



MINISTERO dell'ISTRUZIONE, dell'UNIVERSITA' e DELLA RICERCA
Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana
Centro Servizi Amministrativi per la Provincia di Massa Carrara
UFFICIO STUDI E PROGRAMMAZIONE



**COLLABORATIVE LEADERSHIP:
CHANGE THROUGH EXCHANGE**
Visions and Practices of Leadership for Learning

**LA LEADERSHIP COLLABORATIVA: SCAMBIO INTERNAZIONALE
DI IDEE PER IL CAMBIAMENTO**
*Visioni e Pratiche di Leadership per Favorire l'Apprendimento ed il Successo
Formativo*

17-18 Febbraio 2003
Sala della Marmoteca—CarraraFiere
Marina di Carrara

CONVEGNO-SEMINARIO
per Dirigenti Scolastici e Docenti Funzione-Obiettivo

SELEZIONE DEGLI ATTI

a cura di FRANCESCA BROTTTO

28 luglio 2003



INDICE

Premessa.....	p. 3
Programma delle due giornate.....	p. 4

Lunedì 17 febbraio

Introduzione Moderatore 1: <i>Isp. Salvatore Maiorana</i> (sintesi).....	p. 6
Tesi 1: La leadership collaborativa/Collaborative leadership (<i>Dott.ssa Ivana Summa</i>).....	p. 6
Tesi 2: Lo scambio per il cambiamento/Change through exchange (<i>Peter Newton, HMI</i>).....	p. 9
Tesi 3: La leadership per favorire l'apprendimento/Leadership for learning (<i>Prof. Michael Schratz</i>)....	p. 10
Relazione 1: Il dirigente scolastico e la leadership/The Principal: Instructional leader or building manager? (<i>Dott.ssa Ivana Summa</i>)	p. 15
Moderatore 2: <i>Prof. Attilio Monasta</i> (sintesi).....	p. 19
Relazione 2: La Leadership diffusa per potenziare la figura dell'insegnante/ Distributing Leadership: Growing Teacher Leaders (<i>Prof. Michael Schratz</i>).....	p. 19
Relazione 3: Il contesto internazionale: questioni critiche di leadership/ The Wider Focus: Critical issues for educational leadership in an international dimension (<i>Peter Newton, HMI</i>)...p.	24
Moderatore 2: <i>Prof. Attilio Monasta</i> (sintesi).....	p. 27

Martedì 18 febbraio

Moderatore 3: <i>Isp. Giancarlo Cerini</i> (sintesi).....	p.27
Presentazione e proposte: <i>Gruppo toscano di RA sulla leadership in un'ottica internazionale</i> (sintesi)..p.	28
Moderatore 3: <i>Isp. Giancarlo Cerini</i> (sintesi).....	p. 29
Nota conclusiva 1: La leadership negli scenari futuri: Il mantenimento dello status quo / Leadership in Tomorrow's Scenarios: Maintaining the status quo (<i>Dott.ssa Ivana Summa</i>).....p.	30
Nota conclusiva 2: La leadership negli scenari futuri: Ripensare la scuola per potenziare l'apprendimento / Leadership in Tomorrow's Scenarios: The re-schooling scenarios (<i>Prof. Michael Schratz</i>)	p. 32
Nota conclusiva 3: La leadership negli scenari futuri: Serve ancora la Scuola? / Leadership in Tomorrow's Scenarios: The de-schooling scenarios (<i>Peter Newton, HMI</i>).....p.	38
Conclusioni Moderatore 3: <i>Isp. Giancarlo Cerini</i> (sintesi).....	p 40

ALLEGATI

Allegato 1: Sintesi dei 6 scenari OCSE-CERI (<i>Prof.ssa Francesca Brotto</i>).....	p.41
Allegato 2: Risultati della valutazione del convegno-seminario (<i>Prof.ssa Elsa Lisci Falaschi</i>).....	p. 43

PREMESSA

Questi atti del convegno-seminario sulla “leadership collaborativa” del 17-18 febbraio scorso compaiono in un formato non previsto.

Prima di tutto, si configurano come una selezione, perché non tutti gli interventi sono riportati. Mi riferisco, in modo particolare, agli interventi del pubblico e ai risultati dei laboratori della prima giornata, contributi preziosi che non si sono potuti inserire per motivi di tempo che mi accingo a spiegare.

In secondo luogo, contengono in forma integrale (o quasi) solo le relazioni dei tre esperti (Ivana Summa, Peter Newton e Michael Schratz), mentre altri discorsi appaiono sotto forma di sintesi. Si tratta, in questo caso, degli interventi dei moderatori e del gruppo toscano di ricerca-azione sulla leadership scolastica in un’ottica internazionale.

Il terzo motivo per cui l’idea originaria degli atti non ha trovato riscontro nella loro realizzazione risiede proprio nella scelta della pubblicazione degli atti in formato elettronico anziché cartaceo.

Come ultimo scostamento dai piani originari di pubblicazione, possiamo citare il periodo temporale. L’uscita degli atti era prevista per il prossimo autunno (ottobre-novembre 2003). Compaiono, invece, in piena estate, nel momento di maggiore distrazione (e di fuga?) dal nostro lavoro.

Tali scelte redazionali sono la mera conseguenza di un fatto nuovo ed imprevisto, avvenuto nelle scorse settimane. Come organizzatrice del convegno-seminario (per conto del CSA di Massa Carrara), nominata anche curatrice degli atti, mi sono trovata a dovere anticipare e concentrare molto i tempi per la loro pubblicazione, in quanto dal 1 settembre p.v. sono destinata a nuovo incarico presso il MIUR, Direzione Generale per le Relazioni Internazionali.

Posso solo assicurare i lettori che la brevità dei tempi concessimi per la sbobinatura dei nastri e per tutto il lavoro redazionale, di stesura, di traduzione e anche di integrazione in alcuni casi, non è andato certamente a discapito della qualità di quanto è emerso dal convegno-seminario. Con il mio lavoro di redazione, ho tentato, invece, di rendere accessibile a chiunque sia interessato alla leadership scolastica l’enorme ricchezza degli elementi di riflessione scaturiti dallo scambio internazionale (e non) sulla tematica, che le valutazioni dei 230 partecipanti da 18 province italiane del Centro-Nord hanno ampiamente riconosciuto.

A tale proposito, ringrazio la dirigente dell’Istituto Comprensivo di Orbetello, Prof.ssa Elsa Lisci Falaschi, componente del gruppo regionale di ricerca-azione sulla leadership scolastica succitato, per l’aiuto che mi ha accordato nell’elaborazione dei dati della valutazione dell’esperienza, come ringrazio tutti i componenti del gruppo per la loro perseveranza nella nostra condivisa ricerca di senso all’interno di un concetto e una pratica di leadership collaborativa e inclusiva a scuola.

Sono riconoscente anche al Dirigente e alle colleghe dell’Ufficio Studi e Programmazione del CSA di Massa Carrara per l’ulteriore assistenza che mi daranno a settembre, nel provvedere ad una seconda e più ampia diffusione di questo testo.

Con un sincero augurio di buon lavoro a tutti,

Francesca Brotto

Massa, 28 luglio 2003

**Convegno-seminario sulla Leadership scolastica in un'Ottica Internazionale,
indirizzato a Dirigenti Scolastici e Docenti Incaricati della Funzione-Obiettivo**

17-18 February 2003—17-18 Febbraio 2003
CARRARA-FIERE --CARRARA

Collaborative Leadership: Change through Exchange
Visions and Practices of Leadership for Learning

**La leadership collaborativa: Scambio internazionale di idee
per il cambiamento**
Visioni e pratiche di leadership per favorire l'apprendimento e il successo formativo

Lunedì 17 febbraio

mattina

- 8.30- 9.00 : Registrazione partecipanti
- 9.00 – 9.20 : Saluti (Ammin. Prov.le Massa Carrara; Comune di Carrara; Dirigente CSA Massa Carrara)
- 9.20 – 9.30: Moderatore 1-- Dir. Tec. Salvatore Maiorana USR Toscana —Introduzione
- 9.30 – 9.50: Keynote 1/ Tesi 1 *Collaborative Leadership/ La Leadership Collaborativa* (Dott. ssa Ivana Summa, IRRE- Emilia Romagna e Università di Bologna)
- 9.50 – 10.10: Keynote 2/Tesi 2 *Change Through Exchange/ Lo Scambio per il Cambiamento* (Peter Newton, Her Majesty's Inspector, Senior Leadership Advisor, British Council e National College of School Leadership, Inghilterra)
- 10.10 – 10.30: Keynote 3/Tesi 3 *Leadership for Learning/ La Leadership per Favorire l'Apprendimento* (Prof. Michael Schratz, Direttore Inst. fuer LehrerInnen Bildung und Schulforschung, Univ. di Innsbruck, Austria)
- 10.30 – 10.35: Moderatore 1-- Dir. Tecnico Salvatore Maiorana
- 10.35 – 11.15: *The Principal: Instructional Leader vs Building Manager/Administrator*
Il Dirigente Scolastico: Leader Didattico e/o Leader Amministrativo? (Ivana Summa)
- 11.15 – 11.30: PAUSA
- 11.30 – 11.40: Moderatore 2-- Prof. Attilio Monasta (Facoltà di Scienze della Formazione, Univ. Firenze)
- 11.40 – 12.20: *Distributing Leadership: Growing Teacher Leaders* (Michael Schratz)
La Leadership "diffusa" per potenziare la figura dell'insegnante
- 12.20 – 12.25: Moderatore 2-- Prof. Attilio Monasta
- 12.25 – 13.05 : *The Wider Focus: Critical Issues for Educational Leadership in an International Dimension*
Il Contesto Internazionale: Questioni Critiche di Leadership Scolastico (Peter Newton)
- 13.05 – 13.30 : Moderatore 3--Prof. Attilio Monasta, con domande dal pubblico
- 13.30 – 15.00 : PAUSA PRANZO (Buffet)

pomeriggio

15.00 – 19.00 : WORKSHOPS/ LABORATORI (Pausa tra 16.50- 17.10)

- A) *Group Management/ La gestione dei gruppi* (Italiano—Dott. Fulvio Corrieri, Università di Pisa)
- B) *Communication between distributed leaders/ La gestione della comunicazione in un contesto di leadership “distribuito”* (Italiano—Dr.ssa M. Rita Mancaniello, Università di Firenze)
- C) *Governance and Collegiality/ Problematiche di gestione della Collegialità* (Italiano—Ivana Summa)
- D) *Accountability/ La Responsabilità Pubblica del Dirigente Scolastico* (Italiano— Dott.ssa Anna Arnone, Scuola Superiore della Pubblica Amministrazione Bologna)
- E) *Helping Schools Become Self-Developing/ Pratiche di sviluppo autonomo per gli istituti scolastici* (English--Michael Schratz)
- F) *Dealing with Resistance to Change: Learning from International Issues / Come gestire la resistenza al cambiamento: idee dal contesto internazionale* (English—Peter Newton)

Martedì 18 febbraiomattina

- 9.00 – 9.10: Moderatore 3-- Dir. Tecnico Giancarlo Cerini (USR Emilia Romagna)
- 9.10 – 10.10: 10-minute narratives of work accomplished in each of the workshops/ brevi ricostruzioni dei risultati dei laboratori (6 conducenti designati dei 6 gruppi)
- 10.10 -- 10.50: *Presentation by Regional Action-Research Group on School Leadership / Presentazione delle attività e proposte di lavoro del Gruppo Regionale di Ricerca-Azione sulla Leadership Scolastica in un’Ottica internazionale* (Dirigenti Scolastici Gabriella Nanini, Elsa Lisci Falaschi, Carlo Testi; Prof.ssa Francesca Brotto)
- 10.50 – 11.00: Moderatore 3 -- Dir. Tecnico Giancarlo Cerini
- 11.00 – 11.20: PAUSA
- 11.20 – 11.40: ENDNOTE 1/ NOTA CONCLUSIVA 1 *Leadership in Tomorrow’s Scenarios: Maintaining the Status Quo / La Leadership negli Scenari Futuri:il mantenimento dello Status Quo* (Ivana Summa)
- 11.40 – 12.00: ENDNOTE 2/ NOTA CONCLUSIVA 2 *Leadership in Tomorrow’s Scenarios: The Re-Schooling Scenarios// La Leadership negli Scenari Futuri: Ripensare la Scuola per Potenziare l’Apprendimento* (Michael Schratz)
- 12.00 – 12.20: ENDNOTE 3/NOTA CONCLUSIVA 3 *Leadership in Tomorrow’s Scenarios: The De-Schooling Scenarios// La Leadership negli Scenari Futuri: Serve ancora la Scuola?* (Peter Newton)
- 12.20 – 12.50: Domande ed interventi dal pubblico
- 12.50 – 13.00. Moderatore 3 -- Conclusions/Conclusioni Dir. Tecnico Giancarlo Cerini

SEMINAR-CONFERENCE ENDS/ TERMINE SEDUTA PLENARIA

15.30 - 18.30 Michael Schratz e Peter Newton con i membri del Gruppo Regionale di Ricerca-Azione sulla Leadership Scolastica. L'incontro è aperto alla partecipazione di tutti i Dirigenti Scolastici competenti in lingua inglese.

Lunedì 17 febbraio

Introduzione Moderatore 1: Isp. Salvatore Maiorana (sintesi)

Introduce i lavori, presentando il gruppo toscano di ricerca-azione sulla leadership scolastica in un'ottica internazionale, che egli coordina e che ha collaborato con la Prof.ssa Brotto del CSA di Massa per la realizzazione del convegno-seminario. Il gruppo è stato istituito con decreto direttoriale in occasione di una conferenza internazionale sulle problematiche della leadership scolastica, tenutasi a Londra nel giugno 2002.

Il convegno-seminario nasce dal bisogno di un confronto a più voci e con altre realtà scolastiche sulle tematiche della leadership. E' da ritenersi un momento di ricerca interdisciplinare nell'ambito delle diverse dinamiche organizzativo-relazionali della leadership collaborativa, al fine di contribuire allo sviluppo di una corretta pragmatica, comunicativa e relazionale, di tutti gli attori del sistema scuola.

La leadership collaborativa è tesa a migliorare la qualità dell'offerta formativa, e con questa la qualità dell'apprendimento, inteso soprattutto come processo di sviluppo evolutivo del discente, come apprendimento di valori fondamentali, come comunicazione e integrazione sociale e culturale della diversità, come creatività, come cultura della pace, come educazione all'emotività e all'immaginazione, come sviluppo logico-critico che rifiuta qualunque manipolazione. Questo genere di leadership è al di fuori degli schemi impliciti in una struttura burocratica a carattere piramidale. Si tratta, invece, di una leadership diffusa tra tutti i soggetti, che collaborano alla creazione di una nuova prassi e coscienza comunicativo-relazionale. Si tratta di una "intelligenza distribuita" come grande potenziale umano: un "capitale sociale", come dice Coleman, che non appartiene a nessun individuo specifico, ma che "si ritrova fra gli individui, nelle loro interrelazioni e nelle reti di relazioni".

E' obiettivo del gruppo toscano citato sensibilizzare i dirigenti e docenti sulle opportunità offerte dalla leadership collaborativa, proiettata verso l'innovazione, attraverso la ricerca-azione decentrata anche a livello provinciale. In questo modo si potrà giungere, inoltre, alla validazione di pratiche già sperimentate in altre realtà scolastiche, ad esempio straniere. In questo, il ruolo dell'immaginazione è fondamentale. Come ricorda Einstein, "it encircles thought": circonda il pensiero, ed è l'immaginazione che ci potrà portare a scoprire nuove modalità di collaborazione tra tutti gli attori delle nostre scuole.

Tesi 1: La leadership collaborativa/collaborative leadership (Dott.ssa Ivana Summa - Italia)

[ndr. Nelle battute introduttive la relatrice fa riferimento alla scaletta presentata in cartella, che utilizzerà per spiegare alcune cose che potrebbero apparire non del tutto comprensibili.]

[...] Per arrivare ad una utile concettualizzazione di leadership collaborativa, sono partita dall'idea che le organizzazioni di successo non sono quelle orientate alla sopravvivenza, bensì allo sviluppo e alla crescita. La scuola non è mai stata un'organizzazione di successo, almeno non nel nostro paese, come sistema complessivo. Sta cercando di diventarlo con l'autonomia, ma non è detto che ci riesca.

Le organizzazioni di successo sono capaci di affrontare il cambiamento, qualunque sia il loro ambito di attività, anche se occorre dire che l'ambito di attività non è indifferente rispetto al cambiamento. Infatti, per un'impresa che opera sul mercato, diciamo un'impresa economica e produttiva, il cambiamento ha a che fare con scenari diversi rispetto a un'impresa o un servizio istituzionale come la formazione e l'istruzione, il cui riferimento non è certamente il mercato. E' necessario, però, distinguere tra il cambiamento come modo fisiologico di tutte le istituzioni che per sopravvivere hanno bisogno di adattarsi continuamente ai cambiamenti esterni, e invece (sempre in contesti di incertezza che crescono) l'innovazione.

L'innovazione è qualcosa di diverso del mero cambiamento: è una situazione straordinaria che incorpora in sé, oltre a quello di trasformazione, anche il concetto di miglioramento. I cambiamenti possono essere negativi: pensate a come si cambia mentre si invecchia. L'innovazione è sempre positiva e si colloca in scenari più vasti, richiedendo cambiamenti strutturali all'istituzione (nel nostro caso la scuola), se vuole continuare a perseguire determinati fini. Questi, a loro volta, richiedono modifiche di comportamenti professionali.

Le innovazioni sono disorientanti. Innestano inerzia organizzativa nelle istituzioni e, a seconda degli aspetti caratteriali delle persone, anche una certa resistenza. Sicuramente, la scuola italiana è riuscita ad

adattarsi, a cambiare: non si spiegherebbe, tutto sommato, la sua attività in questi ultimi decenni. Con altrettanta sicurezza, potremo sostenere che non è detto che sia capace di innovarsi. Fino ad ora non c'è riuscita: questo è un dato storico con il quale dobbiamo fare i conti.

Perché ho esordito con questo confronto? Perché da sempre il concetto di leadership è stato accostato al concetto di cambiamento in senso lato, cioè un cambiamento proiettato verso il futuro e comprendente anche l'innovazione. C'è bisogno di leader, riferendoci al ruolo, e di leadership, riferendoci alla funzione, proprio nei momenti di grandi trasformazioni. Saper affrontare il cambiamento non solo in una logica di adattamento, bensì di crescita migliorativa (innovazione), è compito e funzione della leadership.

La scuola italiana è fortemente incardinata nella pubblica amministrazione e ai dirigenti della pubblica amministrazione non si è mai chiesto di essere innovatori, promotori di cambiamento, esaltatori di energie e motivazioni, quanto di essere, più che funzione di guida, funzione di controllo (e non solo come mantenimento dello status quo ma anche di controllo nei processi di sviluppo e di crescita). Questo è particolarmente vero a proposito della dirigenza scolastica e un po' di tutto lo staff di direzione, in quanto vediamo che si è molto sviluppata la letteratura intorno al management, ma pochissimo intorno alla leadership. C'è una bella differenza fra questi due aspetti, anche se l'uno non può fare a meno dell'altro.

Il management è necessario per mettere ordine nel caos generato dalle organizzazioni: serve a creare ordine e coerenza rispetto ai fini, però risponde più ai criteri di buona gestione produttiva e efficiente. Il concetto di leadership ha a che fare non solo con i processi di pianificazione, di budget, di gestione e controllo, che sono tipici del management. Invece, ha a che fare con il mostrare la direzione del cambiamento, con l'orientare le persone verso gli obiettivi comuni, con il creare soprattutto una visione condivisa. Penso questo sia l'aspetto chiave della leadership collaborativa. E questo è difficile per un capo, specie se proviene dalla stessa base degli operatori. In molte ricerche a cui ho partecipato, quando si è chiesto a un capo d'istituto il perché della sua scelta professionale, spesso ci siamo sentiti rispondere: "perché così posso realizzare il mio progetto educativo". Il fatto che si possa esercitare la leadership da una posizione di leader istituzionale mi ha turbata molto.

Detto questo, veniamo alla definizione di leadership collaborativa, che è comparsa nelle ricerche di Telford di qualche anno fa, proprio nell'ambito scolastico. Egli parte dalla concezione della leadership trasformazionale, che riguarda la trasformazione dei contesti organizzativi e le persone che in essi operano, per innescare la "trasformatività" (che non è semplice cambiamento) attraverso gli aspetti distintivi del lavorare *con* gli altri. Egli afferma che il meglio della leadership "è un'avventura condivisa intrapresa da molti". Nel concetto di avventura, c'è il rischio, e la leadership ha a che fare con il gusto del rischio e dell'avventura. Chi ama i panorami fermi, statici, non può essere leader né diffondere e attivare leadership. E' un'avventura condivisa: condivisa non vuole dire che prima si crea la visione e poi la si divide, ma si elabora insieme la visione comune, o la radice comune, che non è una visione statica, ma una visione di tipo processuale. Allora, dicevamo "un'avventura condivisa intrapresa da molti". L'intraprendere non è il realizzare, non è l'applicare un piano. L'intraprendere ha a che fare con il concetto di viaggio e di tutto ciò che esso comporta anche di fronte all'ignoto. Però, è difficile dire se la collaborazione sia un punto di partenza o di arrivo. Sicuramente nasce dalla presa d'atto e dalla consapevolezza che nessuna singola persona da sola ha l'insieme di capacità per fare un determinato lavoro. Se i singoli attori organizzativi non partono dall'idea di non essere esaustivi rispetto al compito atteso, non si attiva la collaborazione. Al massimo, si può attivare coordinamento, ci si può mettere d'accordo sulla divisione del compito. Ma è molto facile dire chi fa che cosa, soprattutto se il dato organizzativo è già un dato rigido (pensate a tutto il sistema delle cattedre e degli orari). Invece, la collaborazione è molto più difficile se non si ha una visione unitaria del compito, a fronte di parti non del tutto sommative. Il risultato di una scuola, di un'organizzazione, non è solo una somma tra le singole parti e i singoli processi; è quel valore aggiunto rispetto a ciò che danno tutti e che appartiene al progetto della scuola.

Ora si dà il caso che proprio al capo d'istituto nelle norme italiane sia riconosciuta la responsabilità dell'unità della gestione. L'unità della gestione è molto difficile, avendo a che fare con un'organizzazione-scuola che non si può sicuramente determinare a partire da regole e procedure, perché il contenuto stesso dell'insegnamento è di natura discrezionale, non-standardizzabile se non in alcune parti. Quindi l'unitarietà si può ottenere soltanto con la collaborazione: l'essenza della leadership collaborativa è nel lavorare insieme, in gruppo, che non significa essere tutti contemporaneamente nello stesso posto, ovviamente, né negli stessi gruppi. Si tratta, invece, di pensare ad una gruppalità diffusa dentro le scuole in cui i professionisti dell'insegnamento, con scopi organizzativi condivisi e codeterminati, hanno una capacità di lavorare insieme in modalità di problem-solving. Perché di problem-solving? Perché se ci fossero le risposte già date, non ci

sarebbe bisogno di leadership, ma solo di management. Per cercare risposte probabili a ciò che non si conosce. Per attivarsi sulla base di ciò che si va scoprendo. E qui non posso non rievocare come la leadership collaborativa abbia a che fare con l'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo delle scuole. Insieme rendono le scuole "luoghi in cui è piacevole vivere", luoghi di apprendimento continuo per se stessi e per gli studenti. Quindi, la leadership collaborativa è fortemente correlata alla natura del compito dell'insegnamento che, ripeto, è di natura discrezionale. Altrimenti, la collaborazione si risolverebbe in un mero coordinamento tra le persone. La scuola è una comunità eterarchica, una comunità di pari, sostanzialmente. Anche il fatto che il dirigente scolastico provenga dal nucleo dei professionisti della scuola, la dice lunga su questa scelta del legislatore. Infatti, il capo d'istituto in Italia è nella posizione apicale rispetto al rapporto d'impiego con gli insegnanti, ma è in una posizione di parità rispetto alla dimensione del compito educativo.

