



Modelli e buone pratiche per una scuola di qualità: condizioni essenziali per un efficace sistema di istruzione

Models and good practices for a quality school: experimentation and evidence of results

Anna Maria Nacci

Università degli Studi di Firenze

annamaria.nacci@unifi.it

ABSTRACT

Autonomy, by placing school institutions at the center of the educational and training system, has operated a real revolution in the culture and in the way of being and functioning of the school system. In this context, they must constantly pay attention to the quality of their commitment and, in particular, to their educational and training offer, using techniques, methodologies, procedures, organizational and operational models that meet the principles of efficiency and effectiveness and are aimed at continuous improvement. This article seeks to illustrate the quality of school management for the acquisition of a culture of design, organization and management of school services, as well as professional skills in line with the expectations and needs of the users.

L'autonomia, ponendo le istituzioni scolastiche al centro dell'impianto educativo e formativo, ha operato una vera e propria rivoluzione nella cultura e nel modo di essere e di funzionare del sistema scolastico. In tale ottica le scuole stesse devono riservare attenzione costante alla qualità del loro impegno e, in particolare, della propria offerta educativa e formativa, utilizzando tecniche, metodologie, procedure, modelli organizzativi e operativi rispondenti ai principi dell'efficienza e dell'efficacia e finalizzati al miglioramento continuo. In questo articolo si cerca di illustrare la qualità della gestione della scuola per l'acquisizione di una cultura della progettazione, dell'organizzazione e della gestione dei servizi scolastici, nonché di capacità professionali in linea con le attese e i bisogni dell'utenza.

KEYWORDS

Management; Innovation; Experimentation; School Evaluation; Quality. Gestione; Innovazione; Sperimentazione; Valutazione; Qualità.

Introduzione

Per raggiungere gli obiettivi che l'Unione Europea si è data (E.U. 2020), ovvero quelli di una crescita *inclusiva, intelligente e sostenibile*, gli Stati Membri hanno bisogno di un'idea di scuola, di un disegno istituzionale che metta al centro non un modello definito, magari da modificare e innovare nel tempo, ma professionisti capaci di adattare le proprie competenze professionali alle diversità dei soggetti che devono essere formati. La società in cui viviamo ci pone di fronte ad una sfida complessa: i saperi. È importante focalizzare le attuali necessità formative per confrontarle con le realtà educative in atto e le linee di evoluzione presenti. La vera sfida riguarda la capacità del sistema scolastico di riuscire a mantenere il passo con il cambiamento sociale, il contributo che la formazione scolastica può dare alla costruzione di cittadini attivi e consapevoli, il raccordo tra cultura scolastica e bisogni individuali e sociali: in pratica, la connessione tra scuola e realtà. È vero anche che il cambiamento è connaturato all'esperienza umana; il compito educativo è governare il cambiamento alla luce di un progetto esistenziale e dei valori che lo ispirano. Le pratiche educative implicano attenzione e impegno da parte dei vari soggetti con funzioni di sostegno e intervento mirato, soggetti questi che si collocano ai più diversi livelli, istituzionali e non, nell'ottica di un coinvolgimento condiviso e responsabile in politiche educative, scolastiche, sanitarie e sociali, coerenti e coordinate fra loro (Xodo, 2010). Nel mondo della scuola, il lavoro di promozione, di mediazione e di messa in atto di specifiche attività è prerogativa del Dirigente Scolastico che, attraverso il coinvolgimento di tutta l'organizzazione-scuola, garantisce la buona riuscita della formazione e crescita di tutti gli alunni, nessuno escluso. Si tratta di un vero e proprio processo di inclusione dei vari bisogni individuali, processo questo che deve incentrarsi sul progetto educativo da costruire, comunque, in collaborazione con tutti gli attori della comunità scolastica vista come comunità educante e inclusiva (Xodo, 2010). È fondamentale però capire che l'implementazione di pratiche didattiche e di strategie debbano avere un riscontro oggettivo che passi attraverso l'interpretazione, la spiegazione, la comprensione e la rielaborazione scientifica delle stesse. I docenti, in prima istanza, devono muoversi sul campo utilizzando conoscenze affidabili, trasferibili e spendibili nelle politiche operative; in sostanza, è come se facessero ricerca sul campo. L'attività di insegnamento ha sicuramente un forte impatto sociale e, dunque, anche in ambito educativo, tale attività deve passare attraverso una completa esplicitazione delle proprie assunzioni valoriali e scientifiche, delle metodologie e criteri impiegati e deve attenersi a ben definite procedure, in modo da presentarsi trasparente alla valutazione esterna, consentendo forme di comparazione dei risultati ottenuti con altre metodologie di insegnamento e, dunque, favorire la capitalizzazione dei risultati (Calvani, 2012).

1. Condizioni essenziali per un efficace sistema di istruzione

Agli attuali sistemi di istruzione si chiede di essere efficienti nel produrre livelli di eccellenza elevati e, allo stesso tempo, equi nell'elevare il livello generale delle conoscenze, rendendole accessibili a tutti (Capperucci, 2013). Infatti, all'interno della società contemporanea, basata sulle conoscenze e sulla digitalizzazione dei saperi, il benessere di ciascuno e quello della società in generale dipende, in buona parte, dalla formazione e dalla qualità degli apprendimenti acquisiti soprattutto in contesti formali. In linea con le esigenze della società contempora-

nea, la Strategia di Lisbona (2006) per i sistemi di istruzione e formazione dell'Unione Europea poneva come obiettivo primario da perseguire, l'efficienza e l'equità in ambito formativo, nonché di verificare la capacità delle politiche comunitarie e nazionali di trovare uno spazio comune di confronto. Tracciando, però, un bilancio della Strategia di Lisbona fino al 2010, molti Stati dell'Unione (e l'Italia è fra i primi), nonostante gli sforzi compiuti e le politiche messe in atto, hanno incontrato difficoltà nel perseguire gli obiettivi stabiliti; alla luce, dunque, della parzialità dei traguardi fino ad oggi conseguiti, la Commissione Europea ha ritenuto necessario avviare una consultazione tra gli Stati membri per concordare l'indirizzo politico di quella che, in continuità col passato, è stata definita la "Strategia UE 2020". Le nuove politiche devono essere in grado di contribuire alla coesione sociale e di garantire un mercato del lavoro che funzioni bene. Alla realizzazione di tutto ciò devono partecipare anche i sistemi di istruzione "[...] chiamati alla promozione di nuovi saperi e di nuove competenze capaci di incidere sul mercato, sul trasferimento delle conoscenze e sulle forze creative dell'Europa." (Capperucci, 2013, p. 153). L'Unione Europea deve pertanto procedere all'individuazione di priorità, la prima delle quali è garantire "una crescita basata sulla conoscenza come fonte di ricchezza" (Capperucci, 2013, p. 154), una crescita che non deve farsi travolgere dai cambiamenti e dalle trasformazioni, ma deve imparare a dominarli attraverso l'istruzione, la ricerca, l'innovazione e la creatività. L'istruzione deve promuovere la maturazione di talenti personali e, allo stesso tempo, favorire l'acquisizione diffusa delle competenze di base così da permettere l'inserimento professionale e la realizzazione personale di ciascuno. Questo significa, in sostanza, operare per il superamento di fenomeni quali la dispersione scolastica, l'emarginazione di gruppi vulnerabili, la disparità fra sessi, la disgregazione sociale, l'autoreferenzialità dei sistemi formativi. In questa prospettiva si muove ET 2020 (Education and Training 2020) il cui scopo essenziale è incoraggiare il miglioramento dei sistemi di istruzione e formazione nazionali, i quali devono fornire i mezzi necessari per consentire a tutti i cittadini di realizzare pienamente le proprie potenzialità, nonché garantire una prosperità economica sostenibile e l'occupabilità. Tale miglioramento deve obbligatoriamente passare attraverso un sistema di valutazione che misuri la qualità delle attività educative, degli spazi, dei materiali didattici, della preparazione e competenza degli insegnanti; in sostanza, occorre formulare scientificamente dei giudizi sulla qualità del servizio realmente offerto all'utente dalla scuola.