La scuola come una comunità di pari ci disarmava di fronte agli strumenti di natura gerarchica, perché ha a che fare con la dimensione cognitiva (le idee che hanno le persone intorno all'istruzione, l'educazione), con la dimensione emotiva (le motivazioni, soprattutto), ma anche con la dimensione etica, dei valori di riferimento dell'ambiente organizzativo. Oggigiorno si parla molto di codici etici e deontologici, sia per gli insegnanti, sia per i capi d'istituto, come di qualcosa che viene determinato dall'esterno. Vi è qui il rischio, se calati in contesti ancora fortemente burocratici come la scuola, che diventino "altro" rispetto al vivere dentro la scuola.

Le condizioni di partenza sono importanti per praticare la leadership collaborativa. Non dimentichiamolo mai che, da tanti anni, nella nostra scuola esistono i cosiddetti "organi collegiali", che sono stati pochissimo utilizzati secondo questa dimensione e sono diventati solo procedurali, strumenti di natura burocratica: ad esempio, la delibera del Collegio dei docenti per giustificare scelte che erano prese a monte, perché comunque si dovevano prendere, e non aveva nulla a che fare con il potere vero di decisione. Se il contesto viene mantenuto di questo tipo, e qui il mio riferimento molto esplicito va alla rideterminazione che si farà a livello normativo degli OO.CC. della scuola, ciò non sarà indifferente rispetto all'esigenza di rifondare una cultura della collaborazione intorno alla progettualità e ad una leadership veramente collaborativa. Le stesse Funzioni-Obiettivo, se vengono ri-incardinate in una struttura collaborativa, avranno un futuro; altrimenti, diventeranno delle funzioni strumentali agli aspetti burocratici e non cambierà niente a livello di apporto individualistico del lavoro in ambito scolastico.

Dicevo che in questi ultimi anni è emersa questa concezione della leadership collaborativa che, però, non viene vista come la capacità del singolo leader, come può essere il leader istituzionale, a lavorare *per*, ma anche *con* gli altri. L'altro punto di riferimento è sicuramente il contesto normativo, che, ripeto, non è indifferente al fatto che ci possa essere effettivamente leadership collaborativa. L'altro aspetto lo dobbiamo agli approcci costruttivisti-intrazionisti: la leadership collaborativa è una realtà costruita da diversi soggetti e ruoli in cui la cultura del fare è di tutti e non di qualcuno. Essa diventa cultura di tutti quando funziona da *framing*, cioè da cornice strutturante non solo delle idee delle persone, ma delle azioni e dei comportamenti. Voi sapete che molto spesso c'è una schisi tra le teorie che noi professiamo ("sono democratico") e le teorie che pratichiamo, cioè le teorie alla base delle nostre azioni, così come queste si manifestano. Creare una forte connessione fra questi due aspetti è proprio un compito della cultura collaborativa, che non si realizza tra l'oggi e il domani. Assume rilevanza nelle ultime ricerche proprio la prospettiva contestualistica: la cultura che c'è viene assunta come "piattaforma organizzante", per usare una locuzione teorica diffusa nelle scienze organizzative. L'insieme delle circostanze culturali, storiche, operative di una scuola vincolano l'espressione e l'orientamento della leadership. Molti di noi, pur essendoci sete e fame di leadership, possono ricordare più scuole in cui non si è dato modo a nessuno, o a pochi, di fare emergere la leadership, piuttosto che a luoghi dove ci sia stata una leadership diffusa e collaborativa. Il contesto organizzativo diventa *formativo* rispetto alla leadership collaborativa.

Il modello organizzativo della scuola può essere di varia natura: una burocrazia professionale (si basa sul concetto che c'è una serie di professionisti liberi, che chiedono soprattutto che nessuno intacchi questa loro libertà); oppure un'adhocrazia, che invece sposa la causa dell'innovazione; l'organizzazione a rete che sta venendo avanti proprio con l'autonomia.

Nelle ultime battute mi chiedo e vi chiedo: il dirigente scolastico può farsi promotore di una leadership collaborativa? Sicuramente sì, se accantona il "potere di posizione", quello enfatizzato dall'attribuzione della dirigenza ai capi d'istituto e dalla libertà d'insegnamento attribuita agli insegnanti (è difficile metterci d'accordo o negoziare se ciascuno di noi fa valere il proprio potere di posizione), per orientarsi invece sul "potere di relazione", cioè sulla capacità di tessere rapporti, e sul "potere della competenza".

Concludo, dicendo: “è possibile reclutare i dirigenti scolastici tra coloro che hanno già dato prova di leadership collaborativa?” Sarebbe possibile, ma forse è altamente improbabile che ciò accada.

Tesi 2: Lo scambio per il cambiamento/Change through exchange (Isp. Peter Newton - Inghilterra)

[...] Non sono qui per parlarvi dell’Inghilterra o dei sistemi scolastici inglesi. Vorrei invece rendervi partecipi di alcune esperienze che avvengono in altri paesi. [...] Permettetemi di iniziare dicendovi che, ovunque voi siate nel mondo, ad esempio in Nigeria o in Cina o in Russia, le scuole hanno ancora lo scopo fondamentale di insegnare ai giovani a leggere, scrivere e far di conto. E ovunque voi siate nel mondo, il rapporto principale a scuola è ancora quella tra l’insegnante e l’alunno. E un’altra cosa che sembra non essere cambiata rispetto al XIX secolo è che quel rapporto avviene all’interno di un edificio chiamato “scuola”, con quattro pareti e un tetto, con l’eccezione di certi luoghi come l’Africa, dove molto spesso il luogo chiamato “scuola” non ha né tetto né pareti. Tutto ciò a prescindere dalle meraviglie tecnologiche di questi decenni, a prescindere da Internet, dalla televisione, dai video. Nella maggior parte del mondo, il rapporto tra l’insegnante e l’alunno dentro una scuola rimane la situazione privilegiata per l’apprendimento.

Le scuole hanno a che fare con il potere e l’autorità. Le scuole vengono istituite per educare i giovani, ma per realizzare questa finalità, necessitano di elementi di controllo. Però, ci sono pochissimi insegnanti al mondo disponibili ad allentare il loro “potere di controllo”, che rappresenta la loro “autorità”, in cambio di un rischio: quello implicato nel dare agli studenti maggiori possibilità di far “pesare” la propria voce. Siete tutti dirigenti ed insegnanti leader nei vostri istituti. Non volete il caos; ne abbiamo paura. Abbiamo paura del caos che possono generare 300, 500, 700 ragazzi, proprio noi che viviamo sull’orlo del caos. Non dobbiamo dimenticare questo fatto, qualunque teoria magnifica di leadership ci possa venire in mente.

Però, voglio sottolineare l’elemento chiave di questo discorso, che è l’apprendimento: il nostro e quello dei nostri alunni. Vorrei raccontarvi una storia che parla di un insegnante e di una ragazza in una scuola, una scuola che potrebbe trovarsi ovunque nel mondo ma che, in questo caso, si trova nel Botswana, in Sud Africa. L’alunna era nonvedente e aveva un’insufficienza mentale. La storia riguarda una lezione che la giovane aveva con uno splendido insegnante. In che poteva consistere questa lezione? Nell’apprendere a camminare da questo punto [il relatore indica un punto della platea con un bastone bianco, come quello usato dai non-vedenti, e percorre un breve tratto, ad occhi chiusi, tastando il pavimento con il bastone, fino a giungere ad un secondo punto] a quest’altro, e il percorso era stato scelto perché la ragazza trovasse due o tre ostacoli nel cammino. L’insegnante aveva il corpo ed il viso rivolti verso la ragazza, che si aiutava con un bastone bianco, proprio come questo. Egli non la toccò mai e usò solo poche parole per aiutare la ragazza a completare il suo percorso. Quando la giovane si avvicinava ad un ostacolo, lui le parlava e le diceva: “Fa’ attenzione alla mia voce. Ascolta la mia voce” e lei allora si girava verso la direzione da cui proveniva la voce e, con il suo bastone, continuava la ricerca della via da seguire. La ragazza impiegò quasi un’ora per coprire questo breve tratto. Ecco la sua ora di lezione. Era tutta in quel breve tratto. Io sono rimasto ad osservare questa lezione per tutta l’ora e sfido chiunque in questa sala a dirmi che quella lezione non sia stata un’esperienza bellissima per quella ragazza e un momento meraviglioso di apprendimento per lei e per il suo insegnante. Non serve che la lezione tratti cose complicate o “intelligenti”, non serve sbalordire. Ma deve essere qualcosa di significativo e di reale, qualcosa che aiuta la persona giovane a crescere, a cambiare, a sviluppare le proprie facoltà e abilità, a fare progressi, ad arricchirsi e, infine, a provare entusiasmo per quanto è riuscita a compiere: “Ce l’ho fatta! ci sono riuscita!”.

Voglio ora provare a narrarvi un’altra storia, se lo consentite. Non so cosa avviene in Italia, ma in Inghilterra (scusate, questa è una storia inglese), di solito il venerdì mattina il prete o il pastore fa visita alle scuole elementari e parla a tutti i bambini, radunati allo scopo nell’aula più grande dell’edificio. E che fa il prete con i bambini? Dice loro: “bambini, ora vi racconto una storia. Stavo nel mio giardino quando ho visto una creaturina tutta coperta di pelo scendere di corsa dall’albero, attraversare la strada e balzare di nuovo su un altro albero...” I bambini sono tutti orecchi e a stento trattengono la curiosità e c’è una bambina in prima fila che non sta nella propria pelle dalla voglia che ha di dire qualcosa, e il pastore chiede: “Chi era? cosa era??” e vedendo la ragazzina che, come una freccia, alza la mano per poter rispondere, si rivolge a lei dicendo: “Sì, Mary?”. E la bambina fa: “Lo so che la risposta giusta dovrebbe essere Gesù, ma a me... a me sembra proprio un coniglietto!” E questa non vi sembra un’illustrazione di come l’apprendimento per una

persona non sia necessariamente ciò che un'altra si aspetterebbe? Succede così in tutto il mondo, non c'è proprio differenza ovunque voi andiate.

E vorrei concludere, se posso, parlandovi un po' del cambiamento. In qualunque parte del globo vi possiate trovare, si sente dire: "Se non fosse per il governo, se non fosse per il comune, se non fosse per i genitori, se non fosse per i sindacati, se non fosse per la mancanza di fondi, se non fosse per le stato penoso dei servizi, se non fosse per le classi troppo numerose... tutto potrebbe essere *diverso*". Ma molto raramente si sente dire: "Sì, mi aspetto che gli altri cambino, ma *io* che sto facendo per cambiare??" E' così facile credere che il cambiamento avvenga perché imposto o applicato dall'esterno, un elemento estraneo al *nostro* lavoro e alla *nostra* azione. Occorre capire che abbiamo la tendenza di mantenere posizioni di comodo, sicure, dove non ci sentiamo minacciati, e uno dei motivi per cui siamo pronti a dare la colpa a tutti gli altri quando le cose non cambiano, è perché il cambiamento è qualcosa di scomodo per *noi*. Dobbiamo essere pronti a salpare dal nostro porto sicuro per affrontare i rischi del mare aperto, in cui ci potrebbero essere le tempeste di critiche per le nostre scelte di rotta e le manovre. Ma è solo allora che il cambiamento potrà avvenire dentro di noi per primi. E, quando avviene, è il momento dell'euforia : il momento "eureka", mi piace chiamarlo. Prima che iniziassimo, stavo parlando con un dirigente chiamato Carlo, che mi raccontava della scuola meravigliosa in cui lavora e degli alunni meravigliosi che ha. Sono pronto a scommettere che il cambiamento della sua scuola nasceva anche da un cambiamento all'interno di quest'uomo e dalla sua determinazione a fare cambiare questa scuola.

Tesi 3: La leadership per favorire l'apprendimento/Leadership for learning (Prof. Michael Schratz-Austria)

[ndr. Nella sua esposizione, il Prof. Schratz ha fatto largo uso di immagini. Ne pubblichiamo alcune con il suo permesso. Negli altri casi, la relazione che compare è stata arricchita di particolari per consentire al lettore di comprendere il discorso nella sua pienezza]

[...] Uno degli ostacoli maggiori all'apprendimento può essere visualizzato dalla seguente diapositiva. Sotto la vignetta [ndr: di due ladri che corrono lungo i binari di un treno con il treno che li insegue], c'è scritto: "Se non ci sbrighiamo ad arrivare al capolinea, siamo fritti." Mi capita spesso di andare nelle scuole e di trovare questa situazione: gente che scappa da tutte le parti, spinta da qualche forza misteriosa, che si lamenta del ritmo sempre più veloce della vita a scuola. Queste persone, invece di pensare che hanno un'alternativa, cioè quella di abbandonare la pista intrapresa (nella nostra vignetta, i binari del treno) e di permettere a quella strana forza di esaurirsi, non fanno altro che aumentare la sua stessa portata, correndo sempre più velocemente. Spero che nessuno di voi appartenga a questo genere di individui, perché altrimenti vi troverete molto presto a dover fare i conti con il vostro stesso *burn-out*.

Dietro quest'analogia, c'è un detto in inglese che recita così: *nobody likes change except a wet baby* [Solo un bébé bagnato ama il cambiamento/essere cambiato ; ndr. c'è un gioco di parole su "change"] e sembra che tutti viviamo un'esperienza simile. Credo che il mio collega Peter Newton l'abbia illustrato molto bene poc'anzi. La domanda è: come facciamo a cambiare al nostro interno, senza una qualche pressione esterna, cioè come l'essere bagnato per il bébé? Un collega svedese, Claes Jansen, ci fornisce dei dati che ci possono aiutare in questo senso. Egli paragona il processo di cambiamento ad un appartamento con quattro stanze:

1. Nella prima stanza, tutti sono felici. E' la stanza dell'appagamento. Questa stanza mi fa pensare al mio passato, a quando da giovane, appena terminata la mia formazione da insegnante, ho incominciato a lavorare in una scuola, e come in quella scuola con tutti gli altri docenti, ci fermavamo a parlare: a parlare dei ragazzi, di noi stessi, delle nostre preoccupazioni e dei nostri bisogni. E se, invece, mi capita ora di rincontrare quei colleghi dei miei primi anni da insegnante, sembrano avere una fretta ancora maggiore di quella degli alunni, nell'andarsene dopo le lezioni, per correre a casa, o da qualche altra parte, per scappare via.
2. Nella seconda fase, o stanza, quando le cose non vanno più come eravamo abituati a vederle funzionare, allora le neghiamo. E' la stanza della negazione. Cominciamo a dire: c'è qualcosa che non va con i genitori, che non si occupano più dei figli come dovrebbero, oppure le scuole da cui provengono gli alunni non li hanno preparati a sufficienza... Diamo la colpa a qualcun altro o a

qualcos'altro. Questo è il primo passo in un processo di cambiamento: la negazione del cambiamento, di quello che ci "disturba".

3. Ma poi, se il problema continua, sottoponendoci ad altra pressione ancora, ci troviamo nella terza stanza, in uno stato di confusione. I nostri schemi applicativi non sono più validi e non ne troviamo altri che li possono sostituire. Ci mancano i punti di riferimento. Ci chiediamo: "Cos'è che non va? Che hanno i genitori? Che hanno i ragazzi?" Non possiamo più negare il problema perché lo abbiamo sotto gli occhi. A proposito, questo non avviene solo a scuola, ma dappertutto: nelle aziende o in altre organizzazioni, perfino nelle chiese [...]
4. E poi la quarta stanza, che è quella per cui ci troviamo qui, ha a che fare con il rinnovamento e lo sviluppo.

Quando visito le scuole (e lo faccio molto spesso), cerco di vedere in quale stanza si trovano le persone. In quasi tutte le scuole vedo gli insegnanti in stanze diverse: alcuni stanno ancora negando che le cose siano cambiate; la maggior parte di loro non comprende i cambiamenti e si sente confusa; ma mi accorgo che un numero crescente di loro sta entrando nella stanza del rinnovamento e dello sviluppo. E' un vero peccato, ma raramente trovo la prima stanza. Allora, ecco un nostro compito: pensare di cambiare stanza.

Però, mantenendo la metafora dei binari del treno, abbiamo un altro problema da considerare, che non riguarda tanto gli individui coinvolti, come vedevamo nel modello di Jansen, quanto le strutture. Le strutture non vanno più bene, non rispondono più ai bisogni. Quando lavoro con i capi d'istituto, vogliono che i binari su cui si trovano siano quelli che vadano nella direzione "giusta", e devo dire loro che questi binari non saranno come li vogliono. [...] Questo è il contesto per l'esercizio della leadership. Dobbiamo confrontarci con binari costruiti da lati opposti che, al punto del congiungimento che avevamo previsto, invece non si toccano. Il mondo politico spinge in una direzione, le pressioni economiche in un'altra, i diretti interessati al servizio che offriamo come scuola vogliono altre cose ancora. Quindi, nel nostro modo di essere dei leader, dobbiamo essere pronti a lavorare con delle strutture che non agevolano il nostro lavoro.

Quindi, sta a voi determinare quale concetto di leadership potrebbe essere meglio adatto alla situazione in cui vi trovate. Warren Bennis ritiene che la leadership sia "come la bellezza: è difficile definirla, ma la riconosci quando la vedi." Oppure prendiamo un'altra concezione di leadership, espressa dal Generale Capo Lewis MacKenzie, che guidava le forze di interposizione nell'ex-Jugoslavia: la leadership riguarda "l'arte del convincere le persone a fare ciò che non vogliono fare e assicurarsi che provino piacere nel farlo." Inoltre, possiamo vedere cosa dice un famoso studioso americano della teoria delle organizzazioni complesse, Peter Senge: la leadership è "la capacità che ha una comunità umana di plasmare il proprio futuro e, in modo particolare, di sostenere i processi significativi del cambiamento necessari per plasmarlo." Questa idea di leadership collaborativa è quella illustrata prima da Ivana Summa.

Qualunque tipo di leader si sia in un determinato momento, è importante essere consapevoli della filosofia di base che genera il nostro stile di leadership. Invece, mi rendo conto che, molto spesso, le persone non ne sono consapevoli e, quindi, è questo uno dei motivi per cui non raggiungono i loro obiettivi. Le loro azioni non corrispondono al concetto di leadership che credono di interpretare.

Vi offro, come esempio, il concetto di leadership che cerco di utilizzare per guidare le mie azioni: la leadership è un processo di relazione efficace tra i leader e i *follower* [coloro che seguono i leader], proteso ai cambiamenti reali. Nella relazione ambedue rispecchiano le rispettive intenzioni." Ci sono certi aspetti in questa concezione che vorrei sottolineare: la relazione da costruire (proprio come Peter Newton ha tentato di fare con voi poco fa), che è la base di tutto il resto, come lo è il rapporto fra alunni e docenti, tra docenti e capi d'istituto; i cambiamenti veri, reali, non virtuali; il rispecchiamento delle rispettive intenzioni, che è molto importante, in quanto il leader occupa una posizione di potere e deve prendere decisioni, spesso senza consultare altri. Questo potrebbe non piacere ai *follower*. E' per questa ragione che occorre "rispecchiare" anche le loro intenzioni ed i loro bisogni nelle decisioni prese, se si vuole godere della loro fiducia. [...]

Molte volte mi è stato chiesto che differenza c'è tra leadership e management. Due colleghi della Facoltà di Economia dell'Università di Innsbruck [Hinterhuber e Krauthammer] hanno creato un interessante modello basato sulla concezione dello *yin* e *yang* [Figura 1] per dimostrare l'intersezione tra i due. Ci sono delle tendenze che possiamo mettere in evidenza:

- nel management, si ricercano soluzioni creative ai problemi, partendo da esperienze pregresse (vedete che il management ha un lato molto creativo),

- mentre nella leadership, non si tratta soltanto di risolvere i problemi in modo creativo, ma di scoprire nuove possibilità e di avere la capacità di realizzare queste possibilità o di farle realizzare. Si tratta di un processo di re-invenzione: ti trovi davanti a una situazione incognita, per la quale non hai ancora una possibile soluzione [...];

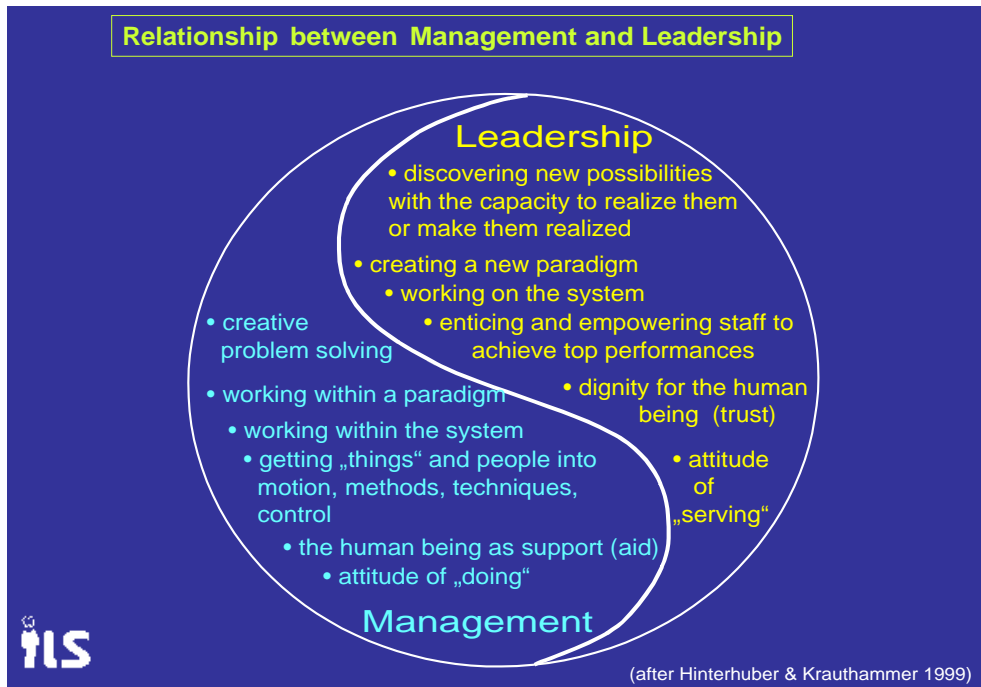


Figura 1

- nel management si lavora all'interno di un paradigma, il paradigma del passato o del presente, se volete,
- mentre la leadership comporta la creazione di un nuovo paradigma. Si tratta di "espandere" il sistema, di saper uscire dal paradigma entro cui si sta lavorando per entrare in uno nuovo;
- nel management, si lavora *all'interno* del sistema (la maggior parte delle scuole, ad esempio, opera all'interno di un sistema statale),
- ma la leadership comporta un lavoro *sul* sistema (ricordate la metafora dei binari: siamo nella situazione in cui nessuna struttura sembra funzionare, così devi lavorare sul sistema in cui ti trovi per migliorarlo);
- nel management, si opera per far "agire" gli altri: "metodi", "tecniche" e "controllo" sono parole-chiave in questo ambito,
- mentre la leadership incita gli altri a voler dare il meglio di sé e li rende capaci [*empowerment*] di raggiungere il meglio nei risultati attesi;
- il management "impiega" l'individuo come "sostegno" o "supporto" [al raggiungimento degli obiettivi]: gli insegnanti sono "strumentali" per un capo d'istituto, che deve garantire il servizio didattico,
- mentre la leadership [valorizza] la dignità dell'individuo (ti *fidi* di lui). Peter Newton ha cercato di farvi vedere quanto sia difficile per un insegnante fidarsi degli alunni [...];
- l'atteggiamento [predominante] nel management è volto al "fare",
- mentre nella leadership è volto al "servire".

Quindi, se paragonate questi aspetti secondo la logica dello *yin-yang*, noterete che la leadership rispetto al management è correlata più ad una spinta *verso* [un obiettivo, una *vision*], una spinta che cerca di ampliare ed espandere [prospettive, sistemi], una spinta che cerca di trovare e creare qualcosa di nuovo.

E poiché stiamo parlando della leadership per favorire l'apprendimento, dobbiamo sapere quali fattori siano importanti nel successo formativo degli alunni. In quest'immagine, ciascuno è come il petalo di un

fiore con al centro il successo formativo: le strategie per l'insegnamento e l'apprendimento; la valutazione dei risultati raggiunti dagli alunni; la "cultura" dell'istituto scolastico; l'organizzazione stessa dell'istituto; il rapporto tra la scuola e le famiglie; la formazione in servizio del personale scolastico; la leadership esercitata all'interno dell'istituto; e se si tratta di istituti superiori, anche gli obiettivi disciplinari. Questo ci dimostra che la leadership riguarda tutti i livelli dell'istituto scolastico. Anche gli insegnanti la devono praticare con cognizione se vogliono che i loro alunni raggiungano il centro del fiore: il successo formativo.

Poco fa Peter cercava di farvi capire che l'apprendimento è una cosa piuttosto complessa. [...] A quale sfida dobbiamo rispondere? [...] Ecco un'immagine di impronte digitali. Sono le impronte di una classe di ragazzi di circa dodici anni. Questa è [la metafora] che vorrei accostare alle parole di Heinz von Foerster, uno dei padri fondatori del costruttivismo, un austriaco che è dovuto fuggire durante il periodo Fascista (come molti altri austriaci diventati famosi all'estero): "l'apprendimento è quanto di più personale ci sia al mondo. E' particolare, come lo è una faccia o un'impronta digitale. E' ancora più particolare all'individuo di quanto non lo sia la vita amorosa." E se questo è il caso, allora l'apprendimento è una cosa più che speciale. Voglio ricordare un'altra frase detta da Heinz von Foerster [...]: "l'apprendimento è come una relazione amorosa." Se si ha questa concezione dell'apprendimento, allora si costruisce una nuova sensibilità verso il suo significato più profondo.

E' importante, perciò, ricordare le varie concezioni dell'apprendimento che hanno guidato il pensiero e la pratica degli ultimi decenni: ci siamo spostati dal comportamentismo o behaviorismo, che vede i discenti come recipienti passivi di contenuti, al cognitivismo, in cui sono diventati recipienti attivi (ma sono sempre percepiti come recipienti, in quanto devono fare ciò che altri vogliono che facciano, anche se lo possono fare in modi diversi, nei lavori di gruppo ad esempio), per arrivare al costruttivismo. Qui i discenti crescono nelle loro capacità di costruire la conoscenza. Questa è la fase critica in cui siamo ora ed è qui la domanda cruciale che Peter cercava di far emergere in voi: come possiamo intervenire su noi stessi, come docenti, per permettere agli alunni di diventare costruttori dei loro stessi processi di apprendimento?

Questo ragionamento ci porta a capire che non possiamo evitare la questione delle aspettative [poste ai ragazzi nel loro apprendimento]. Dal lavoro dell'americano Csikszentmihalyi sappiamo che, se abbiamo una situazione di capacità elevate e attese elevate, con un elevato livello di sollecitazioni, cioè se le sfide poste sono elevate, allora l'individuo sperimenta ciò che lo studioso chiama l'esperienza "flow" ["flusso"] [Figura 2]. Devo ammettere che non sempre nelle nostre scuole siamo riusciti a creare le possibilità di una tale esperienza per i nostri alunni, per ciascuno di loro perché sia sollecitato a dare il meglio di sé (penso qui soprattutto a quelli più abili e preparati). La storia della lezione della ragazza africana nonvedente raccontata da Peter illustra l'esperienza *flow* che la giovane ha provato al successo dei suoi sforzi di percorrere un

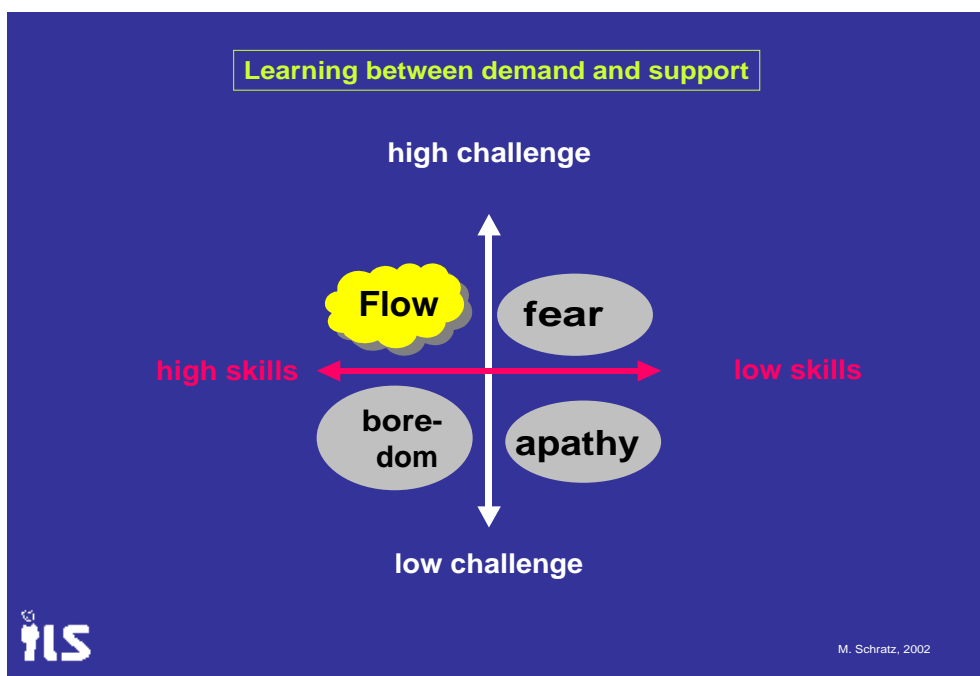


Figura 2

brevissimo tratto di strada. Se invece abbiamo la situazione di scarse capacità nella permanenza di attese elevate, allora produciamo paura ed ansia [*fear*]. I ragazzi si preoccupano se le attese espresse e le sfide poste sono troppo elevate. Però, se sono le capacità a permanere elevate, con le attese e sollecitazioni ad essere basse o scarse, naturalmente abbiamo la noia [*boredom*]. Penso alla risposta faticosa che ricevo dalle mie figlie quando tornano a casa da scuola e chiedo loro: "Come è andata oggi?" "Che noia, papà! Come sempre...". Vogliamo scuole che mortificano la curiosità dei nostri giovani? Vediamo ora l'ultima situazione, quella in cui le capacità dell'alunno sono scarse ma anche le sollecitazioni e le sfide poste lo sono. In questo caso abbiamo qualcosa di ben peggiore: l'apatia, che troviamo tra i motivi della dispersione scolastica. Il *drop-out* cerca la sua esperienza *flow* da qualche altra parte [...]

Ciò che è vero per gli alunni è vero anche per gli insegnanti. I capi d'istituto li sollecitano abbastanza, si aspettano abbastanza da loro? Le sfide poste toccano le vette della loro professionalità? In realtà, la leadership del dirigente riguarda l'abilità di porre le sfide perché anche i docenti possano sperimentare il gusto dell'esperienza *flow*.

Sono questi i motivi per cui è necessario porci le seguenti domande: se siamo insegnanti, "come facciamo a sapere cosa apprendono i giovani e come apprendono?" Se siamo dirigenti, "come facciamo a sapere cosa apprendono gli insegnanti e come apprendono?" E quando vengo a convegni di questo genere, mi chiedo sempre: "come facciamo a sapere cosa apprendono i capi d'istituto e come apprendono?" In questi anni, il mio dipartimento ha organizzato numerose attività di formazione con i dirigenti scolastici e, vi confesso, non ho ancora una risposta a questa domanda. [...] Una cosa, però, ho imparato dall'esperienza: di non fidarmi del fatto che ciò che ho in mente di insegnare necessariamente sarà appreso. [...] Questa è la ragione per cui tendo ad usare soprattutto immagini nelle mie esposizioni, ricorrendo così all'impiego di un linguaggio analogico, che consente a chi mi ascolta di sviluppare nel proprio io altre idee e prospettive, altre sensazioni.

Per concludere, vorrei avvicinarmi ancora di più all'esplorazione della concezione di apprendimento. L'apprendimento, si è detto, non è solo "conoscenza" [*knowledge*]. Ha a che fare anche con la "comprensione" [*understanding*] e con l'abilità di applicare l'appreso [*ability*]. Non dobbiamo nemmeno dimenticare la dimensione personale dell'apprendimento e la dimensione sociale. In ogni esperienza di apprendimento è essenziale tenere assieme questi cinque aspetti, come in una rete che li collega tutti: cosa è stato compreso? Come? Come si può applicare? Abbiamo prestato sufficiente attenzione sia al singolo che al gruppo?

Cerchiamo di concepire questi aspetti come parti di un *puzzle* [Figura 3]. Dagli studi UNESCO di

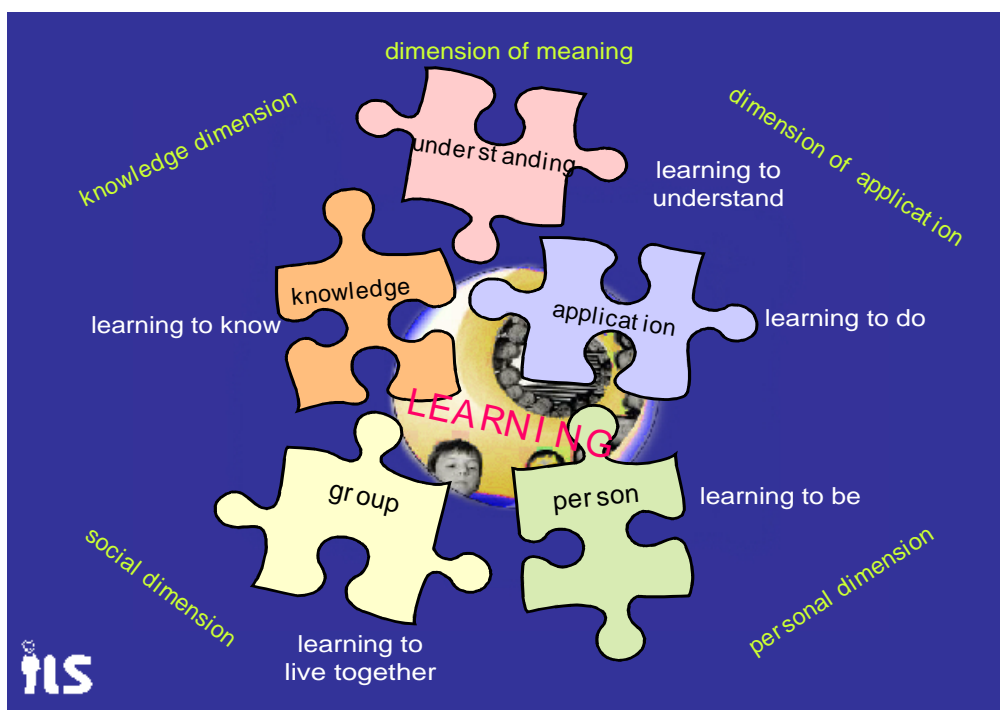


Figura 3

qualche tempo fa, troviamo l'apprendimento inteso come: apprendere a conoscere [*learning to know*], apprendere a capire [*learning to understand*], apprendere a fare [*learning to do*], apprendere ad essere [*learning to be*] e apprendere a vivere con gli altri [*learning to live together*]. In ciò che chiamo "la casa dell'apprendimento", queste dimensioni interagiscono nei processi di insegnamento e apprendimento per condurre al successo formativo dell'alunno. Gli sforzi della leadership devono essere tesi a tale finalità.

Relazione 1: Il dirigente scolastico e la leadership/The Principal: Instructional leader or building manager? (Dott.ssa Ivana Summa - Italia)

In un suo recente lavoro G. Reborà¹, nell'esaminare i limiti del modello burocratico imperante nelle organizzazioni di pubblico servizio del nostro paese, individua, tra "i fattori avversi" che minacciano la capacità delle nostre amministrazioni di migliorare cambiando decisamente il modello organizzativo, il vuoto di leadership istituzionale, cioè di persone capaci di sviluppare le istituzioni e le loro risorse, piuttosto che di sfruttarle a loro favore.

Ne risulta un indebolimento della dimensione istituzionale degli enti, i cui fini e ragioni d'essere diventano così vaghi e ambigui da essere inutilizzabili sul piano della motivazione e dell'impegno delle persone.

Così il leader istituzionale di un'amministrazione pubblica coincide ancora con la figura del burocrate, più guardiano e controllore, che innovatore e attivatore.

Certo, non è all'incapacità dei singoli che si fa riferimento, quanto alla situazione complessiva degli enti pubblici, incapaci di selezionare le persone e di far emergere capacità tipiche di un leader, quali il saper attivare impegno, motivazione, gratificazione, ma anche il saper guardare lontano, l'essere proiettato sul futuro e sul nuovo.

Con questo stato di cose deve fare i conti anche il dirigente scolastico come leader istituzionale, anche se la sua provenienza da un ruolo professionale, come quello di docente, lo mette in una posizione diversa da quella dei dirigenti di altri settori, perché non preminente ha cultura amministrativa, bensì tecnica. Parliamo, infatti, di leader educativo e/o di leadership educativa, a seconda se si pone l'accento sul ruolo o sulla funzione, facendo riferimento ad un set di competenze che sanno esprimersi nell'ambito delle scelte educative, ambito la cui dimensione tecnica si intreccia fortemente con quella etica e valoriale e che pone decisamente in una posizione di subordinazione i compiti amministrativi e gestionali.

In un lavoro di qualche decennio fa, E. Damiano² già allora metteva in evidenza come la funzione dirigente, in ambito educativo, fosse caratterizzata dal pensiero sistemico, cioè dalla percezione d'insieme e da una capacità di azione in grado di tener conto della struttura complessiva e dei legami interni tra le parti del singolo istituto scolastico.

Infatti il dirigente scolastico, pur essendo consapevole che il miglioramento dei metodi d'insegnamento, delle tecniche didattiche, dei sussidi e strumenti, è necessario per migliorare i risultati educativi e di apprendimento, sa benissimo che i primi non sono variabili indipendenti ma sono condizionati dalla struttura organizzativa in cui si realizzano, ovvero il sistema scolastico, sia a livello macro che, nel caso della nostra analisi, a livello micro.

E', dunque, la cultura istituzionale – cioè la risultante di tutti quei fenomeni che si producono a scuola a seguito delle interazioni istituite dalle regole interne e dalle norme – a condizionare a monte la possibilità di migliorare le pratiche educative innovandole.

Questa competenza di visione sistemica richiesta al dirigente scolastico, in grado di proiettare il momento istituzionale su quello educativo, viene definita da E. Damiano *educazionale*, con un neologismo che tende a distinguere l'effetto dell'insegnamento da quello indotto dall'ambiente scolastico e dal suo clima sociale. Il termine *educazionale* viene utilizzato anche per precisare la natura dei rapporti esistenti tra compiti amministrativi e attività pedagogico - didattica. I primi fanno riferimento a valori e modelli comportamentali che, ancorché legittimi in una struttura di pubblico servizio, debbono essere finalizzati all'efficacia educativa. L'attività pedagogico - didattica, d'altronde, non può realizzarsi in un vuoto organizzativo e ha necessità di essere regolata, soprattutto per gli aspetti di servizio, sul piano normativo.

Se accettiamo questa prospettiva, ne consegue che, nella scuola dell'autonomia il ruolo di leader istituzionale chiede di essere assunto come "leader educazionale" ed è senz'altro da attribuire, almeno sul piano normativo, al dirigente scolastico. Se, invece, parliamo di leadership educativa, possiamo riferirci

¹ Reborà G., *Organizzazione e politica del personale nelle organizzazioni pubbliche*, Milano, Guerini e Associati, 1995.

² Scurati C., Damiano E., Riboldi M., *La funzione dirigente nella scuola*, Brescia, La Scuola Editrice, 1978.

anche a quel gruppo di operatori scolastici in grado di guidare la scuola secondo criteri, fini e valori condivisi. Quest'ultima, come vedremo, può anche essere assunta dal dirigente scolastico, ma è un evento che deve fare i conti con numerose variabili.

Del resto, la normativa sulla dirigenza scolastica individua con sufficiente chiarezza questa dimensione educativa della dirigenza scolastica, anche se non ne attribuisce la responsabilità tecnica, ma, evidentemente, solo gestionale. Se prendiamo l'art. 25 del D. Lgs n.165/01 che riporta il 25 bis del D.Lgs n. 59/98 e lo completiamo con il comma 2 dell'art. 1 del C.C.N.L. del 2001 - il primo contratto della dirigenza scolastica, notiamo subito come vengono attribuite tutte le responsabilità dirigenziali al capo d'istituto, ma collocate dentro l'autonomia funzionale dell'unità scolastica. Ad esso è affidato il compito di promuovere e sviluppare l'autonomia gestionale e didattica, promuovendo " *il diritto all'apprendimento degli alunni, la libertà di insegnamento dei docenti, la libertà di scelta educativa da parte delle famiglie*".

Ebbene questi tre diritti – degli studenti, degli insegnanti, delle famiglie – per essere promossi nella direzione giusta richiedono conoscenze tecniche che un dirigente amministrativo non potrebbe in alcun modo possedere, tanto che il legislatore ha scelto per questa specifica dirigenza la provenienza dal ruolo docente, i cui contenuti di lavoro hanno a che fare, evidentemente, con l'istruzione e l'educazione. Ma le conoscenze tecniche da sole non bastano poiché, non avendo disponibilità decisionale né in materia di indirizzi educativi generali dell'attività della scuola che spettano al Consiglio d'Istituto, né in materia didattica che spetta al Collegio dei docenti e ai singoli docenti, il dirigente scolastico deve guidare la scuola elaborando una "vision" educativa che rappresenti il risultato del confronto e della negoziazione con gli altri soggetti. E' un ruolo di confine, fra interno/esterno, amministrativo/tecnico, conservativo/innovativo che soltanto chi sa interpretare con equilibrio riesce ad essere leader.

Ma chi è il dirigente scolastico definibile come leader educativo ovvero, come abbiamo visto in precedenza, educazionale? Quanto conta il capo d'istituto sulla qualità dei risultati scolastici? Dobbiamo guardare, dentro la scuola, al leader o alla leadership? E' possibile per il dirigente scolastico individuare una serie di *skill* per l'assunzione della leadership educativa? E queste si possono formare prime e durante l'assunzione della dirigenza? E, infine, quale rapporto c'è tra le politiche di decentramento e autonomia e la possibilità reale di funzioni di leadership da parte del dirigente scolastico?

Come possiamo immaginare, molte indicazioni che ci provengono da alcune teorie e contributi di ricerca possono essere utilizzate per la leadership scolastica. E' pur vero che esistono ricerche, in ambito anglo-sassone, che riguardano specificamente i capi d'istituto e la loro capacità di assumere una leadership efficace in rapporto a contesti del tutto particolari come le scuole.

Presentiamo, allora, alcuni problemi relativi alla leadership educativa, desumendole da analisi condotte da studiosi italiani a partire da alcune ricerche sulla specificità della leadership scolastica³, nella speranza che ne vengano condotte in Italia, proprio in una fase in cui, con l'attribuzione dell'autonomia ai singoli istituti scolastici, i presidi e i direttori didattici sono diventati, sul piano giuridico-formale, dirigenti scolastici. La questione della leadership educativa, tuttavia, in un certo senso, è avulsa da questa trasformazione, in quanto questa funzione esiste al di là dell'assunzione di un determinato "potere di posizione". Sicuramente, però, sono cambiate le responsabilità, in quanto il dirigente ora è nella posizione apicale dell'organizzazione scolastica cui preposto. Egli, rispondendo dei risultati, è obbligato, in un certo senso, ad assumersi una gestione manageriale della scuola, che come abbiamo visto, può essere interpretata in modo contrapposto alla gestione secondo il modello della leadership.

D'altro canto, occorre tener presente che, anche con le recenti trasformazioni giuridiche, il dirigente scolastico resta inserito in una organizzazione in cui il processo decisionale è molto distribuito tra le varie componenti, attori organizzativi interni e forze sociali esterne. La gestione attraverso gli organi collegiali di partecipazione politica e tecnica impone, dunque, al capo d'istituto di attivare le *skill* tipiche di un leader: ascoltare, comunicare, creare visioni, motivare, valorizzare le persone, assumere funzioni simboliche, attivare gruppi di lavoro, ecc.

Eppure molti capi d'istituto pensano di avere meno potere degli altri dirigenti della pubblica amministrazione proprio perché debbono tenere insieme una serie di variabili, che vanno dai fini dell'istituzione che guidano alle pressioni sociali, ai bisogni degli utenti del servizio e alla specificità della scuola. La scuola, in particolare, con l'autonomia non è diventata un'azienda, visto che le risorse di cui ha bisogno per funzionare sono assegnate ancora dal centro, ma resta un'istituzione che deve erogare un servizio giuridicamente rilevante attraverso una forma organizzativa definibile come "burocrazia

³ S fa riferimento ai saggi di: Serpieri R., *La costruzione sociale della leadership*, in Benadusi L., Serpieri R. (a cura di), *Organizzare la scuola dell'autonomia*, Roma, Carocci, 2000; Esposito S., *Percorsi di leadership*, in "Scuola Democratica", n.3 - 4, 1999.

professionale”⁴ Questa particolare configurazione organizzativa è caratterizzata dal fatto che il servizio è rilevante perché persegue finalità istituzionali correlate ad un bene pubblico ed è affidato essenzialmente alle capacità dei docenti e alla loro discrezionalità professionale. Ne conseguono problemi di coordinamento rispetto all’unitarietà del servizio. Mintzberg sostiene che, proprio per questi motivi, è difficile da guidare, proprio perché i tradizionali strumenti di coordinamento e controllo - sia quelli più burocratici che quelli manageriali - non funzionano.

Sono gli insegnanti che hanno la competenza tecnica come esclusiva sia individuale che collegiale e a detenere il potere decisionale della didattica, ma il capo d’istituto, che pure è stato insegnante, non può dare disposizioni che intacchino in un qualsiasi modo la libertà di insegnamento dei docenti. Mentre alcuni sostengono, con argomentazioni giuridiche che il capo d’istituto è, in un certo senso, un “dirigente dimezzato” noi riteniamo, invece, che questa sua debolezza decisionale sia positiva, in quanto mette i capi d’istituto al riparo da qualsiasi forma di managerialismo, spingendoli a ruoli di guida che, per usare la bella distinzione di Galpin, si basino più sul “potere di relazione” che sul “potere di posizione”.

La specificità del dirigente scolastico, forse - ma questa affermazione andrebbe argomentata in modo approfondito - sta proprio in questa sua condanna istituzionale a dover essere leader educativo o, in alternativa, a rassegnarsi che la leadership passi in altre mani che, comunque, lo escluderebbero, relegandolo in una funzione meramente amministrativa. In questa prospettiva, peraltro, si negherebbe la rilevanza e la sensatezza della scelta del legislatore dell’art. 25 bis del D. Lgv n. 29/93 e si avallerebbe una recente tendenza ad individuare un dirigente amministrativo anche per la scuola, reclutato anche al di fuori del ruolo della docenza.

Insomma, stiamo affermando che o il capo d’istituto sa fare il leader, assolvendo dunque, essenzialmente, ad una funzione di guida dei processi innovativi con i quali la scuola è chiamata a misurarsi, oppure nega la specificità della sua stessa funzione.

Le poche ricerche italiane in questo ambito sembrano andare proprio in questa direzione⁵.

Tornando alle ricerche specifiche sulla leadership scolastica, significativa è quella di Ball⁶ che privilegia l’approccio sugli stili, formulando, sulla base di studi di caso e di analisi di interviste condotte con capi d’istituto e membri dello staff di direzione, una tipologia suddivisa in quattro stili:

- *interpersonale*, basato sulle relazioni personali e i contatti *face-to-face* ;
- *manageriale*, che fa maggiore ricorso alle procedure formali;
- *antagonista*, che si avvale della comunicazione e del controllo esercitati pubblicamente, privilegiando uno stile politico per persuadere e convincere;
- *autoritario*, per il quale il capo assume una sorta di funzione paterna, legittimata dalla posizione di ruolo.

Negli anni novanta il contributo principale per la scuola proviene dalle teorie relative alla *leadership trasformazionale*. Burns⁷, che è stato il primo a compiere uno studio sistematico sulla leadership trasformazionale, sostiene che questa risiede nelle relazioni tra motivazioni, risorse, leader e *follower*. Per meglio identificarla come capacità del leader di far cambiare in modo profondo, Burns individua nove dimensioni: carisma, consenso, successo, apertura, stimolo intellettuale, modellamento, capacità di ricompensa, capacità decisionale, costruzione della cultura organizzativa..