1.1. Il ripensamento dei tempi e dei modi della scuola: ambienti di apprendimento innovativi

Per poter realizzare sistemi in grado di raccogliere queste sfide, occorre ripensare all'attuale organizzazione anche degli spazi e degli ambienti di apprendimento facendo ricorso, ad esempio, a quel filone di prassi di sperimentazione degli ambienti di apprendimento che in Italia si sta muovendo da qualche tempo; a questo proposito è interessante consultare il Progetto "Avanguardie Educative. Tale progetto è frutto dell'iniziativa congiunta dell'Indire e di 22 scuole fondatrici; insieme sono stati individuati e descritti alcuni percorsi di innovazione didattica sostenibile che hanno permesso di definire le prime 12 "Idee per l'Innovazione". L'Indire e le scuole capofila del movimento hanno anche redatto il Manifesto per l'Innovazione: le proposte inserite in questo manifesto hanno lo scopo di trasformare e innovare l'organizzazione dell'insegnamento, del tempo e dello

spazio all'interno delle attività didattiche e ciascuna di esse è il prodotto di concrete esperienze verificate "sul campo". Punto di forza di questo progetto è la riorganizzazione delle aule e la riformulazione del concetto di classe stessa: la classe, frutto solo dell'aggregazione di alunni accomunati dalla stessa età, e l'aula, pensata fino ad ora per una didattica erogativa e formale, si trasformano in luoghi in grado di garantire l'integrazione, la complementarità e l'interoperabilità degli spazi all'interno di un edificio scolastico permettendo, dunque, la creazione di scuole senza classi, in cui i gruppi di lavoro sono costituiti da studenti iscritti allo stesso anno di corso, e con un uguale livello di competenze.

Un ulteriore supporto può essere fornito dall'aula laboratorio disciplinare, pensata come uno spazio in cui possa aver luogo la sperimentazione e lo sviluppo di competenze, progettando un protocollo di fasi operative, adeguato alle singole discipline e facendo ricorso a mediatori didattici e strumentazioni appositamente scelti. Ciascun docente ha a disposizione non un ambiente da condividere obbligatoriamente con i colleghi delle altre discipline, ma ha possibilità di predisporre uno spazio di lavoro personalizzato, in grado di accogliere una didattica attiva di tipo laboratoriale, con arredi, materiali e strumentazioni adeguatamente predisposti: ed è qui che potrebbero inserirsi i progetti di implementazione di aule 3.0. La classe organizzata in questo modo diventa luogo di ricerca attivo, in cui vengono utilizzati, in modo complementare e funzionale, arredi e device tecnologici, attraverso l'implementazione di una didattica laboratoriale che prevede l'utilizzo del cooperative learning e del learning by doing. Nell'aula 3.0, dunque, lo spazio si apre e accoglie la tecnologia, insieme ad una nuova didattica: l'apprendimento intervallato o "spaced learning". L'insegnante che segue questo metodo spiega per 10 minuti, e fa una pausa che i ragazzi possono decidere di utilizzare a loro piacimento, consultando materiali on line sull'argomento trattato o discutendo tra loro in merito a quanto ascoltato. Si riprende poi lo stesso argomento, utilizzando LIM o tablet e si rifà una pausa. In questo modo, l'attenzione non viene forzata inutilmente e si mantiene vivo l'interesse per l'argomento che si sta trattando.