Ma alla fine degli anni 90, questo modello di leadership pure utilizzato in ambito scolastico, entra in crisi con gli studi di Conley e Goldman⁸ che propongono la *leadership accondiscendente*, definita come quella che si manifesta con comportamenti che accrescono le abilità collettive della scuola, quali il sapersi adattare, il risolvere problemi, il migliorare .

Le *skill* richieste ai capi d’istituto fanno riferimento a competenze di cui abbiamo più volte parlato nel paragrafo precedente: creare un’atmosfera e una cultura del cambiamento, custodire la visione educativa della scuola, fornire le risorse in modo coerente, monitorare e valutare i progressi, scandire in modo graduale e incrementale gli obiettivi.

⁴ Mintzberg H., *La progettazione aziendale*, Bologna, Il Mulino, 1985.

⁵ Landri P., *La costruzione dell’innovazione in un’organizzazione scolastica*, in “Scuola Democratica”, I, 1997; Consoli F., *Il preside dirigente. L’attribuzione della dirigenza ai presidi in una prospettiva sistemica*, in Cerase F.P. (a cura di), *La nuova dirigenza pubblica. Esperienze e percorsi di una riforma*, Carocci, Roma, 1998.

⁶ Ball s., *The micro-Politics of the school. Towards a theory of school organization*, Methuen London, 1987.

⁷ Burns J. M., *Leadership*, Harper & Row, New York, 1978.

⁸ Conley D., Goldman P., *Facilitative Leadership: How Principals Lead Without Dominating*, Eugene, Oregon, 1994.

Entrambi i due modelli di leadership, trasformativa e accondiscendente, come si può notare, fanno riferimento alla figura di un capo d'istituto di tipo collegiale, che ha il compito di costituire e gestire reti di relazioni all'interno dell'ambiente in cui si muove l'organizzazione scolastica.

Con R. Serpieri⁹ ci chiediamo, a questo punto del nostro discorso, se sia possibile individuare, da queste ricerche, un qualche possibile riferimento che possa valere per la situazione italiana, in modo da attivare coerenti politiche di formazione, di selezione e di valutazione dei dirigenti scolastici.

Serpieri fa una scelta, privilegiando due focus che sono anche due opzioni per l'analisi della leadership scolastica del nostro paese:

- una concezione costruttivista della leadership educativa, fondata su processi di costruzione sociale;
- una prospettiva di definizione della leadership intesa come un set di competenze, esiti finali di quei processi di costruzione sociale che avvengono nel gioco che si crea tra l'interpretazione degli attori organizzativi e le pressioni degli ambienti istituzionali.

La prima opzione depotenzia, di fatto, sia la validità dei paradigmi centrati sul soggetto che dei paradigmi situazionali. Secondo questa prospettiva, l'interazione tra i fini e le credenze del dirigente scolastico con quelle degli insegnanti a lui affidati dà luogo ad un vero e proprio *framing* della realtà costruita di una determinata scuola. Nessuna persona, in una scuola, può da sola assumere una funzione di leadership in modo assoluto, in quanto è richiesta la collaborazione di tutti per individuare scopi condivisi e codeterminati.

La seconda opzione rinvia alla debolezza delle tecnologie educative e alla indeterminatezza dei fini delle organizzazioni scolastiche. Serpieri propone una lettura di questo set di competenze come di una leadership che è una “*competenza istituzionalizzata*”, ovvero “*costruita socialmente nella dialettica tra identità personale, competenze professionali e identità sociale. In tal senso, la leadership rappresenterebbe una componente del set di competenze professionali che il portatore del ruolo, in questo caso il dirigente scolastico, dispiega sia sulla base della propria individualità, che su quella di interprete del ruolo in quanto attore sociale confrontantesi con gli ambienti istituzionali...*”.

Sempre nel saggio citato, Serpieri propone un'interessante lettura delle spinte istituzionalizzanti sempre attive nelle organizzazioni istituzionali come la scuola, ma che si presentano in modo più o meno predominante a seconda dell'interpretazione del proprio ruolo da parte dei singoli dirigenti scolastici.

Tre le aree in cui si esprimono e si formano le competenze:

- L'area del *professionalismo*, che rappresenta le competenze tipiche dell'agire della professione docente: la spinta istituzionalizzante, in questo caso, induce il dirigente scolastico ed esercitare una leadership basata essenzialmente sul fatto che cerca di porsi come *primus inter pares*, che si manifesta usando, ad esempio, solo nei confronti degli insegnanti l'espressione di “collega”. Questa spinta istituzionalizzante comporta una sensibilità particolare a tutta la problematica dell'*equità* in educazione e alla funzione delle istituzioni scolastiche in questa direzione. In questa area l'attenzione viene focalizzata su competenze che vanno nella direzione di rafforzare le *capacità professionali* della scuola.
- L'area del *managerialismo*, invece, risente dei processi di istituzionalizzazione che provengono dal mondo aziendalista e che, ispirandosi al valore dell'*efficienza*, spingono a competenze organizzativo-gestionali. Il dibattito che c'è stato e che, per certi aspetti, è ancora vivo e presente, sta proprio nel fatto che la normativa relativa alla dirigenza pubblica e la più recente letteratura sull'argomento insistono molto sulle competenze manageriali, molto spesso acriticamente trasposte nei contesti delle pubbliche amministrazioni, senza che si faccia poi nulla di concreto per modificare la predominante cultura burocratica. In questa area, peraltro, l'attenzione è centrata sui *risultati* e sui processi che li tengono sotto controllo.
- L'area della *leadership* privilegia le competenze che si dispiegano prevalentemente nei comportamenti politico-simbolici delle relazioni sociali all'interno e all'esterno della scuola. In questo caso le spinte istituzionalizzanti vanno nella direzione del cambiamento, del movimento, della relazione, secondo le migliori prospettive della leadership trasformativa, collaborativa, accondiscendente, ma anche della leadership intesa come carisma o come arte. Il valore predominante qui è l'*autonomia* intesa come la spinta ad interpretare in modo molto autonomo il proprio ruolo sia sul versante dell'innovazione didattica e della ricerca, sia sul versante organizzativo e gestionale.

⁹ Serpieri R., in Benadusi L., Serpieri R. (a cura di), op. cit.

Per completare, sia pure in modo sintetico questo discorso, accenniamo al fatto che Serpieri pone al centro di queste tre competenze – relative alla professione, al management e alla leadership, la questione della responsabilità affidata, comunque, al dirigente scolastico. Questa questione della responsabilità – che è ancora e purtroppo intesa in senso quasi esclusivamente legalistico e formale – rischia di annullare le spinte istituzionalizzanti a cui prima si è accennato. Soltanto quando e se prevarrà una concezione di responsabilità come *accountability*, ovvero come la capacità e la necessità di rendere conto, sarà possibile attivare interpretazioni di ruolo in cui la dimensione della leadership educativa possa emergere con la forza e la rilevanza che le spetta.

Moderatore 2: Prof. Attilio Monasta (sintesi)

Il moderatore pone agli esperti alcune domande fondamentali, visto che anch'egli si misura dal 1998 con le problematiche della formazione dei dirigenti scolastici. Ci sono delle teorie, delle ricerche e delle norme relative al "dover essere" del capo d'istituto. Però, le domande essenziali rimangono: "come si fa a *costruire* un capo d'istituto?" "Come si forma un leader educativo?". Ricorda come il convegno metta al centro delle analisi e discussioni non solo la leadership educativa, ma la leadership educativa intesa in senso collaborativo. In Italia c'è molta discussione intorno al ruolo del dirigente scolastico, con tendenze sindacali e politiche contrapposte: se il dirigente debba essere più manager o più leader educativo. Pone all'attenzione un'ulteriore domanda: "come si crea un apprendimento collaborativo da parte degli alunni e con gli insegnanti se non si riesce a creare il clima appropriato ad un ambiente di apprendimento collaborativo? Gli insegnanti ed i capi d'istituto devono essere i primi a praticare fra di loro ciò che ci si attende dagli alunni.

Relazione 2: La Leadership diffusa per potenziare la figura dell'insegnante/ Distributing Leadership: Growing Teacher Leaders (Prof. Michael Schratz - Austria)

[ndr. Nella sua esposizione, il Prof. Schratz ha fatto largo uso di immagini. Ne pubblichiamo alcune con il suo permesso. Negli altri casi, la relazione che compare è stata arricchita di particolari per consentire al lettore di comprendere il discorso nella sua pienezza]

Il moderatore ci ha posto delle domande molto interessanti. Non potendo rispondere a tutte, offro nella prima parte del mio discorso degli strumenti che impiego da tempo, che vi potranno aiutare a costruire le *vostre* risposte a queste domande. Nella seconda parte, vi racconterò una storia che ha a che vedere con la leadership, e poi nella terza parte, vi illustrerò una specie di teoria formativa per sviluppare il cambiamento nel senso della leadership.

Inizio con un'ulteriore definizione di leadership che mi è stata molto utile nel mio lavoro: essa caratterizza il modo in cui i leader (cioè, i dirigenti, i capi dipartimento, gli insegnanti-coordinatori, gli insegnanti, ecc.) si rapportano a e gestiscono lo spazio di risorsa che esiste tra il *sollen* [ndr. termine tedesco che comprende il concetto di ciò che sarebbe bene ci fosse o di ciò che dovrebbe essere] dei bisogni dell'organizzazione ed il *wollen* [ndr. ciò che si vuole o desidera], che rappresenta i bisogni delle persone coinvolte. Ci sono alcuni ostacoli di cui tener conto, però, che possiamo raffigurare attraverso la metafora dell'iceberg. Sappiamo che soltanto un settimo di un iceberg è visibile. Ebbene, se l'iceberg rappresenta l'organizzazione che affronta il cambiamento (nel nostro caso, la scuola), nella parte superiore, sopra l'acqua, troviamo la normativa che cambia, le discipline, gli obiettivi, i curricoli, il sistema di valutazione degli alunni, gli orari scolastici e così via. Ma sappiamo anche che, in realtà, non è in superficie che il cambiamento avviene, ma in profondità, sotto il livello dell'acqua. In superficie abbiamo i contenuti visibili [il *what* inglese] che risultano da un cambiamento avvenuto in profondità, nel *come* [*how*] ci si relaziona e ci si confronta con [e nel] cambiamento. Scendendo sempre più sotto il livello dell'acqua, vediamo che il cambiamento non può prescindere dalla volontà delle persone coinvolte, dalla loro apertura [verso l'innovazione e la sua relazionalità], dalla loro motivazione e il loro interesse, dalle cose in cui credono e da quelle verso cui sono scettiche, dalla [possibile] spinta competitiva tra loro, dallo stress eccessivo a cui possono essere sottoposte, dagli aspetti della loro identità che vengono chiamati in causa e, in fondo

all'iceberg, dalle loro stesse paure esistenziali. Ciò che sta in quei 6/7 dell'iceberg sotto il livello dell'acqua sono i componenti del cambiamento, che non sono visibili. La sfida che ci si pone, quindi, parte da una diversità di idee, [sentimenti] e valori [spesso] in contrasto fra loro, come si vede dalla parte inferiore dell'iceberg.

A questo proposito, vorrei presentarvi i risultati di uno studio [...] che dimostra i diversi atteggiamenti verso il cambiamento nelle organizzazioni [Figura 1]. Forse troverete delle similitudini con le vostre scuole.

La ricerca sottolinea come ci siano pochissimi "missionari" in un'organizzazione votati anima e corpo al cambiamento. Sono, ad esempio, quegli insegnanti che frequentano tutti i corsi di formazione immaginabili possibili e ritornano con la foga dell'innovazione, pronti a lasciare perdere tutto il resto [ndr. C'è un elemento di acriticità e fondamentalismo già implicito nel termine "missionari"].

All'altro lato, in contrapposizione, troviamo gli "emigranti": coloro che non ne vogliono sapere delle novità, che sono pronti al pensionamento anticipato pur di evitarle, [o che hanno solo la prospettiva di andarsene quanto prima], o che stanchi di tutto, "emigrano" nel loro privato.

Questi sono i due estremi, ma al loro interno troviamo altre tipologie di atteggiamenti, come ad esempio, i "fautori convinti" [*true believers*]. Non sono come i "missionari", ma credono [criticamente] nelle innovazioni e agiscono per realizzarle.

Dal lato opposto, abbiamo i "franchi oppositori" [*outright opponents*], coloro che sono fermamente convinti che le proposte di cambiamento non siano da seguire e fanno sentire la loro voce nel merito.

Poi abbiamo una categoria di persone un po' più difficili da trattare: i "sostenitori a parole" [*lip servers*] che fanno finta di fare. Notate dalla curva il loro peso relativo.

Dall'altro canto, ci sono gli "oppositori occulti" [*underground fighters*] che scavano sotto sotto, di nascosto, per far fallire le imprese innovative. A questo riguardo, vi racconto una mia esperienza. Mi capita spesso di andare nelle scuole per attività formative con i docenti. Alla fine delle sedute di lavoro ci lasciamo sempre con degli accordi presi circa le azioni da compiere, i tempi entro cui si dovranno realizzare e le persone che saranno responsabili per i risultati. Ma quando torno dopo qualche tempo e noto che pochissimi passi avanti si sono fatti rispetto alla tabella di marcia che ci eravamo dati, capisco che gli oppositori occulti hanno sabotato l'attività.

L'atteggiamento più diffuso che troviamo è, però, quello degli "attendisti e degli indifferenti" [*spectators*], che costituiscono la massa critica. Sono coloro che aspettano di vedere da che parte tira il vento, perché non vogliono trovarsi dalla parte "sbagliata" nei momenti chiave. Se vedono che l'idea innovativa comincia a riscontrare successo, allora salgono sul carro; se invece sembra che stia per fallire, allora sono i primi ad esclamare "te l'avevo detto io!".

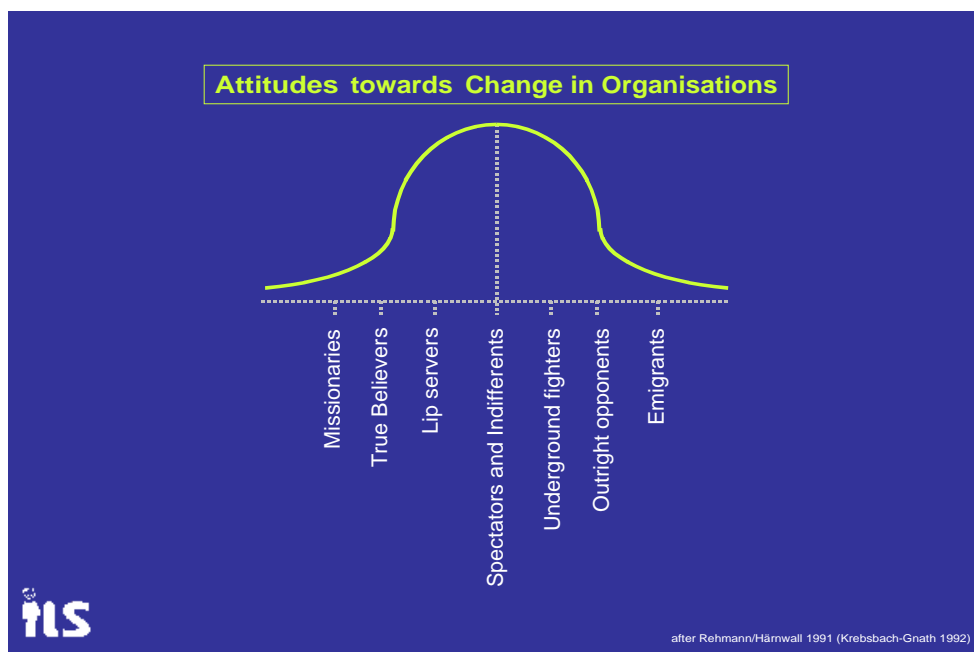


Figura 1

Quindi, come capi d'istituto, vi troverete probabilmente a dover trattare con questi diversi atteggiamenti e punti di vista, che sono da prendere tutti seriamente e da considerare. E qui che entrano in campo le vostre capacità di leadership, nel saper lavorare con ciascuna di queste prospettive [co-esistenti].

Insieme ad una collega, abbiamo analizzato i processi di innovazione allo scopo di identificare i loro parametri di successo. Abbiamo utilizzato un modello “a cubo” [Figura 2], perché le nostre ricerche ci hanno rivelato che tre dimensioni sono sempre presenti in questi parametri.

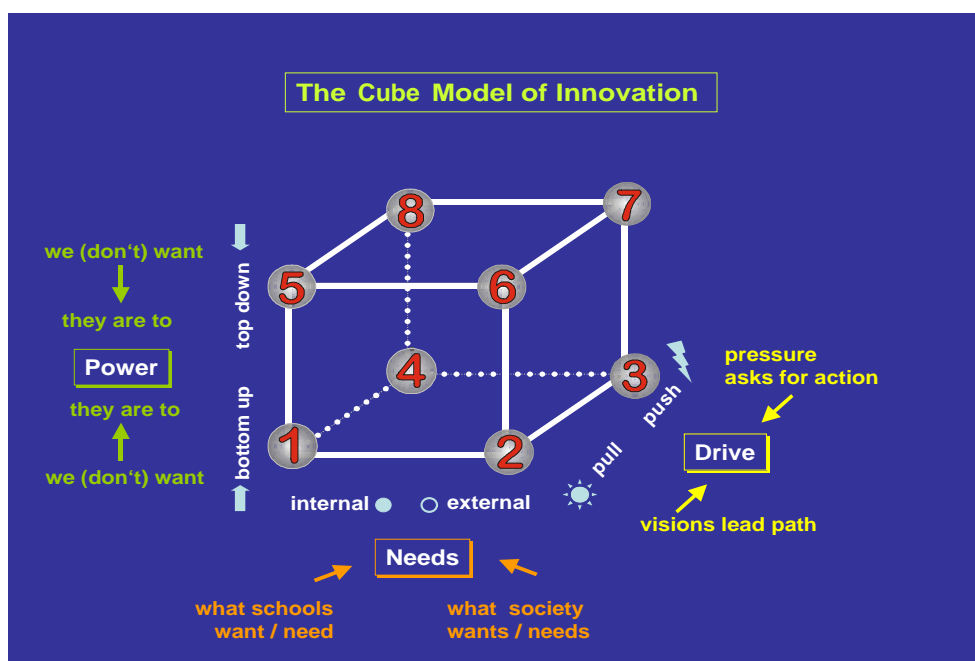


Figura 2 (da Scratz e Steiner-Loeffler, 1998)

Nella prima dimensione è implicita la domanda seguente: si tratta di un processo determinato dall'alto (*top-down*) o dal basso (*bottom-up*)? E' il piano del rapporto di potere [decisionale], di chi vuole introdurre innovazione e, spero, non tramite imposizione [...]. Però, allo stesso tempo, se il processo è solo *bottom-up*, in totale assenza di un rapporto di potere che lo possa guidare, il processo è destinato ad esaurirsi. Quindi, la prima conclusione a cui siamo giunti è che la spinta “dal basso” e quella “dall'altro” si devono “incontrare” a qualche punto [per influenzarsi reciprocamente] perché ci sia una speranza di successo. Però, questa dimensione da sola non basta.

La seconda dimensione contrappone “l'interno” [*internal*] all'“esterno” [*external*], cioè le esigenze e la volontà degli istituti scolastici e le esigenze e la volontà della società. Stiamo parlando dei bisogni degli individui nell'organizzazione assieme ai bisogni dell'organizzazione da un lato, ed i bisogni della società dall'altro. Anche queste esigenze si devono “incontrare” a qualche punto, per esempio attraverso il coinvolgimento dei genitori o di altre parti co-interessate al servizio scolastico: se le scuole agiscono solo secondo i loro bisogni interni, ignorando le richieste della società, non risponderanno pienamente alla loro funzione. Occorre coinvolgere altri nei processi innovativi, non operare “in contrasto” con loro.

La terza dimensione è ugualmente importante, in quanto incardina la spinta verso il cambiamento: da un lato l'elemento attrattivo o la *vision* che sostiene i desideri di cambiamento [*pull*] e, dall'altro lato, la pressione esterna che spinge al cambiamento [*push*]. Le situazioni in cui ci troviamo sono spesso di questo genere: o abbiamo una pressione che ci conduce all'azione, ad esempio un calo vistoso nelle iscrizioni alla nostra scuola, oppure è una particolare *vision* [di ciò che potremmo diventare come istituto] che ci conduce lungo i sentieri del miglioramento. La pressione da sola è una cattiva maestra, ma è una componente necessaria della spinta [che condurrà al conseguimento degli obiettivi attesi], se si sposa con il senso di direzione [che proviene dalla *vision-guida*]. [...] Non voglio addentrarmi nell'illustrazione di esempi per ciascuno degli angoli del cubo, ma preferisco analizzare con voi il rapporto tra *sollen* e *wollen*.

Ricordiamo quello che dicevo poc'anzi. Abbiamo un'organizzazione (una scuola oppure lo stato), che deve soddisfare a delle attese o richieste, date dal compito a cui l'organizzazione deve rispondere, [attraverso

gli individui che ne fanno parte], e dall'esistenza stessa dell'organizzazione. L'insegnante, quindi, deve fare lezione, ma allo stesso tempo deve condividere la responsabilità della scuola nel suo insieme [ambito del *sollen*]. D'altro canto abbiamo l'ambito del *wollen*: i bisogni dell'individuo, [visto anche nella sua dimensione gregaria come membro di un team di lavoro], e quindi anche i bisogni del team. Da questo punto di vista, lo sviluppo professionale degli operatori della scuola occupa ciò che poco fa chiamavo lo "spazio creativo" o lo "spazio di risorsa" tra i due: tra le esigenze dell'organizzazione ed i bisogni degli individui [che ne fanno parte]. Dal lato del *wollen*, quindi, dobbiamo considerare lo sviluppo dell'individuo e dei gruppi; da quello del *sollen*, lo sviluppo del compito (cioè, il processo di insegnamento e apprendimento) e lo sviluppo della scuola come organizzazione.

E' difficile risolvere i conflitti impliciti nella co-esistenza di tutte queste diverse spinte se il nostro punto di riferimento è solo la situazione attuale (cioè, il nostro "oggi"), anche a causa degli oppositori occulti di cui stavamo parlando, pronti a minare il processo di sviluppo nelle sue fondamenta. Il modo migliore per uscire da questo dilemma è proiettarsi nel futuro e farsi guidare dalla *vision* della meta che si vuole raggiungere. [...] Un'analogia: è stata una *vision* che ha guidato Dedalo nell'apprendere a volare e sempre altre *vision* hanno sviluppato la sua idea fino a darci gli aerei di oggi. Se, invece, guardiamo le nostre scuole, ci accorgiamo che rassomigliano ancora molto a quelle dei secoli scorsi. Pochi passi avanti sono stati compiuti, ma stiamo tentando di cambiare.

Vorrei ora raccontarvi una storia. Arrivo alla seconda parte della mia presentazione. Come gente di scuola abbiamo il difetto di provare solo raramente a vedere i problemi da un'altra prospettiva. [Ripetiamo gli stessi percorsi]. Come Peter prima vi faceva capire, c'è una grande insistenza nell'insegnare come leggere e far di conto, [facendo leggere e fare di conto]. Personalmente, credo che occorra espandere l'orizzonte ed insegnare anche altro [le capacità di lettura e scrittura degli alunni ne beneficeranno]. Cerchiamo, allora, di ampliare il nostro orizzonte attraverso un racconto [ndr. che presenta un'ulteriore metafora della scuola come organizzazione. Il racconto è tratto da: David Hutchens, *Living with Purpose, Leading with a Vision*, Pegasus Communications, 2000], che ha come protagonisti una comunità di lemming ed è intitolata "Il dilemma dei lemming" [*The Lemming Dilemma*].

"Ecco, questi sono dei lemming. E questa che vedete è una rupe molto alta. [...] Che orrore! Sì, l'avete proprio indovinato: è consuetudine per i lemming buttarsi giù dalle rupi. Perché lo fanno? Nessuno veramente lo sa. Alcuni scienziati con poco altro da fare si interrogano da decenni sulla questione. Forse questo comportamento è istintivo. Forse è frutto di un condizionamento culturale. Qualunque possa essere la risposta, vediamo migliaia di lemming in tutto il mondo che si incamminano verso i precipizi e si tuffano semplicemente nell'ignoto.

Nella comunità dei lemming, si considera assolutamente normale un tale comportamento. Prendi come esempio la Grande Festa Annuale del Salto nel Vuoto. L'evento, poco frequentato dagli studiosi, è atteso con impazienza dai lemming, che lo festeggiano con balli, barbecue e anche imitazioni di Elvis Presley. Alla fine tutto culmina nel Grande Salto. I lemming non si chiedono mai perché lo fanno. Lo fanno e basta. [...]

In questo disegno abbiamo Emmy. Emmy è cresciuta insieme ad altri suoi compagni tra gli alberi di caucciù e la gramigna, solo pochi chilometri dall'orlo di un burrone. Le sue giornate erano piene di risate ed allegria." (Vi ricordate una delle diapositive di questa mattina, quella con l'appartamento di quattro stanze? Qui siamo nella prima stanza.). "Ma man mano che Emmy cresceva, come tutti gli altri lemming, cominciò a sentire una strana attrazione per la rupe. Tutti gli altri lemming chiacchieravano entusiasticamente a proposito della prossima Grande Festa Annuale del Salto. Molti dei suoi amici avevano anche deciso di partecipare quest'anno. Ma Emmy era pensierosa.

Allora un giorno, si fece coraggio e parlò del Grande Salto con i suoi amici.

<<Perché saltiamo dalle rupi?>> chiese loro.

<<Che vuole dire *perché*? Ma perché siamo dei lemming! E' quello che *dobbiamo* fare, non capisci?>> risposero i suoi amici.

<<Sì, ma cosa succede una volta che ci siamo lanciati nel vuoto?>> insistette Emmy.

<<Qualcosa di bello!>>

<<Ma *che* cosa?>>

<<Non lo sappiamo...>> risposero, esitando.

<<Allora come fate a sapere che è bello?>> continuò Emmy, che aveva notato un accenno di paura nelle loro voci.

I suoi amici non seppero cosa rispondere. Finalmente, uno di loro ebbe un lampo di genio: <<Deve essere qualcosa di bello perché nessuno torna mai indietro!>>

<<Giusto!>> dissero gli altri, sollevati. <<Ora sta zitta!>>

Però, Emmy non era convinta. L'indomani decise di andare a parlare con i saggi del villaggio.

<<Buon giorno, signorina bella. In che ti possiamo essere utili?>> chiesero i saggi.

<<Sono venuta qui per scoprire perché i lemming si gettano nel vuoto>> disse Emmy ingenuamente.

<<Perché? Ma che domanda grossa per una lemming così piccola!>> esclamò uno dei saggi, che la scrutava da sopra gli occhiali. <<Il salto per caso costituisce un problema per te?>>

<<Non lo so. O meglio, credo di no. Forse mi sentirei meglio se sapessi il perché del salto e di un sacco di altre cose>>

I saggi scossero la testa. <<Sì, capiamo la tua preoccupazione>> dissero. <<Abbiamo espressamente fatto arrivare da molto lontano un mega-consulente in tema di management. Te lo presentiamo: Hans. Ci ha aiutati a scrivere una dichiarazione di intenti che mette a fuoco la ragion d'essere di tutti i lemming>>

<<Ciao, piccola!>> disse Hans mentre afferrava la zampina di Emmy e la stringeva con forza.

<<Infatti, ecco la dichiarazione di intenti che Hans ha appena terminato di scrivere. La puoi leggere da sola>> continuarono i saggi, e le diedero un foglio di carta uscito fresco dalla stampante del computer.

<<DICHIAZIONE D'INTENTI: Essere lemming dal valore aggiunto che perseguono la massimizzazione, l'implementazione, l'utilizzazione e la bla-bla-blaizzazione della qualità totale, dell'eccellenza, del servizio al cliente a vantaggio doppio, del miglioramento continuo, ecc. Ma, soprattutto, essere pronti a saltare nel vuoto>>

<<Ecco la vostra ragion d'essere>> sorrise Hans, mentre allungava la mano per dare ai saggi il conto salato per le sue prestazioni.

<<Va bene così, basta con queste domande sciocche!>> conclusero i saggi.

La povera Emmy si sentì ancora più confusa. Quella sera si incamminò verso la rupe e si sedette sul bordo, con le zampine penzoloni sopra l'abisso profondo e misterioso. Cominciò a riflettere: <<Che c'è in me che non va, che non mi posso accontentare di fare il Grande Salto come tutti gli altri? Sono strana perché faccio tante domande, perché voglio qualcos'altro? Ma che voglio, in fin dei conti? E io chi sono? E perché sono qui?>>

Tutta sola e in lacrime, Emmy rimase seduta e immobile, fissando per un lunghissimo tempo il lato opposto del precipizio."

Mi fermo qui. Credo che sarebbe importante per voi non giungere alla soluzione di Emmy, ma cercare di scoprire quale possa essere la *vostra* soluzione. Spero che sappiate chi siete, cosa volete e perché siete qui. [...]

Avevo promesso all'inizio che vi avrei fornito un modello che spiega i modi in cui cerco di lavorare sui [processi di] sviluppo che possono condurre all'innovazione. I comportamenti di competenza e di incompetenza sono due dei poli opposti su cui è costruito questo modello. Gli altri due cardini riguardano la consapevolezza e la non-consapevolezza di tali comportamenti [Figura 3].

In passato, nella formazione in servizio, si è lavorato molto all'interno del quadrante della "competenza consapevole" tramite [il rinforzo di stampo behavioristico] volto ad un surplus addestrativo che aveva l'obiettivo di creare degli automatismi, come quando si guida una macchina. Questo, a mio avviso, non ha mai funzionato. Perciò, credo si debba iniziare dall'incompetenza non-consapevole [*unconscious incompetence*] per giungere [alla prima tappa] costituita dall'incompetenza consapevole [*conscious incompetence*: sapere di non sapere]. Ciò significa aiutare una persona a diventare consapevole dei suoi bisogni. Da questo punto si procede verso la competenza consapevole [*conscious competence*] per finire con la competenza divenuta inconsapevole [perché automatica]. L'area di confine tra la competenza non-consapevole [*unconscious competence*] e l'incompetenza non-consapevole è molto sottile: è per questo che la situazione [rappresentata dall'ultimo quadrante] è molto rischiosa. [In questo processo], il problema, però, è che andiamo da un ambito in cui siamo a nostro agio [*comfort*] a un altro in cui siamo insicuri [*insecurity*]; lo abbiamo verificato anche quando parlavamo del modello delle quattro stanze. E sappiamo tutti quanto poco congeniale ci sia questo passaggio: preferiamo, per quanto possibile, restare nella prima area. E' per questo motivo che la fiducia diventa l'ingrediente essenziale per facilitare il passaggio. Se le scuole diventano organizzazioni "ad alto tasso di fiducia", le persone possono osare vivere [apertamente] la loro incompetenza inconsapevole per poi ammettere che sono coscientemente incompetenti e progredire verso la competenza consapevole e terminare poi nella competenza inconsapevole.

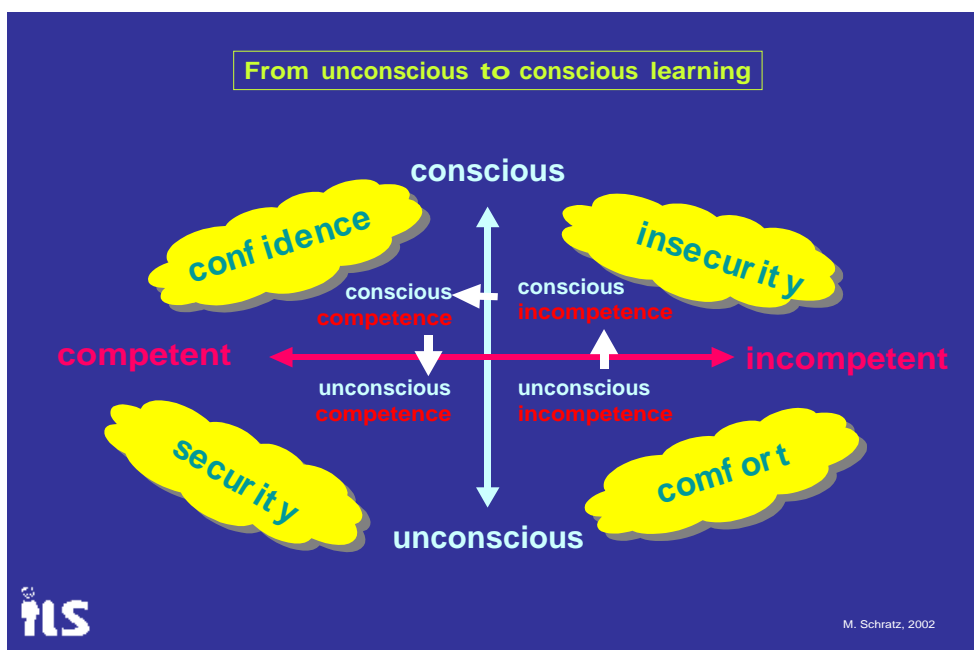


Figura 3

Spesse volte mi viene chiesto come si fa a condurre qualcuno dall'incompetenza inconsapevole alla competenza consapevole. L'unica cosa che vi posso dire è che la soluzione non è lineare, cioè un passaggio diretto dall'uno all'altro. Preferisco raccontare loro la storia dei lemming perché possano cominciare ad immaginare soluzioni alternative. Come ho già avuto modo di ribadire, non c'è una "via maestra", ma c'è almeno una via maestra per ciascun individuo. Alcune persone [hanno un canale preferito auditivo e], come prima cosa, hanno bisogno di ascoltare ciò che si potrebbe fare, per poi provare loro stessi e ri-ascoltare [i suggerimenti], oppure hanno bisogno in un secondo momento di osservare altri all'opera. Altre persone, invece, potrebbero seguire un percorso diverso: potrebbero avere bisogno di tentare per prima di eseguire l'azione e solo successivamente vorranno riflettere sull'azione e parlarne. [...] Ciascun individuo ha la propria strada da seguire [tra il "capire" e il "fare"], dall'incompetenza non-consapevole alla competenza consapevole. [Se non comprendiamo questo fatto], rischiamo di mancare il 99% delle volte [al nostro compito educativo], con la speranza di "azzeccarne" solo l'1%. Ringraziandovi dell'attenzione, concludo ripetendo: non ci sono "strade maestre", ma ci sono solo strade particolari.

Relazione 3: Il contesto internazionale: questioni critiche di leadership/ The Wider Focus: Critical issues for educational leadership in an international dimension (Isp. Peter Newton – Inghilterra)

[...] Credo che, nell'organizzare questo convegno, Francesca [Brotto] abbia desiderato vedere noi tre relatori sviluppare [i nostri argomenti] in una serie di strati, strati che consentiranno a voi di riflettere sui vostri ruoli, per arricchirli e svilupparli, e anche sulle vostre responsabilità. L'organizzatrice mi ha chiesto in modo specifico di porre alcune delle questioni essenziali della leadership educativa in un contesto internazionale. In realtà, tutti e tre di noi lo stiamo facendo automaticamente perché rappresentiamo contesti culturali e nazionali diversi. Ciò che vorrei trattare nei prossimi 20 minuti riguarda alcuni degli elementi dello strato che circonda i modi in cui i giovani ricevono un'istruzione e rispondono ad essa, ponendo un'attenzione particolare all'influenza del contesto in cui la ricevono. Questo contesto potrà essere molto diverso dai nostri.

Vorrei dedicare un po' di tempo alla considerazione di alcune questioni che ricorrono internazionalmente in materia di leadership educativa.

- La prima è piuttosto ovvia: le riforme e le innovazioni educative funzioneranno solo in presenza di una leadership efficace a livello delle singole scuole. Nessun governo al mondo può pensare di

riformare il proprio sistema educativo senza il supporto di coloro che lavorano nelle scuole e nelle classi giorno dopo giorno. [...]

- Un'altra verità a livello internazionale riguarda sempre le riforme e i cambiamenti sistemici. Le riforme funzionano solo quando se ne comprendono i motivi e quando si agisce continuamente per migliorare e aggiornare le abilità dei leader. Ho usato il termine “comprendere i motivi” invece di “condividere i motivi” dei cambiamenti, perché in un contesto democratico possiamo anche non essere d'accordo con quanto viene proposto, però possiamo accettare le responsabilità che derivano dai cambiamenti.
- Anche se nel mio primo discorso di questa mattina, ho volutamente sottovalutato il ruolo delle TIC [nel parlare delle condizioni in cui versano la maggior parte delle scuole del mondo], non c'è dubbio che i sistemi educativi oggi più innovativi ricorrano massicciamente alla potenza dei mezzi tecnologicamente avanzati per re-inventare e re-interpretare l'apprendimento da parte dei giovani.
- Ma al contrario, è pure vero che i sistemi educativi al mondo che risultano i migliori nel produrre adulti che sanno leggere e far di conto efficacemente sono quelli la cui finalità principale riguarda proprio l'acquisizione delle abilità fondamentali da parte dei bambini, sulle quali si costruisce in maniera creativa a livello della scuola secondaria. Quei sistemi dispongono di standard elevati nelle abilità fondamentali per *tutta* la popolazione. [...]
- Un altro elemento di attenzione a livello internazionale riguarda i sistemi di finanziamento dell'istruzione: se tutto pubblico, tutto privato oppure in co-finanziamento tra i due. Noto con preoccupazione l'enfasi sempre maggiore che viene posta sui sistemi privati di finanziamento, che tendono ad operare a discapito di larghe fasce della popolazione. L'istruzione offerta sarà pure di alta qualità, ma che dire di coloro che non si possono permettere il lusso di accedervi? Società in cui l'istruzione privata diventa predominante producono ovunque ineguaglianze in relazione alle competenze acquisite dai giovani. Non intendo con questo fare un'affermazione di natura politica. E' una semplice osservazione.
- Un'altra questione con cui i sistemi educativi cercano di venire alle prese nel contesto internazionale ha a che fare con il rapporto tra una centratura sui risultati prodotti dal sistema e la centratura sui processi vissuti dai giovani in quel sistema. Se andate nel sud dell'Australia, troverete regioni che stanno concentrando i loro sforzi soprattutto sui processi e sono interessati sempre meno ai risultati performativi misurabili. Invece, se venite nel mio paese, l'Inghilterra, troverete [la situazione opposta]: un'ossessione con i risultati ed uno scarso interesse per come quei risultati si raggiungono. La questione sulle decisioni da prendere per garantire il migliore equilibrio tra queste due polarità non è avulsa dalle decisioni che influenzeranno la capacità di una comunità di coinvolgersi in ciò che chiamiamo *lifelong learning*. Le ricerche ci dimostrano che le società con sistemi d'istruzione centrati più sull'ottenimento di risultati, a prescindere dai processi, producono giovani meno interessati all'apprendimento di quanto non lo facciano le società con sistemi educativi più attenti ai processi.
- Inoltre, dobbiamo sempre tenere presente come sfondo tutto il dibattito nel mondo intorno all'accentramento o decentramento della decisionalità inerente la prassi e le politiche educative. Qui si tratta delle autonomie praticate ai vari livelli.

Abbiamo ulteriori questioni da considerare a livello internazionale in relazione all'istruzione e allo sviluppo dei sistemi educativi che discendono da quelle appena elencate.

- In prima istanza, quanto già illustrato fa sorgere un'importante domanda circa il rapporto che esiste tra i modi in cui i giovani riescono ad apprendere. Sto parlando qui dell'apprendimento in situazione e in loco [la scuola], dell'apprendimento dislocato in altro luogo e dell'apprendimento *online*. Come Michael Schratz ha più volte ripetuto, abbiamo a che fare con scuole che sono in realtà istituzioni sopravvissute al XIX secolo. Al contempo, però, disponiamo della tecnologia che consentirebbe alla maggior parte dei giovani di apprendere in ugual misura se venissero a scuola solo qualche volta, frequentassero un centro per l'apprendimento [*learning centre*] qualche altra volta e facessero ricerche su Internet ancora altre volte, lavorando sia da soli che in gruppo. C'è un'enorme flessibilità potenziale nel modo in cui trattiamo l'apprendimento.
- Un altro aspetto posto alla nostra attenzione riguarda l'internazionalizzazione [delle questioni da considerare]: l'abilità dei giovani di comprendere cosa avviene in un contesto mondiale, ma anche il

bisogno di noi adulti di fare i conti con la globalizzazione, per l'impatto che può avere sugli atteggiamenti ed i sentimenti degli studenti in relazione all'istruzione che ricevono.

- Possiamo forse trovarci d'accordo nel dire che i giovani stanno diventando sempre più sofisticati nell'accedere alle informazioni. Ci accorgiamo che l'accesso libero e facile a masse di informazioni mette a disposizione dei nostri alunni una massa di conoscenze possibili, ma allo stesso tempo questi giovani non dispongono degli strumenti e della "saggezza" necessari [per sapere che uso farne]. Come educatori, ovunque nel mondo, è importante non farci sedurre dall'idea che i giovani stiano diventando "più intelligenti", quando ciò che hanno tra le mani sono le informazioni [e non la competenza]. Essere ricchi di informazioni e conoscenze, ma poveri nelle abilità di apprendimento e di uso del sapere non giova a nessuno.
- Di nuovo in relazione alla ricchezza delle informazioni disponibili, un ulteriore fattore che accomuna molti paesi del mondo riguarda gli alunni che sembrano "sapere" di più dei loro insegnanti, ma in realtà capiscono di meno. Sempre più giovani in Europa hanno accesso a Internet e alla TV satellitare che sanno manipolare con destrezza per ricavarne quantità impensabili di informazioni sul mondo in cui vivono, mentre i loro insegnanti spesso si trovano a disagio con le operazioni più elementari. [...]
- Però la questione delle TIC sta producendo un *gap* elettronico già all'interno delle nostre società. Immaginatevi la voragine esistente con altre società nel mondo. Il fatto di avere accesso alle informazioni o meno incide enormemente anche sulla qualità dell'istruzione e sul modo in cui i giovani vivono la loro esperienza di discenti.
- La questione della leadership scolastica è un altro *focus* che sta assumendo rilevanza mondiale. Stiamo creando leader che gestiranno le scuole del futuro, con lo sguardo rivolto all'indietro e con le conoscenze appartenenti al passato? I sistemi scolastici e le comunità che stanno facendo i maggiori progressi sostengono i leader delle scuole perché abbiano una *vision* di quel futuro [verso cui dirigere le loro organizzazioni].

Sono certo che i miei due colleghi qui presenti torneranno sull'argomento della necessità di formare ed abilitare nuovamente e per il nuovo sia gli insegnanti che i dirigenti. Lo sviluppo professionale è di importanza vitale: l'insegnamento non può più essere come la professione di 15 o 20 anni fa. L'abbiamo visto: i giovani sono cambiati, come lo sono le loro esigenze e attese, [...] e vivono in società che li spingono in tante diverse direzioni. I conflitti e le tensioni che vivono e le opportunità che si presentano loro trovano spesso poca assonanza nella formazione offerta.

Se vi dovesse capitare di andare in Cina in questo periodo, rimarreste sorpresi ai massicci cambiamenti che il governo cinese sta introducendo nel loro sistema d'istruzione. Sapete sicuramente che in passato questo sistema era caratterizzato da una didattica cattedratica formale tesa alla mera trasmissione di informazioni, senza alcuna interazione. La Cina ha compiuto enormi sforzi nella ri-abilitazione degli insegnanti perché imparassero a gestire le domande e le argomentazioni contrarie che gli studenti devono essere stimolati a porre. Il cambiamento [del paradigma di riferimento] è estremamente difficile per quegli alunni, anche perché la società stessa si aspetta da loro un atteggiamento passivo a scuola [come segno di rispetto per l'autorità]. Anche se spesso pure i genitori sono contrari al nuovo corso introdotto dal governo a questo riguardo, la Cina ha capito che non potrà competere a armi pari a livello internazionale se non introduce la dialettica nella formazione dei suoi cittadini. L'innovazione e la creatività sono prodotti di un sistema educativo che impone sfide e incoraggia il pensiero laterale, il dibattito e lo scambio dialogico.

Ho già parlato della necessità di aiutare i leader scolastici a comprendere lo scopo strategico del cambiamento, ma non deve essere a discapito della diversità che va comunque favorita e sostenuta. Nessuno vuole un mondo di sistemi e culture "fotocopia". [...] I nostri alunni sono soggetti ad una tensione nel loro apprendimento a cui raramente pensiamo: tra le informazioni a cui hanno accesso, che sfumano i confini tra le nazioni, e l'enfasi culturale a scuola, che è marcatamente nazionale.

Infine, vorrei porre l'accento anche sul multiculturalismo e la tolleranza religiosa nel contesto dei sistemi educativi internazionali. Penso che molti di voi saranno rimasti colpiti dall'imponenza delle recenti manifestazioni contro una possibile guerra in Iraq. Milioni di persone in tutto il mondo, molte delle quali non avevano mai partecipato ad una manifestazione, si sono date appuntamento per far sentire la loro contrarietà all'eventualità di questa sciagura. Nei prossimi due o tre anni, temo che tutti noi, giovani e meno giovani, dovremmo affrontare grandi turbolenze sociali legate proprio alle difficoltà di relazione tra le culture e le religioni.

Credo che molte delle questioni che ho brevemente tracciato produrranno tensioni nei giovani, che scopriranno un conflitto tra ciò in cui credono e ciò che il contesto internazionale sta invece proponendo. E' una sfida immane per noi che lavoriamo a scuola aiutare i nostri giovani a sviluppare una prospettiva equilibrata e collaborativa verso la loro presenza nella società, malgrado queste tensioni. [...]

Vorrei concludere tornando ad una domanda posta da Michael nel suo ultimo intervento, una domanda che potremmo formulare con le seguenti sfaccettature: che tipo di leader è ciascuno di voi? In che cosa credete? Quali sono i vostri valori-guida? Vorrei soltanto aggiungere un ulteriore elemento alla riflessione: fino a che punto la leadership è specifica ad una cultura? Fino a che punto siete leader in una scuola "italiana" e fino a che punto siete leader in un istituto in Italia, che tiene conto anche del contesto mondiale? Per non dimenticare poi altre considerazioni cruciali: quali sono le questioni essenziali che ciascuno di voi si pone per il futuro? Quali sono gli aspetti di voi stessi che vorreste cambiare? Per il cambiamento di quali aspetti delle vostre scuole siete disposti a lottare?

Moderatore 2: Prof. Attilio Monasta (sintesi)

Il moderatore sottolinea come, dagli ultimi interventi, sia possibile capire che le trasformazioni in atto anche nella scuola italiana, in realtà, "vengono da lontano", in quanto non dipendono dalla volontà di nessun singolo governo e non sono effetti di situazioni recenti. Mette in evidenza una frase pronunciata nel secondo intervento di Peter Newton: "Anche se non si condividono [le riforme], bisogna cercare di capirle. Si è responsabili di cosa succede di un cambiamento che noi non avremmo voluto."

Martedì 18 febbraio

Moderatore 3: Isp. Giancarlo Cerini (sintesi)

Il moderatore mette in risalto la significatività dei lavori del giorno precedente ed il forte interesse suscitato. La presenza degli esperti stranieri ha aiutato a focalizzare l'attenzione sul significato e sulla costruzione dell'apprendimento. Il taglio proposto dei lavori evita una "deriva organizzativistica" che spesso si ha quando si affrontano temi legati ai ruoli intermedi, alle problematiche della leadership e alle funzioni del dirigente. Egli suggerisce che la comunicazione degli esiti dei *workshop* pomeridiani vada inserita sullo sfondo dei possibili scenari futuri dei sistemi di istruzione [così come l'OCSE li ha raffigurati e descritti].

A questo riguardo, si è consapevoli del fatto che non ci sono "buone riforme a prova di insegnanti o dirigenti mediocri." "Forse mediocri riforme possono essere salvate da buoni insegnanti e da buoni dirigenti." Le trasformazioni della scuola non si realizzeranno tanto in ciò che si troverà scritto nei documenti ufficiali, ma saranno soprattutto processi reali che si sviluppano all'interno delle classi e delle scuole. Quindi, emergono alcune domande: "Come si formano i buoni insegnanti? Può un'organizzazione scolastica favorire la formazione di buoni insegnanti? L'autonomia scolastica ha cambiato il contesto professionale? Ha fornito opportunità di miglioramento per i professionisti che operano all'interno della scuola?"