Altra opportunità didattica innovativa è quella della Flipped Classroom in cui la lezione frontale perde la sua prerogativa di metodologia predominante per la diffusione dei contenuti, in quanto questa fase viene svolta fuori dall'aula con l'ausilio delle tecnologie digitali mentre lo svolgimento dei compiti, tradizionalmente svolto a casa, avviene a scuola, all'interno di un ambiente collaborativo, progettato e monitorato dal docente. Attuare questo tipo di didattica permette un superamento dei limiti propri della lezione frontale caratterizzata da una standardizzazione dei contenuti, dall'assunzione, da parte degli studenti, di un ruolo passivo, e dalla mancanza di un feedback immediato su quanto hanno realmente compreso; tutto questo appare ancora più problematico data la interculturalità degli attuali contesti scolastici. Altra possibilità prevista dalla Flipped Classroom è quella di realizzare apprendimento attivo e partecipato attraverso la trasformazione delle consuete pratiche di studio ed esercitazione, portando a scuola lo studio pomeridiano. Appare chiaro che le metodologie didattiche più efficaci da utilizzare in questa inversione sono il cooperative learning e il learning by doing, in quanto promuovono interazione, interdipendenza costruttiva e favoriscono lo sviluppo del senso di responsabilità e di appartenenza al gruppo.

Anche il Progetto "Scuola senza zaino", nato in Toscana nel 2002 e adottato da 186 fra istituti di istruzione primaria e secondaria trova piena collocazione in questa nuova concezione degli spazi didattici, in quanto gli studenti trovano libri, quaderni, matite e quant'altro a scuola, materiale questo che viene condiviso con i compagni: il concetto di "comunità" si applica, dunque, anche alla didattica

in quanto la classe è uno spazio in cui si lavora in gruppo e ci si confronta. Un ulteriore suggerimento all'innovazione didattica e degli spazi per l'apprendimento è fornita dall'Aula TEAL (Tecnologie per l'Apprendimento Attivo). Il «TEAL» (Technology Enhanced Active Learning) è una metodologia didattica che vede unite lezione frontale, simulazioni e attività laboratoriali su computer, per un'esperienza di apprendimento basata sulla collaborazione. Questa metodologia è stata progettata nel 2003 dal MIT (Massachusetts Institute of Technology) di Boston e fu inizialmente pensata per la didattica della Fisica per studenti universitari. Il protocollo TEAL prevede un'aula in cui il docente è collocato in una postazione centrale; attorno a quest'ultima sono disposti dei tavoli rotondi in cui prendono posto gruppi di studenti. Nell'aula sono presenti alcuni punti di proiezione sulle pareti e di cui gli studenti possono far uso. Nell'aula TEAL, i gruppi vengono formati da studenti aventi livelli di competenze e conoscenze diversi, in modo da promuovere e favorire l'istruzione tra pari. L'argomento viene introdotto dal docente attraverso domande, esercizi e rappresentazioni grafiche; successivamente gli studenti, all'interno del gruppo, lavorano in modo collaborativo utilizzando un device, allo scopo di sperimentare e verificare le informazioni e i dati raccolti. Dunque, si tratta di superare la concezione dell'aula come una sorta di auditorium della lezione del docente in un'aula che assume la struttura di un laboratorio in cui docenti e studenti assumono una nuova centralità allo scopo di implementare la collaborazione, la ricerca, la riflessione, la costruzione e la condivisione della conoscenza.