L'autonomia non è soltanto un insieme di provvedimenti giuridici, ma un processo di natura culturale che può liberare energie professionali, intese come capacità di pensiero e di azione, ed in questo modo si caratterizzerebbe come "riforma riflessiva". Il moderatore ripercorre alcune delle difficoltà riscontrate nell'attuazione dell'autonomia scolastica in Italia: la più consistente sembra essere la difficoltà di mettere al centro dell'autonomia "la dimensione fondante della proposta formativa", per cui molti istituti si sono trovati con un curriculum "parallelo" di progetti aggiuntivi e facoltativi che affiancava il *vero* "core curriculum" delle discipline fondamentali che poco avevano a che fare con il curriculum collaterale, e pertanto non dovevano mettersi troppo in discussione. Egli si chiede, inoltre, se gli insegnanti siano stati protagonisti dei cambiamenti degli anni recenti e se i diversi profili professionali emersi, come quelli dei docenti incaricati della funzione-obiettivo, siano legati ad un'ipotesi di senso della scuola dell'autonomia o se rischiano di accentuare ulteriormente il processo di frammentazione dei modelli organizzativi. E' indubbio che il tema centrale del convegno, la ricerca di una leadership collaborativa, aiuta a mettere gli insegnanti al centro del

processo dell'autonomia, assieme a tutti i professionisti della scuola. Conclude chiedendo: "L'esperienza dei docenti funzione-obiettivo è vera leadership collaborativa o costituisce una falsa partenza?"

Presentazione e proposte: Gruppo regionale di RA sulla leadership scolastica in un'ottica internazionale (Dirigenti scolastici Gabriella Nanini, Elsa Lisci Falaschi, Carlo Testi, componenti; Prof.ssa Francesca Brotto, tutor)
(sintesi)

La Dirigente Nanini ripercorre brevemente la storia del gruppo e il suo obiettivo nell'elaborazione della proposta del convegno-seminario. I componenti sono: un dirigente tecnico con funzione di coordinatore; una docente comandata presso il CSA di Massa con funzioni di tutor e segretaria amministrativa; una docente della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Firenze; alcuni dirigenti scolastici da varie province toscane. Il gruppo lavora in "un'ottica internazionale" in quanto i componenti sono competenti in lingua inglese e condividono "l'interesse per un nuovo modo di fare e gestire la scuola alla luce delle sfide che la società attuale lancia, nonché delle esperienze maturate da altre scuole in Europa e oltre i confini europei." Tramite la partecipazione alla conferenza internazionale CELSI-British Council di Londra, il gruppo ha avuto l'opportunità di affacciarsi "sul grande circuito europeo e internazionale delle politiche educative in materia di leadership educativa", non solo per apprendere dagli altri ma anche per far presente le peculiarità e responsabilità notevoli del dirigente italiano rispetto alle realtà di altri paesi. Tramite il convegno-seminario, il gruppo estende un invito ad altri a tracciare insieme delle rotte per la collaborazione sulla problematica.

La Dirigente Lisci Falaschi fornisce alcuni presupposti per una pratica di leadership diffusa e collaborativa che abbia al suo centro il processo di apprendimento e di insegnamento finalizzato all'esercizio del diritto all'apprendimento e al successo formativo degli alunni. Elenca poi i motivi per cui impegnarsi come leader in una scuola; tra di essi si ricordano solo alcuni dei più pregnanti: apprezzare e valorizzare gli insegnanti come persone, promovendone la crescita professionale; estendere la propria visione dei valori ed esprimere nell'agito la percezione di tali valori; utilizzare l'apparato burocratico come sistema facilitante, e non frenante. Enuclera e illustra, infine, alcuni degli elementi essenziali alla conduzione politico-amministrativa del sistema scuola: la messa-in-discussione dell'esistente e l'accettazione del rischio; la restituzione alla scuola della centralità del curriculum; l'orientamento ampio e a lungo termine degli obiettivi da raggiungere; lo sviluppo di canali di informazione e di confronto/scambio per un *benchmarking* fra diversi sistemi educativi; lo sviluppo di fiducia reciproca che possa favorire esperienze di leadership partecipativa all'interno degli istituti; la messa-in-rete tra istituti per favorire l'apprendimento reciproco; la condivisione della *vision* di identità individuale nel passaggio ad una *mission* di identità collettiva; lo stimolo all'assunzione di iniziativa e responsabilità. Al termine del suo intervento, la Lisci Falaschi richiama ruoli, funzioni e possibilità del dirigente scolastico come leader in una scuola italiana.

Il Dirigente Carlo Testi presenta il proprio intervento come qualcosa che "si pone in un terreno del passaggio tra il *dover essere* al *poter essere*." Procedo ad esaminare l'istituto che dirige, "Scuola Città Pestalozzi" come caso di studio. L'istituto ha caratteristiche in gran parte diverse rispetto ad altre scuole, il che potrebbe farlo sembrare "un'isola felice". E', invece, "un'isola faticosa in cui si può essere felici", dedita al "fare", come "fare per capire, e capire per fare di nuovo". Il lavoro collaborativo è teso alla ricerca costante di una "coerenza concreta fra dichiarazioni di principio e ciò che realmente si può attivare" ed è in questo un processo continuo di formazione. Il contributo scritto che compare in cartella rende evidente tutta la problematicità degli sforzi compiuti da Scuola-Città a tale proposito, che egli propone per un confronto con altre esperienze, in quanto, a suo avviso, non esistono "soluzioni" a problemi condivisi con altri, ma "percorsi possibili su cui è necessario riflettere costantemente e fare adattamenti continui". C'è un *gap* culturale tra ciò che si dice di pensare e ciò che si pensa nel profondo e che si fa, di conseguenza. All'interno del concetto di sviluppo di coerenza attraverso un approccio sempre problematizzante, la leadership diffusa non è un dato acquisito, ma si mette costantemente in gioco soprattutto laddove gli scenari di azione non sono preordinati, in quanto ci sono solo "percorsi oggetto di esplorazione condivisa". La leadership non può prescindere dalle scelte curricolari che sono parti integranti dei percorsi oggetto di esplorazione. Poiché la creazione di esperienze di leadership diffusa è un processo estremamente lungo e faticoso, occorre tenere ben distinti i piani su cui operare: il livello del contingente e quello della formazione continua e reciproca.

Richiama, in conclusione, l'idea dell'insegnante come "professionista riflessivo" ed il logo dell'istituto: una tartaruga con la vela, chiedendosi: "Chi è il leader qui? La tartaruga o la vela?"

La Prof.ssa Brotto spiega i motivi che hanno portato il gruppo toscano ad un lancio di idee e proposte sulla leadership scolastica collaborativa. Questi motivi sono legati al rischio di una deriva dell'interesse nella scuola italiana verso obiettivi e risultati solo performativi, in una totale assenza di standard nazionali di riferimento, quando invece la strada davvero percorribile è propria quella tracciata poco prima da Carlo Testi: l'esplorazione problematizzante, insieme ad altri, di possibili percorsi attraverso i processi che "fanno una differenza" anche nei risultati degli apprendimenti. Il gruppo propone la costituzione di una "rete di interesse" tra scuole (ed altri "soggetti significativi") che collaborano per creare e condividere conoscenze ed esperienze in un processo di auto-indagine critico su alcuni nodi focali: l'esercizio della leadership per una "cultura dell'inclusione"; l'esercizio dell'indagine organizzata per una "cultura dell'indagine e dell'evidenza". In quali modi inserire l'elemento "critico" nell'auto-indagine? La rete dei soggetti interessati serve proprio a far emergere rapporti di "amicizia critica", che si possono esercitare durante visite di osservazione e di affiancamento reciproche, sulla base di linee-guida e protocolli di osservazione/azione negoziati localmente tra i partner. Dopo aver articolato e illustrato varie tipologie ed esempi di rapporti di amicizia critica possibili, e con il coinvolgimento di quali soggetti, la Prof.ssa Brotto focalizza l'attenzione su cosa significhi "tessere una leadership diffusa nella 'stoffa' stessa della scuola" e cosa significhi organizzare l'indagine, attraverso il coinvolgimento di vari componenti della scuola, per riconoscere l'esistenza o meno della leadership diffusa in aspetti della vita scolastica. Spende alcune parole sulle possibilità nell'indagine di far emergere la leadership degli alunni, questione ancora poco trattata. Invita i partecipanti a comunicare il loro eventuale interesse a partecipare ad una simile esperienza di ricerca e di collaborazione.

Moderatore 3: Isp. Giancarlo Cerini (sintesi)

Il moderatore sottolinea la ricchezza degli interventi della prima parte della mattinata, sia da parte dei rapporteur dei *workshop* del pomeriggio precedente, sia da parte del gruppo regionale toscano, che si è presentato con ipotesi di lavoro molto strutturanti.

Il moderatore rilancia una delle questioni emerse maggiormente negli interventi: la necessità di sviscerare, da un lato, le dinamiche dei piccoli gruppi informali, che "facilitano la costruzione di senso" e aiutano a costruire una cultura professionale nella scuola, e dall'altro, le concezioni che si hanno dei gruppi strutturati, come lo staff dirigenziale e il gruppo dei docenti Funzione-Obiettivo. Negli interventi si è insistito molto anche sulle capacità di leadership nella loro dimensione di gestione della comunicazione e della relazionalità e di sostegno all'espressione della collegialità. Il gruppo toscano ha, inoltre, insistito su un profilo di forte capacità del dirigente di promuovere la propria crescita individuale e professionale assieme a quella degli altri.

Tra le altre cose, l'idea della leadership si misura con le diverse opzioni possibili all'interno degli scenari futuri possibili, opzioni che "non si subiscono, ma si costruiscono anche nello stile di leadership che si adotta." In Italia siamo in presenza di una polarità che concepisce la leadership "collaborativa" come espressione della leadership del dirigente attraverso i suoi collaboratori, da un canto, e dall'altro come espressione di una diffusa competenza in grado di "mobilitare tutte le risorse simboliche (l'identità, il clima, le emozioni)" di una scuola in termini professionali. I due approcci si potrebbero "estremizzare" in termini di un *middle management* in contrapposizione ad una leadership diffusa, ma i due hanno punti di contatto da non sottovalutare.

Il moderatore infine si chiede se i pacchetti di formazione a distanza [predisposti dal MIUR] per i capi d'istituto, che sembrano essere tarati prevalentemente su un approccio gestionale-amministrativo, "danno conto della professionalità di un leader". La questione della leadership si giocherà molto nelle scelte che si faranno nell'ambito della formazione. Solo attraverso la costruzione di comunità di apprendimento o comunità di pratica, come quella proposta dal gruppo toscano, si potrà addivenire ad una "autodirezione professionale" che porta con sé l'autorevolezza vera dell'autonomia.

Nota conclusiva 1: La leadership negli scenari futuri: Il mantenimento dello status quo / Leadership in Tomorrow's Scenarios: Maintaining the status quo (Dott.ssa Ivana Summa - Italia)

Il primo punto della mia scaletta è il seguente: “La scuola italiana ha davanti a sé tutti e tre gli scenari individuati dall’OCSE, anche se occorrerà prevedere una sorta di “compresenza” degli stessi: le scelte che si stanno facendo, in questi anni, in questi giorni, e nei mesi a venire, decideranno in modo più chiaro lo scenario predominante. Temo fortemente che possa essere il primo (cioè, quello del mantenimento dello status quo, che, ripeto, è solo di facciata): le scuole restano probabilmente delle burocrazie professionali (cioè, un gruppo di professionisti organizzati in modo burocratico), perché l’inerzia organizzativa potrà avere la meglio.”

Come secondo punto della mia scaletta, ho scritto: “La tipologia di sviluppo economico del nostro paese condiziona fortemente le scelte sulla scuola e anche le professionalità dei docenti.” Voi capite la quantità di relazioni che qui si potrebbero fare, ma le lascio [...] alle vostre riflessioni. Giancarlo Cerini ha parlato questa mattina della professionalità dei docenti, l’unica che non è stata toccata, l’unica che è in balia di interpretazioni libere alla ricerca di un’identità impossibile in un sistema “fluttuante”.

In un rapporto nazionale a cui ho collaborato, il MONIFORM 2, ho utilizzato proprio la metafora degli insegnanti “nomadi”. Ho letto un bellissimo libro [Significati del confine...], scritto da un architetto (P. Zanini; il libro è edito dalla Bruno Mondadori), sui limiti naturali, storici e mentali e sulla formazione delle frontiere.. Affronta la questione dei confini e delle frontiere da diversi punti di vista: geografico, politico, astrologico, e fa la differenza fra “confini” e “frontiere”. Parla dei popoli che non hanno confini, ma che li portano con sé: i popoli nomadi. Hanno dei simboli per mettere i propri confini nei luoghi in cui arrivano. Parlando degli insegnanti, mi sembra che ci sia un certo nomadismo professionale, nel senso che ciascun insegnante trova comunque una sua identità, difficilmente magari, all’interno di una scuola, ma sicuramente la trova come professionista.

Leggo l’ultimo punto così come l’ho scritto: “Non c’è leader né leadership compatibile con il mantenimento dello status quo: è un ossimoro.” La leadership si raffronta con il cambiamento, serve per guidare il cambiamento.

“Guidare il cambiamento”, ma come? Gareth Morgan, in un libro intitolato *Sull’onda del cambiamento* [Franco Angeli, 1989], propone la guida con lo specchietto retrovisore. Chi guida non può guardare solo avanti; deve guardare anche indietro. Deve ricostruire il percorso e, naturalmente, non basterebbe guardare solamente indietro, altrimenti non si riuscirebbe ad andare nemmeno avanti. Mi sembra che non possiamo rinnegare la nostra storia: vanno bene i contatti con gli altri paesi, ma noi siamo figli della nostra storia, della nostra memoria, del nostro passato, anche se non dobbiamo farcene prigionieri, ovviamente.

Arrivo al mio contributo di oggi. [...] [ndr. Le parole tra virgolette che la Dott.ssa Summa commenta sono tratte dalla sintesi delle caratteristiche degli scenari OCSE predisposta appositamente per il convegno.]

Il mantenimento dello status quo ha due scenari. Il primo è: “I sistemi scolastici permangono come burocrazie forti”. Ci soffermeremo su alcune parole: “Questo scenario si basa sulla continuazione di forti sistemi burocratici”. La scuola è un forte sistema burocratico. Il parziale fallimento dell’esperimento dei docenti funzione-obiettivo riguarda proprio il modello burocratico, in quanto è stato inglobato dentro la predominante cultura burocratica delle scuole, che appartiene, a momenti, più agli insegnanti che ai capi d’istituto.

E’ una cultura che spinge verso l’uniformità e in cui vi è una forte resistenza ai cambiamenti di fondo”. [...] In questi giorni non si è parlato molto di apprendimento organizzativo (molto, invece, dell’apprendimento degli studenti), ma anche le organizzazioni apprendono e apprendono quando l’apprendimento di ciascuno, le cose che fanno fare i singoli, diventa ciò che sa fare l’organizzazione, cioè, la scuola. Anche questo è uno dei pilastri della leadership collaborativa. Un grande conoscitore e ricercatore delle burocrazie, Michel Crosier, a proposito del loro apprendimento organizzativo, dice che le burocrazie non cambiano. Tutt’al più, sopravvivono. Cambiano solo attraverso uno *choc*, un trauma molto forte. Ma bisogna che siano in grado di riconoscere e identificare il trauma, altrimenti non si cambia. Si cambia quando sostanzialmente ci si pone di fronte non tanto il problema della sopravvivenza, quanto quello della “destinazione” futura, di dove si vuole andare.

Le burocrazie sono resistenti. Perché? Perché poggiano sulle routines organizzative, che danno sicurezza. Vi immaginate poter eliminare i libri di testo? L'ho proposto in un convegno di editori: non mi hanno chiamata più. Ho sostenuto che l'unico modo per migliorarli era di eliminarli e capire come si potrebbero sostituire. Le leggi da sole non bastano, sono solamente una possibilità. Sono le persone che danno gamba, cuore e testa alle leggi. Nel Regolamento sull'autonomia, il D.P.R. 275, c'è scritto che l'adozione dei libri di testo deve essere congruente con il POF. Però, ancora oggi assistiamo a questi riti dell'approvazione dei libri di testo individuali, dove si rinnega la radice stessa della collaborazione. Riprendo il discorso di ieri: non può esserci leadership collaborativa vera e propria (lavorare *con* o insieme agli altri) se poi il sistema regolativo viene vissuto in modo burocratico. Cambiare le routines è difficilissimo. Davvero la resistenza al cambiamento è massima, perché richiede di abbandonare i sentieri già percorsi per scoprirne di nuovi. C'è una tecnica: basta dare una mappa qualsiasi. Ma gli insegnanti e i capi d'istituto vogliono mappe sicure, già tracciate. Però, non si scoprono nuove terre con le mappe sicure, già tracciate. Cristoforo Colombo fece un viaggio eccezionale che ha sconvolto l'esistenza dell'umanità, avendo certo delle mappe (non è partito senza mappe), ma non erano assolutamente mappe realistiche. Tuttavia, esse gli sono servite per coinvolgere nel suo viaggio le risorse umane e, soprattutto, finanziarie di cui aveva bisogno.

“Le scuole sono istituzioni non collegate fra loro”. Rete: ci siamo già capiti. Ma la rete significa entrare in sintonia con gli altri, significa sapere che c'è un guadagno per tutti se rinuncio a una parte di me.

“I commenti del mondo politico e dei mezzi di comunicazione rimangono molto critici nei confronti del mondo scolastico. Il modello <<io e la mia classe>> rimane dominante in contrasto con il concetto di <<noi e la nostra scuola>>.” E' la cultura di coppia, è la cultura della dipendenza-controdipendenza. La cultura di gruppo è un'altra cosa. A me sembra che le prossime riforme, che individuano “insegnanti-tutor” coordinatori di altri che, da soli, compilano portfoli e piani personalizzati, rinneghino la pur faticosa collegialità che abbiamo conquistato in quasi trent'anni.

“Alte priorità sono assegnate all'efficienza del sistema ed al management”. Infatti, l'Isp. Cerini l'ha già detto. Dal modello amministrativo, con l'autonomia si passerà al modello manageriale che, per altro, le aziende di successo hanno già superato.

“Il ruolo dello Stato/Ente pubblico resta molto importante, con concessioni a forme di decentramento”. Sottolineo “concessioni a forme di decentramento”. Personalmente, credo che non abbiamo ancora l'autonomia. Abbiamo il decentramento, che è cosa ben diversa. E' il decentrare i problemi e i carichi di lavoro alle periferie e dare indicazioni di decisioni che poi diventano cogenti perché si inseriscono in un quadro più complessivo.

“L'uso delle TIC continua a crescere senza veramente incidere in maniera sostanziale nell'organizzazione scolastica”, e direi anche nella didattica, perché diventa un orpello in più e non diventa, invece, uno strumento di gestione della didattica.

Non vi è “nessun incremento sostanziale nei fondi destinati alle scuole, mentre alle stesse vengono affidate responsabilità sociali sempre maggiori”: l'educazione stradale, sessuale, chi più ne ha più ne metta.

“Le risorse diventano una coperta sempre più corta”. Voi capite, allora, che la risorsa umana diventa fondamentale.

Finito questo pezzo la prima volta che l'ho letto, mi sono detta: “Ma in questa scuola chi ci va a lavorare?” Infatti, ecco lo scenario due [di questo primo raggruppamento di scenari].

Lavorare in un'istituzione, in un'organizzazione di successo funziona da energetico per le persone. Scenario 2: “Penuria di insegnanti; il sistema <<fonde>>: Grave mancanza di insegnanti dovuta all'invecchiamento della popolazione insegnante e alla scarsa appetibilità della professione”. Abbiamo una professione fortemente femminilizzata, quando già le donne si stanno orientando verso altre professioni, perché la professione insegnante è sempre stata considerata una semi-professione, un semi-impiego. [...] Renderla appetibile agli uomini, ma anche alle donne, significa anche [dover fare i conti con] quanto qui è scritto molto bene: “retribuzione insufficiente, pressioni sociali in rapido aumento...” (Non dimentichiamo che tutte le scuole sono in crisi in tutti i paesi occidentali.), “...aumento del carico di lavoro e di responsabilità, ma scarso prestigio sociale della professione. Dove la scarsità degli insegnanti è più acuta, vi sono ripercussioni notevoli sui livelli di apprendimento dei giovani.” Fra qualche anno, non avremo più insegnanti di materie scientifiche e tecniche perché il mercato del lavoro li assorbe e, quindi, mi chiedo chi dovrà insegnarle. Chi sceglierà percorsi lunghissimi universitari, senza via di uscita, quando poi gli si apre davanti una non-carriera docente.

“Permane a livello del governo del sistema una strategia volta a tattiche di gestione della crisi, con palliativi temporanei: reclutare insegnanti all'estero [anche noi abbiamo gli extracomunitari già, e non sto scherzando. Quando un pezzo di mercato non è più appetibile, si inseriscono gli altri], offrire salari più alti, senza necessariamente incidere sui problemi di fondo. Lo scenario potrebbe portare ad un bivio: un aumento della tensione sociale e del conflitto tra le categorie lavorative da un lato, oppure potrebbe stimolare un cambiamento collettivo e radicale dall'alto”, cioè, lo *choc* di cui parla Crosier e con cui ho esordito.

Vi dicevo che in un'istituzione depressa, le persone sono poco motivate. Emerge il pensiero “pensione”, facile fino a qualche anno fa. In un'istituzione depressa è difficile praticare la leadership. E' già molto se si trova un leader che funziona anche da canale di sfogo delle energie negative.

Volevo concludere, evocando un'immagine [...]. Al termine di un'attività di un corso di perfezionamento che abbiamo fatto con il Prof. Romei tra l'università e IRRE sulle competenze organizzative, abbiamo proiettato un film: *Prova di Orchestra* di Fellini. Se qualcuno di voi l'ha visto, avrà compreso benissimo. L'inizio era molto simile a un Collegio dei docenti: questo maestro d'orchestra da solo con questi musicisti, grandi solisti recalcitranti a lavorare insieme. Improvvisamente arriva il terremoto e porta con sé l'idea che bisogna salvarsi, che bisogna stare insieme. Vi è l'esigenza di un direttore d'orchestra che dia *anima* al lavoro comune. Questo già è un grande compito.

Vi leggo una cosa che non ho detto ieri. Ieri a proposito della leadership collaborativa, non ho letto una citazione (questa volta da un altro film, di cui non mi ricordo il titolo: la protagonista è una ragazza americana che si affacciava alla vita e va dalla nonna a trascorrere un periodo di vacanze e riflessione. La nonna, insieme ad altre donne più o meno deluse dalla vita, stavano cucendo una coperta *patchwork*). A un certo punto dicono: “La difficoltà di questa trapunta consiste nel fatto che ognuno di questi quadrati è fatto da mani diverse e bisogna mettere insieme i pezzi per formare un armonioso ed equilibrato disegno. [...] I vecchi amanti imparano presto l'arte di riunire insieme i pezzi e di vedere la bellezza in una molteplicità di brandelli.” *Questa* è la leadership collaborativa.

Nota conclusiva 2: La leadership negli scenari futuri: Ripensare la scuola per potenziare l'apprendimento / Leadership in Tomorrow's Scenarios: The re-schooling scenarios (Prof. Michael Schratz - Austria)

[ndr. Nella sua esposizione, il Prof. Schratz ha fatto largo uso di immagini. Ne pubblichiamo alcune con il suo permesso. Negli altri casi, la relazione che compare è stata arricchita di particolari per consentire al lettore di comprendere il discorso nella sua pienezza]

[...] Quando parliamo degli scenari futuri per potenziare la scuola e l'apprendimento, credo sia importante tenere ben presente ciò a cui diamo valore, anche se a volte può apparire poco attraente e carico di difficoltà. Ho scelto come simbolo di quanto vi voglio esprimere il fiore di una pianta grassa che fiorisce soltanto una volta all'anno, di notte. Vedete il fiore in quest'immagine (in italiano mi è stato detto che la pianta si chiama “il cuscino della suocera”; in inglese è “la regina della notte”). Per 364 giorni all'anno, la pianta si presenta in tutta la sua nuda essenza: piena di spine e senza particolari caratteristiche positive. Ma se si è disposti a dare alla pianta il tempo di cui ha bisogno, vi regalerà una meraviglia della natura, il suo tesoro nascosto.

[...] Vediamo, allora, cosa ci dice il libro che presenta gli scenari futuri descritti dall'OCSE in relazione a quelli di cui vi dovrei parlare. Vorrei collegarmi a quanto detto da Ivanna Summa, e mi congratulo con lei per la brillante trattazione degli scenari legati al mantenimento dello status quo. Nel primo degli scenari detti in inglese *re-schooling*, le scuole appaiono come dei centri sociali vitali, fondati sulla grande [reciproca] fiducia dei loro componenti. Per assolvere allo loro funzione di centri vitali per la comunità atti alla formazione di ciò che chiamiamo il “capitale sociale”, hanno bisogno di grossi finanziamenti. Operano in un clima di maggiore pluralismo organizzativo e professionale e di maggiore giustizia sociale. Ieri vi parlavo della necessità di acquisire la competenza consapevole: questo potrà avvenire solo in un clima di fiducia, come abbiamo in questo scenario. Se invece volete restare dove siete (nello status quo di cui parlava Ivana), faticherete comunque a mantenerlo e, se torniamo alla metafora delle

quattro stanze che vi ho illustrato sempre ieri, probabilmente vi sentirete un po' confusi [da ciò che vi circonda].

Nel secondo scenario del tipo *re-schooling*, le scuole sono organizzazioni che apprendono, deputate all'apprendimento [*focused learning organizations*]. Di nuovo esistono grazie alla grande fiducia [reciproca] dei loro componenti e grazie a considerevoli risorse finanziarie. Gli elementi distintivi di questo scenario sono le reti professionali che si costituiscono tra gli istituti e tra gli insegnanti e, inoltre, l'orientamento forte verso i valori e verso la qualità. E' in questo contesto della costruzione di reti di professionisti della scuola orientati ai valori e alla qualità, che il gruppo toscano di ricerca-azione sulla leadership scolastica ha lanciato la propria proposta poco fa. Non vado oltre nell'illustrazione dello sfondo teorico-astratto di questi scenari, ma vorrei soltanto sottolineare il "segnale" che ne possiamo ricavare, e cioè la forza dinamica che ne è al centro. Mentre ascoltavo i racconti e le proposte di Francesca [Brotto] e del "suo" gruppo toscano, non potevo fare a meno di notare l'energia che emergeva da quanto sono riusciti a realizzare dalla loro collaborazione in rete.

In linea con quanto emerge dagli scenari appena tracciati, voglio ricordare il Libro Bianco dell'UE intitolato *Insegnare e apprendere: verso la società della conoscenza*. Esso ci fornisce un altro importante segnale, cioè che stiamo diventando sempre più un'organizzazione per l'apprendimento [che apprenda essa stessa e sia deputata all'apprendimento per tutti i suoi componenti] e meno un'organizzazione per l'insegnamento. Ecco un aspetto trasformatore di cui tenere conto: siamo stati formati ad insegnare bene, ma meno ad apprendere noi stessi altrettanto bene. E se vogliamo capire meglio cosa sia una "scuola che apprende", possiamo di nuovo ricorrere alle parole di Peter Senge: "è un'organizzazione in cui le persone espandono continuamente la loro capacità di creare i risultati che veramente desiderano, un'organizzazione che fa crescere nuovi modi estesi di pensare, che libera le aspirazioni collettive e che stimola costantemente le persone ad imparare ad apprendere l'una dall'altra." Questa è una definizione potente, che in inglese si direbbe *visionary*. Essa ci aiuta, cioè, a concepire ciò verso cui mirare.

L'immagine che ho scelto per illustrare quello che voglio dire raffigura l'interno di un edificio con dei piani e delle scale, che vediamo nella loro multi-prospettività [ndr. quasi che l'edificio avesse degli elementi di un quadro surreale]: non si capisce cosa sia il sotto e il sopra, l'inizio o la fine delle scale o il collocamento spaziale reale delle stanze. Cosa intendo dire? Che si può partire da qualsiasi punto in cui uno si trovi. Quello sarà l'inizio di un percorso per giungere ai risultati che desideriamo veramente, al "tesoro nascosto" verso cui indirizzare i nostri sforzi.

Però, abbiamo anche bisogno di disporre di qualcosa che ci aiuti a capire quali possano essere i risultati da desiderare, altrimenti rischiamo di non realizzare quanto speravamo di fare. Pensate alla leadership come a qualcosa che vi aiuti ad espandere i vostri modi di pensare. Ieri vi parlavo delle differenze tra il management e la leadership. Ricordate, la leadership comporta ovunque un lavoro *sul* sistema, e tende alla sua espansione, in quanto il sistema rappresenta sempre un ostacolo. Tramite [ciò che Peter Senge chiamava] la liberazione delle "aspirazioni collettive", si raccoglie l'energia che ci condurrà lungo il sentiero dello sviluppo nella direzione della nostra *vision*, mentre impariamo ad apprendere insieme. [...] Torniamo, dunque, alla metafora del fiore.

Se tentiamo di guardare all'interno di uno dei bellissimi fiori della nostra pianta, la "regina della notte", possiamo scorgere le caratteristiche di una *buona* scuola, così come le ricerche ce la presentano. Vi elenco queste caratteristiche, anche se, in qualche modo, alcune di esse potranno sembrarvi una ripetizione di quanto abbiamo già discusso (ma gli scenari OCSE che sto trattando richiedono una rimessa a punto di ciò che riteniamo significativo):

- una gestione professionale dell'istituto scolastico e una leadership efficace;
- una *vision* e degli obiettivi condivisi; un ambiente stimolante per il lavoro;
- un'attenzione particolare all'apprendimento e all'insegnamento (notate che "l'apprendimento" sta *prima* dell'insegnamento);
- aspettative elevate nei confronti degli alunni (ieri vi ho mostrato le conseguenze dell'esperienza *flow* a scuola e, invece, quelle della noia);
- un *feedback* positivo (non solo verso gli studenti, ma anche verso gli insegnanti);
- una valutazione costante dello sviluppo (l'abbiamo visto più volte nella presentazione da parte del gruppo toscano questa mattina);
- [una chiara definizione dei] diritti e delle responsabilità degli alunni [...];
- l'insegnamento focalizzato sugli obiettivi da raggiungere [e non sui "programmi"];

- uno sviluppo professionale [costante] del personale;
- [buoni] rapporti tra la scuola e le famiglie.

Naturalmente nessun istituto scolastico riesce a incarnare tutti questi aspetti, ma se mettete in atto un tipo di leadership diffuso e vi impegnate [per raggiungere ciascuno di questi obiettivi], se siete pronti ad aspettare che il fiore del vostro impegno appaia una notte, comincerete ad avere una scuola “che apprende”, [per ricordare la definizione di Senge].

Avete certamente notato che mi piace lavorare con modelli a matrice [ndr. modelli che inglobano le tensioni implicite nelle forze rappresentate da poli contrari]. Vi offro, quindi, altre basi di natura teorica attraverso il modello che segue [Figura 1]. [Esso riguarda le opzioni possibili nelle modalità di guidare lo sviluppo della qualità]. Prendiamo in considerazione i seguenti assi: quello che contrappone le azioni decentrate a quelle centralizzate e quello che contrappone le parti politiche interessate agli esperti. Nel primo quadrante abbiamo un rapporto puramente gerarchico [azioni centralizzate decise dai politici]: ad esempio, il ministero a Roma impartisce istruzioni su ciò che ogni scuola deve fare. [ndr. Questo, per l’Italia, rappresenta la situazione pre-autonomia scolastica]. [...] Questa strategia è legata a puri rapporti di potere.

Però, molti politici non amano avere la diretta responsabilità delle decisioni strategiche. Pertanto, possono decidere di affidare la responsabilità [o il potere]a degli esperti. Questo costituisce un altro esempio di conduzione centralizzata, come abbiamo nel caso delle prove [sulle competenze nella lingua madre, in matematica e in scienze] effettuate in tutto il mondo [ndr. Un riferimento alle prove OCSE PISA, tra altre]. Abbiamo in questo caso un’espertocrazia, cioè sempre un’opzione guidata dall’alto. Si tratta della tipica strategia chiamata “RDD” in inglese: *research, development, dissemination* [ndr. agli esperti si chiede di effettuare la ricerca su un determinato problema, di svilupparne le possibili soluzioni e successivamente di diffonderne i risultati]. Però, questo procedimento è troppo lungo. Sapete qual è la distanza più lunga del mondo? E’ quella che sta tra i dettami dei decisori politici, o le idee dei politici, e ciò che succede nella testa di un ragazzino. Non è facile per la ricerca costruire un ponte tra i due.



Figura 1

E’ per questa ragione che, in molti paesi, si verificano ora dei processi di decentramento [delle decisioni e della responsabilità]. Nel quadrante che presenta il decentramento politico della decisionalità, come strategia “partecipativa” alla conduzione dello sviluppo, si produce un’eterarchia. In questo caso, occorre fare attenzione al rischio di nuove gerarchie che si possono propagare a livello regionale o locale, e che potrebbero rendere in realtà più difficile la partecipazione, in quanto il potere è gestito a un livello più vicino ai cittadini e si potrebbe torcere contro di loro. L’opzione partecipativa decentrata è il modello più seguito al mondo in questa fase storica. A questo riguardo, prendiamo come esempio la nuova prospettiva che si sta cercando di promuovere in vari paesi in relazione al ruolo dell’Ispettorato. Alla funzione

“ispettiva” intesa come funzione di controllo centralizzato, si sta affiancando la possibilità di essere di supporto [decentrato] alle scuole nel loro sviluppo, una funzione che non tutti gli ispettori sanno interpretare. Di nuovo abbiamo a che fare con un processo di passaggio tra l’incompetenza non-consapevole alla competenza consapevole, che emergerà solamente in presenza di rapporti di fiducia [reciproca tra gli attori coinvolti] perché tutto il sistema a livello regionale sia teso a diventare “un’organizzazione che apprende”.

L’ultimo quadrante è quello delle reti tra professionisti. Il processo di decentramento affida maggiori poteri ai professionisti stessi della scuola, che sono più in grado di altri di capire le esigenze di miglioramento di un istituto scolastico. E’ una strategia basata sul [riconoscimento di] competenza [e sulle sollecitazioni alla creazione di maggiore competenza] nel *self-steering* professionale [ndr. da intendersi come capacità di auto-direzione e auto-conduzione lungo tracciati auto-decisi ed auto-prodotti di azione] dei processi di sviluppo della qualità. Se ricordate le caratteristiche del secondo scenario OCSE che vi ho presentato, noterete che l’accento era posto sulle reti tra professionisti, allo scopo di promuovere proprio l’autodeterminazione della direzione dei processi da attuare. La relazionalità in questo caso è di primaria importanza, come lo sono i finanziamenti, che devono essere adeguati al sostegno dell’interazione delle reti.

Nella sua presentazione della proposta del gruppo toscano, Francesca ha menzionato il libro che io ed altri colleghi abbiamo prodotto in base alla nostra esperienza di lavoro in un progetto pilota [della Commissione Europea] con 101 scuole in 18 paesi. [ndr. Il progetto era teso a favorire processi di sviluppo nelle scuole attraverso l’autovalutazione.] Lavorare con istituti provenienti da sfondi scolastici e culturali così dissimili ha costituito un’enorme sfida. Alla fine del percorso, abbiamo ritenuto che fosse impossibile diffonderne i risultati nel modo convenzionale che hanno tutte le ricerche.

Lo spunto per il libro è venuto da una studentessa londinese partecipante al progetto, [ndr. che non ha avuto timore di far sentire la propria voce solitaria in presenza di tanti adulti professionisti, politici ed esperti alla conferenza di Lussemburgo del progetto]. L’abbiamo voluta chiamare Serena, per tutelare la *privacy* dell’alunna vera. La forma del libro, nella prima parte, risponde ad uno stile narrativo-letterario, nel tentativo di esplorare ciò che questa ragazza poteva sperimentare nel vissuto nel momento in cui la sua scuola intraprendeva il cammino dell’innovazione, [come hanno fatto i 101 istituti coinvolti nel progetto].

Il messaggio del libro a tale proposito è legato alla concezione che noi autori abbiamo dell’esercizio del potere a scuola [e dei luoghi di tale esercizio]. Secondo la nostra visione, la *self-steering* [ultimo quadrante del modello prima illustrato] in una scuola dovrebbe essere fortemente incardinata nel mondo dell’esperienza che gli alunni hanno di quella scuola. [Prima di passare in rassegna la ricca raccolta di strumenti metodologici utili al miglioramento], il libro poi passa a narrare anche l’esperienza che hanno del processo innovativo le altre componenti: la mamma di Serena, il suo insegnante di storia, il suo capo d’istituto. A un certo punto, Serena incontra anche i professori [ndr. gli esperti internazionali che hanno guidato il progetto pilota], che devono dimostrare di essere capaci di spiegare ad una diciassettenne in che modo i risultati delle ricerche sulle scuole efficaci possano essere utili per migliorare altri istituti. Per illustrare meglio ciò che voglio dire, prendo in prestito le parole di Serena: “[...] Se mai smetteremo di correre come dei pazzi, ciascuno nelle proprie faccende affaccendato, e uniremo i nostri pensieri su questa scuola, la potremo veramente cambiare in meglio.” Voglio ricordarvi che Francesca sta traducendo e adattando il libro per l’Italia [...] [ndr. la citazione è tratta dall’edizione italiana del libro: *Autovalutazione e cambiamento attivo a scuola*; Trento, Erickson, 2003. Autori: M. Schratz, L. Bo Jakobsen, J. MacBeath, D. Meuret. Traduzione e adattamento in italiano a cura di F. Brotto].

Arrivo ora a presentarvi l’ultimo dei modelli a matrice che credo siano utili alla trattazione della tematica assegnatami. Esso [Figura 2] riguarda [le] diverse dimensioni [in cui avvengono i tentativi di produrre qualità nella scuola]. Questo modello ci conduce alla necessità di legare il nostro lavoro in un istituto con la sua storia, con la “biografia” [dei suoi modi di rapportarsi alla continuità e, per contrasto, al cambiamento.] Uno dei testi sacri che, da giovani in Austria, dovevamo leggere nella nostra formazione iniziale da insegnanti era di un autore tedesco, Riemann, intitolato in inglese *The Foundations of Fear* [ndr. edizione italiana: *Le quattro forme dell’angoscia*; edizioni Xenia]. Egli sostiene che esistono sempre delle tensioni [tra elementi contrapposti]: nel nostro modello sono tra il cambiamento e la continuità [o persistenza di fenomeni] e tra la distanza [*distance*] e la prossimità [*closeness*].

Il primo quadrante del modello risulta dall’interazione tra la “distanza” e il “cambiamento”. E’ l’ambito di coloro che osservano le cose da una distanza e le vogliono sempre sottoporre a trasformazioni, come fanno spesso i professori universitari [con le scuole]. Sono distanti dal centro dei problemi, ma credono di avere un mucchio di idee eccezionali su come risolverli. L’intenzionalità [del loro desiderio di intervenire]

[*wilfulness*] si sposa con la relativa libertà [*freedom*] che hanno [nei confronti dei possibili risultati del loro intervento].

Rimanendo sempre sul versante della “distanza”, vediamo che il sistema ha radici nella “continuità” [*continuity*] rispetto al passato. Esiste in questo quadrante la consapevolezza dei ruoli [*role-awareness*] e la necessità di oggettivare [le componenti del sistema]. Cito, come esempio, la funzione che gli Ispettorati in molti paesi hanno avuto fino a poco fa: quella di mantenere stabilità [tramite l’oggettivazione] nel sistema, di controllare che “tutto fosse a posto”, compito questo a cui assolvevano da una certa distanza, in quanto erano degli esterni che “visitavano” le scuole ogni tanto.



Figura 2

E, per ricordare qualcosa di già detto, se ci spostiamo più verso l’idea delle reti tra professionisti, legata a doppio filo al secondo scenario OCSE che vi ho presentato, allora occorre avvicinarsi l’uno all’altro. Laddove ciò avviene in continuità con il passato, esso produce la cordialità [*cordiality*] e il senso di appartenenza a un gruppo, dell’ essere “tra di noi” [*us-feeling*]. Nelle scuole, in questo quadrante troviamo coloro che cercano sempre di organizzare situazioni che possano rafforzare i legami, [che promuovono “lo stare bene” assieme] (ad esempio, sono coloro che suggeriscono le cene tra colleghi).

Nell’ultimo quadrante si incontrano la spinta verso il cambiamento e la ricerca della prossimità tra gli individui, spinta e ricerca che sono fonti di creatività e esuberanza [*liveliness*]. Questo è l’ambito degli insegnanti entusiasti, che ritornano dai momenti di formazione in servizio con il desiderio del nuovo e con moltissime idee che vorrebbero mettere in pratica. Forse qualcuno di voi lascerà il nostro seminario di oggi in questo modo.

Riemann sostiene che ciascuno di noi si trova particolarmente a proprio agio in uno di questi quadranti. Dalla curva di Gauss che ieri vi illustravo per raffigurare gli atteggiamenti delle persone verso le innovazioni, abbiamo appreso che occorre accettare l’esistenza della molteplicità delle posizioni. Dagli studi effettuati sullo sviluppo migliorativo delle scuole, [in modo analogo] abbiamo scoperto l’utilità della coesistenza in un istituto di tutte e quattro le tipologie di persone del modello [alla Figura 2]. Servono persone capaci di creare un clima di cordialità nell’istituto, ma servono anche coloro che sanno rendere il sistema più dinamico. [...] Naturalmente, nasceranno contrasti tra questi ultimi e coloro che guardano ogni novità da una distanza e come una minaccia, preferendo la continuità [la “tradizione”]. Tuttavia, [la tensione insita nel] conflitto può essere da contrappeso [all’eccessiva bramosia di “gettare all’aria il passato” da parte dei primi]. La storia è piena di esempi di questo genere, e spesso coloro che da giovani svolgevano la parte dei “creativi dinamici” a un certo punto si adagiano nella comodità della continuità [...] e rischiano di fossilizzarsi

[*ossification*]. Molti di voi in questi giorni mi hanno riferito del potere che hanno i sindacati a ogni livello nella scuola italiana, rischiando di far stagnare le cose e di rendere difficili i cambiamenti.

Però, se osserviamo la situazione del primo quadrante, un'eccessiva libertà di fare ciò che si vuole conduce alla decadenza [*decay*] dell'organizzazione, che si trova senza una propria identità. Un clima eccessivamente teso al rafforzamento dell'essere "tra di noi" conduce alla "simbiosi" tra i componenti, [che può significare la chiusura e il rifiuto dell'altro]: conosco alcune piccole scuole elementari in Austria che dimostrano di non accettare le idee degli insegnanti nuovi. [...]. Troppe persone dalle mille idee [potranno produrre un clima brioso e "spumeggiante", *bubbling*], ma rischiano di far finire tutto solo in chiacchiere e non in azioni [...].

Vorrei terminare il mio intervento con un modello che abbiamo sviluppato all'interno dell'istituto che dirigo presso l'Università di Innsbruck. Crediamo sia un utile sostegno alle scuole nelle loro fatiche di miglioramento. Lo chiamiamo in tedesco *Schwungrad* e in inglese *the power wheel of school development* ["il volano del miglioramento scolastico"], a cui ho aggiunto per questa presentazione: "nello scenario "ri-scolarizzante" [*re-schooling*]. [Figura 3]. A nostro avviso, offre un'impostazione valida che stimola i processi di sviluppo negli istituti scolastici.

Dall'immagine, capirete il perché del termine "volano", in quanto è costruito a partire da due movimenti circolari, tratteggiati in rosso e in verde per distinguere il cerchio esterno da quello interno. Il cerchio esterno colorato rosso ha la funzione di stimolo: l'innovazione *deve* entrare nella scuola, ma spesso la temiamo perché ci è ignota o la rifiutiamo perché siamo legati ai nostri schemi di continuità con il passato. [...] Il cerchio interno colorato verde serve da guida e costituisce una specie di "casa base" [ndr. più legata a ciò che ci è familiare]. Tenendo ben distinti e visibili i due cerchi, si riesce ad ovviare all'eccessiva pressione che potrebbe venire dall'esterno, [che spinge verso il cambiamento, ad esempio nella prima fase, con informazioni, dati, teorie, strumenti e situazioni che producono frizioni con l'esistente]. Cioè, come formatori, operiamo perché le proposte che emergono dalle ricerche universitarie siano aperte alla riflessione e alla discussione approfondita all'interno dell'istituto, il quale può appropriarsene nel tempo, ponderandole, verificandole, informandosi ulteriormente.

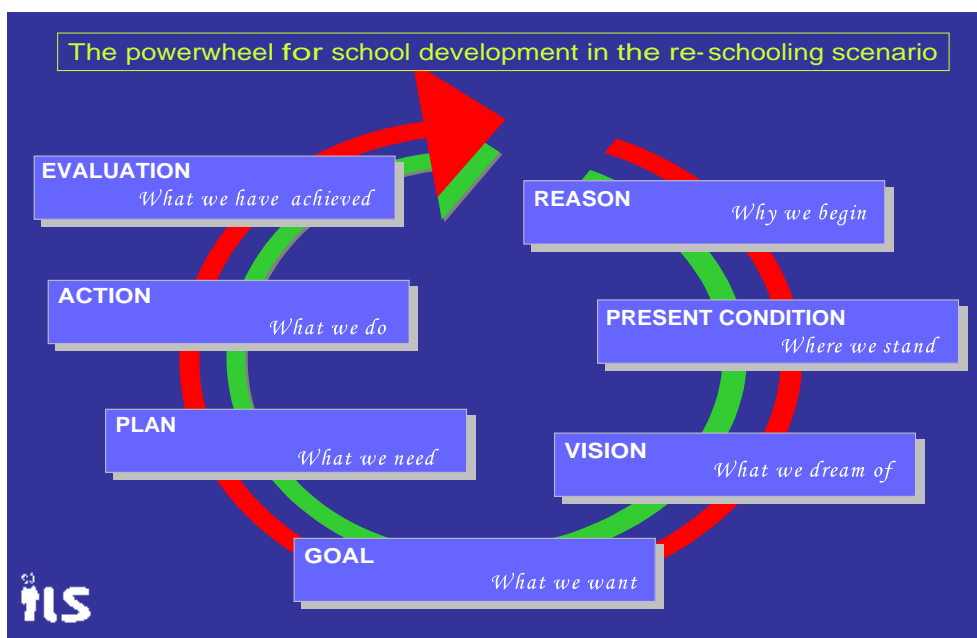


Figura 3

I due cerchi si percorrono a tratti, per passi successivi che sicuramente riconoscerete e che vi illustrerò tra breve. [...] I passi successivi, rappresentati dai numeri, garantiscono stabilità al processo, mentre la parte esterna del "volano", il cerchio rosso, raccoglie l'energia necessaria al movimento e assicura la sua dinamicità. Agli stimoli posti dall'esterno, il cerchio interno, sempre ad esempio nella prima fase, risponde disponendo un *setting* di reciproca fiducia in cui lavorare, assieme al tempo per riflettere sul fenomeno e

sulle richieste che emergono (per predisporre degli obiettivi personali in relazione ai problemi posti, per tentare di cercare delle soluzioni plausibili interne, per darsi possibili strutture di riferimento).

Nell'illustrare il modello, per ciascuno di questi tratti proietterò prima il nome della fase e il disegno della sua collocazione nei cerchi, poi un'immagine che tenderà ad espandere la nostra percezione di ciò che la fase potrebbe comprendere, seguita da una foto tratta da attività laboratoriali con ispettori, dirigenti e docenti all'opera sull'attuazione del modello nelle loro realtà.

[...] La prima fase riguarda il motivo per cui si inizia [il processo di miglioramento] [*REASON... why we begin*]. Ci dobbiamo chiedere quali sono i fattori che attraggono e spingono verso l'innovazione [ndr. riferimento alla terza dimensione del modello "a cubo" presentato nella seconda relazione del Prof. Schratz] [...]. *Perché* si inizia? Ricordate le domande della piccola lemming Emmy in relazione al perché delle cose.

Successivamente è necessario capire a che punto siamo (la nostra condizione attuale) [*PRESENT CONDITION... where we stand*]. Si tratta di studiare sia il "terreno" su cui ci poggiamo che quello circostante. Quali sono i nostri punti di forza e di debolezza? In che consistono? Su che cosa vogliamo concentrare la nostra attenzione? [...]

Una volta che abbiamo chiaro il punto in cui siamo, occorre mirare lontano e immaginare la meta che vogliamo raggiungere, il nostro sogno, [il "tesoro nascosto"] [*VISION...what we dream of*]. Ho accostato a questa fase l'immagine di mia figlia da bambina che corre lungo la spiaggia deserta, diretta verso non so quale delle sue gioie e dei suoi sogni del momento. [...]

Ma la *vision* da sola non è sufficiente per condurci alla sua realizzazione. Abbiamo bisogno di obiettivi che ci possano guidare verso la meta desiderata [*GOAL...what we want*]. E' come quando decidiamo di scalare una montagna. Cosa significa scalarla? Per qualcuno potrebbe significare la conquista della prima vetta, per un altro la seconda, per un terzo la vera cima del monte, e qualcun altro potrebbe non farcela a nessuno di questi punti. Vi mostro l'immagine delle discussioni animate che hanno luogo durante le negoziazioni degli obiettivi, che toccano i valori in cui i singoli individui credono.

Per raggiungere l'obiettivo, abbiamo bisogno di un piano che ci aiuta a capire *come* conquistare la nostra vetta, con quali mezzi [*PLAN...what we need*]. Voglio raffigurare questa tappa con l'immagine di una ragnatela, con la maestria dei suoi collegamenti reticolari. Ma al contempo, la ragnatela non copre o avvolge tutto, ma contiene molti spazi vuoti. Analogamente, il nostro piano non può prevedere tutto, ma deve rimanere aperto. [...]

Però, il piano è solo l'anticamera dell'azione necessaria per attuarlo, ed è qui che verificiamo le nostre reali capacità di collaborazione [*ACTION...what we do*], in cui l'apporto di ciascuno deve essere valorizzato. A tal fine il sostegno reciproco ha particolare rilevanza. Una raccomandazione: l'azione, o attività, non deve essere stancante, priva di piacere e della possibilità di far provare il gusto di ciò che si sta facendo. Chi crede che i processi migliorativi della scuola siano solo un percorso ad ostacoli sta sbagliando tutto. [...]

Infine, occorre vedere cosa abbiamo effettivamente raggiunto e verificare se gli obiettivi che ci siamo prefissati, sempre per tornare alla metafora della montagna, corrispondono alle vette che abbiamo scalato. Vi offro come ultima immagine, in conclusione, la veduta della nostra montagna rispecchiata nel lago sottostante. [...]

Nota conclusiva 3: La leadership negli scenari futuri: Serve ancora la Scuola? / Leadership in Tomorrow's Scenarios: The de-schooling scenarios (Isp. Peter Newton - Inghilterra)

[...] Prima di procedere agli ultimi scenari, immagino che, dopo un convegno come questo, molti di voi saranno tentati di tornare alle rispettive scuole, pensando: "Ma io come farò? Sembra tutto così complicato." Vorrei rassicurarvi che, al di là di tutto ciò che avete ascoltato in questi ultimi due giorni, la *vostra* leadership nelle *vostre* scuole è ciò che conta. Potrebbe sembrare tutto molto complicato, ma vi consiglio di partire dalla riflessione sulle cose che sapete fare bene, per costruire il *vostro* piano di miglioramento a cominciare dai vostri punti di forza, dalle positività, e per trovare l'energia di affrontare ciò che proprio positivo non è.

[Quali misure di paragone possiamo avere per capire se siamo dei leader efficaci o meno?] Mi riferirò a voi come a dei leader efficaci perché lo siete, e vi descriverò come tali:

- Focalizzate la vostra attenzione sull'apprendimento di tutti e per tutti (l'abbiamo sentito dire più volte in questi giorni).
- Dedicate molto tempo alla costruzione di partenariati di collaborazione, a reti all'interno, all'esterno ed intorno all'istituto.
- Siete fortemente impegnati verso obiettivi concreti (non sareste qui altrimenti).
- Riuscite a convogliare le forze per sviluppare il lavoro di équipe. Siete di sostegno agli altri (di nuovo vi dico che non sareste qui altrimenti).
- Fate emergere una *vision* per quanto possibile condivisa per il vostro istituto. Sapete di volere qualcosa di importante per i giovani che frequentano le vostre scuole. Perché fare questo mestiere altrimenti, visto anche il modo in cui la professione viene remunerata? Questo è un problema comune un po' a tutti gli operatori della scuola in qualunque paese, in maggiore o minore misura.
- E' di primaria importanza per voi avere ottime capacità interpersonali.
- Dimostrate di godere di una grande credibilità personale nella vostra comunità. [...]
- Sapete quali sono le priorità.
- Siete sensibili verso le questioni sociali e cercate di fare la vostra parte.
- Delegate, collaborate, diffondete pratiche di leadership. [...] Fate emergere e sostenete le capacità di miglioramento in altri.
- Siete leader che conducono al cambiamento. Per fare ciò, sviluppate "energia". Costruite un'organizzazione in cui le persone si *interessano* ai ragazzi [e al futuro della scuola].
- Affrontate le crisi e le sdrammatizzate. E' solo attraverso le crisi che si può "espandere la *vision*" e allargare la prospettiva. Solo in questo modo le persone saranno pronte a seguirvi. Solo in questo modo l'ambiente [in cui operate] si troverà fortificato.
- Siete voi stessi alla ricerca costante del miglioramento, ne tracciate i percorsi e documentate i processi.
- Se siete a capo di un istituto, a capo di un gruppo di insegnanti o di ragazzi, cosa vi serve di più? E' l'ottimismo! Siete ottimisti dediti all'apprendimento! Non avete tempo da perdere nell'autocommiserazione durante i momenti difficili.
- Cosa vi serve ancora? Un'insaziabile curiosità intellettuale.
- Pensate alle crisi come a qualcosa di "normale". Pensate alla complessità come a qualcosa di divertente.

Scommetto che molti di voi elogiano gli altri, li rassicurano sulle loro capacità, li fanno sentire apprezzati per i loro sforzi ed i loro successi. Spero che usiate spesso la parola "NOI" e solo rare volte la parola "IO". Ricordate che nessuno di noi è tanto intelligente quanto tutti noi insieme. Vi esorto, infine, a creare il vostro stesso futuro se lo volete apprezzare. Se volete essere felici, vi esorto a creare la vostra stessa felicità.

Ma ora arriviamo alla domanda implicita negli scenari OCSE del tipo detto *deschooling*. La Scuola serve ancora? Le scuole hanno un futuro?

Nel primo scenario della "descolarizzazione", forse le scuole come le conosciamo non hanno più senso [in quanto la diffusione delle TIC le rendono obsolete]. Al loro posto c'è un fiorire di reti di apprendimento in una società "collegata". [ndr. Emergono in questo contesto una pluralità di voci culturali, religiose e della comunità sociale che organizzano l'apprendimento e la socializzazione dei giovani, alcune a raggio molto locale, altre che superano le distanze attraverso una sofisticata rete. Si assiste alla diffusione della "home schooling" (l'apprendimento a casa), dell'apprendimento auto-organizzato per piccoli gruppi e singoli]. Le persone lavorano nella comunità in reti locali, flessibili, costantemente aperte al cambiamento. Esiste un modo più intelligente di formare i ragazzi che tra le quattro pareti di un edificio chiamato "scuola" [ndr. Riferimento alla tesi di apertura del relatore]? Serve ancora perpetuare un'istituzione dalle caratteristiche vittoriane, legate all'esercizio del potere e dell'autorità? Tale scenario presenta, naturalmente, dei problemi legati, ad esempio, al gap digitale [di cui parlavo ieri] e al pericolo di una situazione di caos [dovuta ad un eccessivo *laissez-faire*], che si contrappone al perdurare del sistema, cioè alla stabilità che ora conosciamo.

Il secondo di quegli scenari è teso ad ampliare il "mercato" dell'istruzione. Non si tratta più di dire che "non servono le scuole", quanto che non servono solo le scuole pubbliche. Vari sistemi scolastici stanno ora affrontando il problema del "pubblico, ad accesso libero e gratuito, con offerta su scala nazionale" contrapposto al "privato, eventualmente anche finanziato con i "buoni scuola" o *voucher*". E' possibile avere

scuole in cui l'offerta è legata a doppio filo alla domanda: degli alunni, dei genitori, ... e dove la diversificazione e la competizione tra istituti sono all'ordine del giorno. Ma esistono enormi problemi legati ai problemi di accesso e di pari opportunità di apprendimento per tutti. Esistono problemi legati all'età degli alunni per le scelte che dovrebbero compiere. La transizione dal pubblico al privato corre il rischio di provocare una totale *deregulation*.

Ma trovo tutte le sfide poste dagli scenari [esaminati oggi] qualcosa di enorme interesse. [...]

Nella mia conclusione, vorrei proporvi una riflessione secondo me cruciale se parliamo del futuro e delle nostre scuole in quel futuro. Vi invito a riflettere sul genere di società che abbiamo a livello internazionale e vi chiedo di pensare ai confini che esistono tra i nostri giovani. Quali confini vi vengono in mente? A tal riguardo, la mia ultima diapositiva vi fornisce alcuni dati turbanti, a mio avviso [Figura 1]:

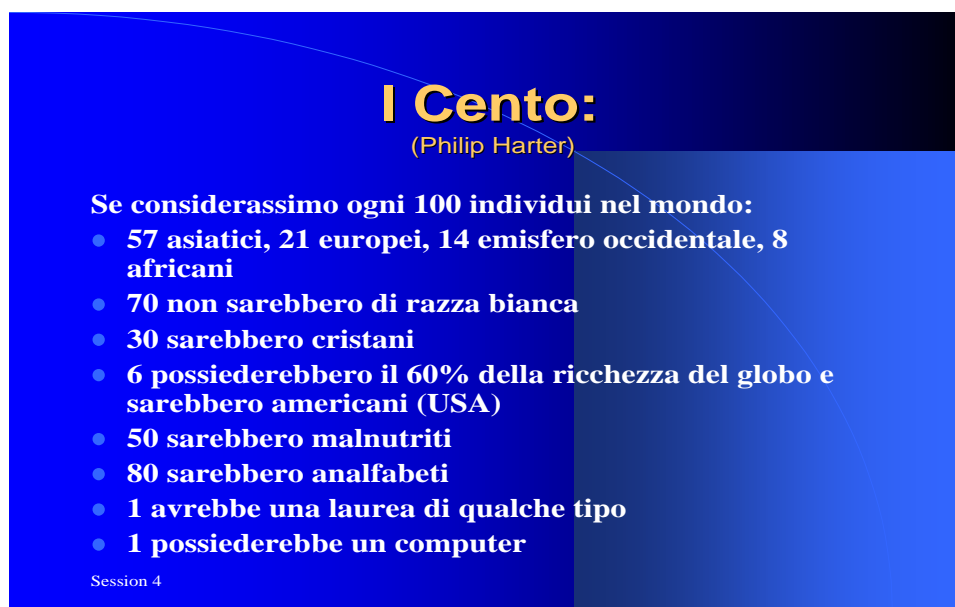


Figura 1

Naturalmente questi dati sono riferiti alla popolazione mondiale. Ma se vogliamo parlare del futuro dei giovani, quel futuro non può prescindere da quanto Philip Harter ci ricorda.

Vorrei concludere davvero con un brevissimo racconto. Molti anni fa, non lontanissimo da qua, un uomo stava facendo due passi quando vide al ciglio della strada un pezzo di marmo vecchio ed brutto, pieno di crepe. Era un pezzo piuttosto grande. Chissà come c'era arrivato al bordo della strada? L'uomo non era molto lontano da casa e così corse a prendere un martello e uno scalpello e si mise a lavorare il pezzo. I passanti si fermavano e si chiedevano perplessi: <<Ma che penserà mai di combinare con quel vecchio pezzo di marmo? Non ha nulla di meglio da fare?>> L'uomo, sorridendo, faceva finta di niente e continuava il suo lavoro. Per giorni, le persone passavano e ridevano di lui. Un giorno finalmente si fermò un passante che, vedendo la bellissima sagoma di un corpo umano, chiese, stupito: <<Ma come hai fatto a sapere che lì dentro ci fosse quella forma?>>

Forse quell'uomo era Michelangelo e forse quella sagoma era una delle sue opere perdute. Ma ciò che vi vorrei dire con questa storiella riguarda tutti voi: nel vostro lavoro, siete tutti un po' come Michelangelo. Per tutta la vostra vita professionale, scalpellate per trovare ciò che di bello e di magico si nasconde in ciascun giovane. Vi auguro immensa fortuna con questo preziosissimo lavoro.

Conclusioni: Dir. Tec. Giancarlo Cerini (sintesi)

Il moderatore sottolinea l'attenzione posta durante i lavori sulla scuola come "unità di analisi". Importante il legame tra una riflessione sulla cultura organizzativa della scuola che cambia e la centratura sulla domanda di formazione e il diritto al successo formativo degli alunni, possibile in presenza di una comunità di professionisti che lavorano e apprendono assieme. Il convegno è entrato nel merito delle

domande significative dell'autonomia scolastica e dei valori di fondo in gioco. Il moderatore ritiene maturi i tempi per inoltrarsi in ulteriori piste di ricerca, che partano dall'esperienza dei docenti Funzione-obiettivo per andare più in là ed individuare modi di diffondere in tutto l'istituto pratiche partecipative vicine alla leadership collaborativa. Occorrono nuove occasioni di confronto-formazione che seguano, più che l'*e-learning* tanto decantato, un approccio "clinico-pedagogico-riflessivo" attraverso il contatto diretto che permette di costruire assieme agli altri percorsi di senso nel proprio lavoro.

ALLEGATI:

ALLEGATO 1: Gli scenari OCSE-CERI di riferimento per le note conclusive



I sei scenari OCSE-CERI sul futuro della scuola

(sintesi e traduzione a cura di Francesca Brotto, CSA Massa Carrara)

UTILI ALLA COMPrensIONE DELLE NOTE CONCLUSIVE DEL 18 FEBBRAIO

A. IL MANTENIMENTO DELLO "STATUS QUO"

Scenario 1: I sistemi scolastici permangono come burocrazie forti. Questo scenario si basa sulla continuazione di forti sistemi burocratici, che spingono verso l'uniformità ed in cui vi è forte resistenza a cambiamenti di fondo. Le scuole sono istituzioni non collegate tra loro. I commenti del mondo politico e dei mezzi di comunicazione rimangono molto critici nei confronti del mondo scolastico. Il modello "io e la mia classe" rimane dominante (in contrasto al concetto di "noi e la nostra scuola"). Alte priorità legate all'efficienza del sistema ed al management. Il ruolo dello Stato / Ente Pubblico resta molto importante, con concessioni a forme di decentramento. L'uso delle TIC continua a crescere senza veramente incidere in maniera sostanziale nell'organizzazione scolastica. Nessun incremento sostanziale nei fondi destinati alle scuole, mentre alle stesse vengono affidate responsabilità sociali sempre maggiori-- le risorse diventano una "coperta sempre più corta".

Scenario 2: Penuria di insegnanti-- il sistema "fonde". Grave mancanza di insegnanti, dovuta all'invecchiamento della popolazione insegnante e la scarsa appetibilità della professione (retribuzione insufficiente, pressioni sociali in rapido aumento, aumento del carico di lavoro e di responsabilità ma scarso prestigio sociale della professione ...). Dove la scarsità degli insegnanti è più acuta, vi sono ripercussioni notevoli sui livelli di apprendimento dei giovani. Permane a livello del "governo" del sistema una strategia volta a tattiche di gestione della crisi, con palliativi temporanei (reclutare insegnanti dall'estero; offrire salari più alti ...), senza necessariamente incidere sui problemi di fondo. Lo scenario potrebbe portare ad un bivio: un aumento della tensione sociale e del conflitto tra le categorie lavorative da un lato, oppure potrebbe stimolare un cambiamento collettivo radicale dall'altro.

B. "RI-PENSARE/ 'RI-SCOLARIZZARE' LA SCUOLA PER POTENZIARE L'APPRENDIMENTO" ("RE-SCHOOLING SCENARIOS")

Scenario 3: Le scuole come centri sociali vitali. Alla Scuola viene riconosciuto un ruolo fondamentale, di "prima linea" nel contrastare la frammentazione della famiglia, della comunità e della società. Svolge importanti funzioni al servizio della collettività locale. Collaborazione estesa tra gli istituti scolastici ed

altri enti, organizzazioni, associazioni, centri culturali, università... collaborazione che stimola una nuova definizione e considerazione della professionalità docente. Alti livelli di finanziamento pubblico sono necessari per sostenere ambienti di apprendimento di qualità, volti allo sviluppo di abilità trasversali, di valori umani e di cittadinanza. Valorizzazione dell'apprendimento non-formale. Leadership distribuita. Ampio coinvolgimento dei vari attori del sistema nei processi decisionali.

Scenario 4: Le scuole come organizzazioni che apprendono, deputate all'apprendimento ("focused learning organizations"). Rispetto allo scenario 3, la differenza sta nella focalizzazione di carattere più cognitivo e meno sociale. Sperimentazione, diversificazione, innovazione mirate alla produzione di risultati formativi di qualità. Fioriscono nuove forme di valutazione delle competenze. Gestione della conoscenza come chiave operativa. La scuola è un'organizzazione che apprende, deputata all'apprendimento come ragion d'essere -- collegamenti estesi con altri sistemi ed organizzazioni per l'apprendimento. Forte attività di ricerca nelle scienze dell'apprendimento, con applicazione dei risultati in situazione. Insegnanti-ricercatori. Fiorire di reti. Organizzazione per gruppi di lavoro. Coinvolgimento di expertise di varia natura. Ampi sistemi di supporto fattivo. Scuole centri di decisionalità locale, con il coinvolgimento di tutti gli attori del sistema.

C. "SERVE ANCORA LA SCUOLA? GLI SCENARI 'DE-SCOLARIZZANTI' " (DE-SCHOOLING SCENARIOS)

Scenario 5: Reti di apprendimento nella società "collegata". Perdita di fiducia nella capacità delle istituzioni di fornire risposte adeguate a bisogni diversificati di apprendimento. Abbandono delle scuole a favore di una moltitudine di reti per l'apprendimento, favorite dalla rapida espansione di forme potenti e poco costose delle TIC. Il sistema scolastico come istituzione viene meno, viene perfino "smantellato" dall'emergere della "società collegata". Emergono, quindi, in questo contesto una pluralità di voci culturali, religiose e della comunità sociale che organizzano l'apprendimento e la socializzazione dei giovani, alcune a raggio molto locale, altre che superano le distanze attraverso una sofisticata rete. Diffusione della "home schooling" (l'apprendimento a casa), dell'apprendimento auto-organizzato per piccoli gruppi e singoli. Possibili squilibri nell'accesso alle TIC = opportunità impari di accesso alla conoscenza. Il ruolo dell'insegnante decade del tutto. La distinzione tra chi "insegna" e chi "apprende", tra insegnante ed allievo, tra genitore ed insegnante, tra sistema di istruzione e comunità viene sfumata e, perfino, cancellata. Emergono nuovi professionisti dell'apprendimento, come consulenti od organizzatori di situazioni di apprendimento.

Scenario 6: Il predominio del mercato. Il governo incoraggia sempre più le forme di innovazione e cambiamento diversificati condotte dalla "domanda" proveniente dal mercato. L'insoddisfazione con la Scuola da parte dei "consumatori strategici" rafforza questa tendenza, soprattutto in culture in cui l'istruzione è considerata un "bene" privato quanto pubblico. Il mercato dell'apprendimento stimola la comparsa di nuovi tipi di fornitori di "conoscenza", mentre si assiste alla "deregulation" del sistema dei finanziamenti ed incentivi per l'istruzione. L'apprendimento di qualità è determinato dalle scelte degli acquirenti di apprendimento che sono più esigenti, con disuguaglianze considerevoli nell'accesso alle opportunità. E' probabile una ri-centratura del "curricolo" (?) su valori ed obiettivi non-cognitivi. Supremazia del management nelle sue modalità organizzative più diversificate. Emergono nuovi professionisti della formazione nelle forme di lavoro più flessibili. L'offerta di lavoro in questi campi risulterebbe maggiormente appetibile nelle zone non marginali, in cui la domanda di istruzione risulta maggiormente qualificata. Sistemi alternativi di misurazione ed accreditamento dei risultati conseguiti nell'istruzione sostituiscono i meccanismi pubblici di valutazione di sistema.

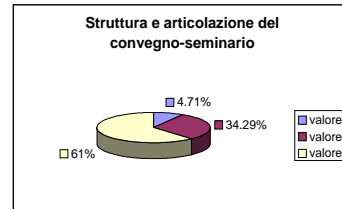


ALLEGATO 2: I risultati della valutazione del convegno-seminario da parte dei partecipanti

L'IDEA BASE

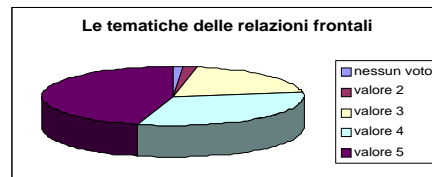
- **La struttura e l'articolazione del convegno**

Valore 3= 4,71%;
 valore 4= 34,29%;
 valore 5= 61%
VALORE MEDIO: 4,46



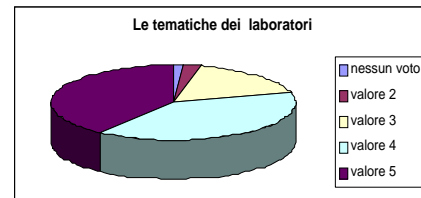
- **Le tematiche delle relazioni frontali**

Valore 2= 2,14%
 Valore 3= 20%
 Valore 4= 31,43%
 Valore 5= 45,71%
VALORE MEDIO: 4,19



- **Le tematiche dei laboratori**

Valore 2= 2,14%
 valore 3= 17,14%
 valore 4 = 39,29%
 valore 5= 40%
VALORE MEDIO: 4,13



L'ORGANIZZAZIONE

- **L'organizzazione nel suo complesso**

Valore 2= 1,43%
 valore 3= 5,71%
 valore 4= 43,57%
 valore 5= 46,43%
VALORE MEDIO: 4,35



- **L'assistenza e la cortesia del personale**

valore 2 = 0,71%
 valore 3= 3,57%
 valore 4= 22,86%
 valore 5= 72,86%
VALORE MEDIO: 4,68



- **I materiali di riflessione inviati come stimolo**

valore 2= 2,14%
 valore 3= 22,14%
 valore 4= 47,14%
 valore 5= 27,86%
VALORE MEDIO: 4



L'ORGANIZZAZIONE

■ *I materiali di consultazione in cartella*

valore 2= 2,14%
 valore 3= 24,29%
 valore 4= 47,14%
 valore 5= 25,71% **VALORE MEDIO: 4**

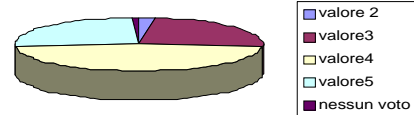
■ *I servizi di ristorazione*

Valore 1= 3,75%
 valore 3= 12,14%
 valore 3= 41,42%
 valore 4= 23,57%
 valore 5=15%
 nessun voto: 4,28% **MEDIA: 3,21**

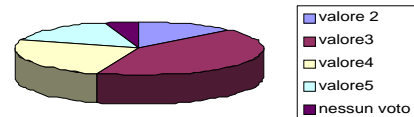
■ *L'efficacia della traduzione simultanea*

valore 2= 2,42%
 valore 3= 7,14%
 valore 4= 27,85%
 valore 5= 52,14%
 nessun voto = 11,42% **MEDIA: 4**

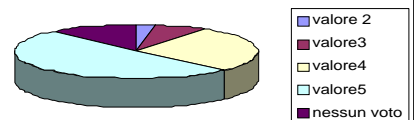
i materiali di riflessione inviati come stimolo



i materiali di riflessione inviati come stimolo



i materiali di riflessione inviati come stimolo



Elaborazione grafica a cura di
 As. Amm.vo M.D.F. NENCINI

DIRIGENTE SCOLASTICO
 Prof.ssa Elsa Lisci Falaschi