1.2. La sfida delle migrazioni

L'educazione inclusiva acquista, alla luce delle profonde trasformazioni sociali, un significato nuovo, quello di cambiamento strutturale del sistema scolastico ordinario. Una scuola inclusiva necessita di porre attenzione ai "saperi in azione", sviluppando la "capacità di mobilitare progettualità" (Alessandrini, 2014, p. 20) in azioni concrete, rilevabili ed osservabili. Occorre creare, per promuovere e sviluppare l'integrazione, un ambiente di apprendimento innovativo per l'accoglienza e l'inclusione degli alunni NAI (Neo Arrivati in Italia). Anche tale percorso presuppone il superamento del concetto di "classe" per andare verso "ambienti di apprendimento" aperti e flessibili utilizzando le potenzialità dell'autonomia scolastica (D.P.R. 275/99), privilegiando strategie metodologiche didattiche di successo, attive e cooperative, come l'individualizzazione e la personalizzazione dei percorsi, il Cooperative learning e il Peer tutoring, il Learning by doing e la risoluzione di problemi (Project posing and solving), tutto questo promuovendo un percorso di educazione interculturale. Si tratta, dunque, di ideare spazi tradizionali adattati a pedagogia attiva, collaborativa e sostenuta da tecnologie digitali, utilizzando intelligenza e creatività, tenendo conto, naturalmente dei vincoli finanziari ai quali ogni scuola è soggetta. Organizzare la scuola inclusiva non è un compito che possa essere demandato alla circostanza della presenza o meno di soggetti in condizione di difficoltà; l'impostazione dell'ambiente, sia fisico sia personale e sociale, deve essere già pronta e predisposta per l'accesso concreto di tutti i soggetti (Cottini, Morganti, 2015). In questo, un valido aiuto e supporto viene dato dalla normativa sui BES (Zappaterra, 2010).

La risorsa del docente specializzato, a volte, è messa a disposizione della scuola solo in presenza di alunni con certificazione di disabilità, invece l'insegnante specializzato deve diventare una risorsa di sistema, deve cioè sostenere ogni insegnante nel suo lavoro di personalizzazione con lo studente. (Zappaterra, 2010).

Perché si realizzi una scuola inclusiva è necessario che poter garantire a tutti la partecipazione piena e concreta all'istruzione; i Principi Guida per promuovere la qualità della scuola inclusiva, nel 2009, definiscono le pari opportunità in termini di educazione, partecipazione concreta e accesso reale alla formazione, non come una semplice socializzazione in presenza, soprattutto per gli alunni immigrati (Cottini, Morganti, 2015). Quel che conta, al di là degli interventi e delle risorse, umane e strumentali, di cui una scuola dispone, che potranno essere più o meno vicine agli indicatori di qualità della formazione inclusiva, sarà la promozione di una cultura, di un atteggiamento inclusivo, fatto in primo luogo della testimonianza, delle convinzioni profonde, degli atteggiamenti e della disposizione professionale di quanti operano nella scuola, dirigente scolastico in primis.

1.3. Dal curriculum alle competenze nella scuola

Occorre, dunque, porre attenzione alle modalità di organizzazione dei processi di apprendimento, affinché la scuola sia effettivamente in grado di garantire il successo formativo di ogni studente, superando la rigidità della scuola precedentemente intesa, non ancora autonoma. L'attività di insegnamento non può più risolversi nella semplice trasmissione delle conoscenze dal docente agli alunni, ma diventa piuttosto un'azione sistematica ed intenzionale, di facilitazione e di guida dei processi di apprendimento. Occorre riconoscere, in via definitiva, la centralità del ruolo del discente e, quindi, compito dei docenti diventa quello di creare adeguate situazioni di apprendimento in cui ciascun alunno sia guidato in attività di ricerca, di scoperta e di ricostruzione dei saperi. Il ruolo dell'insegnante, quindi, è quello di predisporre ambienti di apprendimento intesi come tutte quelle attività che possano motivare e stimolare adeguatamente l'alunno mettendolo nella condizione di apprendere e di risolvere situazioni problematiche; nella costruzione del sapere, il docente, dunque, ha una funzione costantemente orientativa (Agosti, Franceschini, Galanti, 2009). Esistono numerosi approcci didattici che promuovono un tale apprendimento, quali l'apprendimento per competenze, la sperimentazione attiva, la discussione, l'apprendimento cooperativo. Infatti se la conoscenza è correlata al contesto e all'attività del discente, non sono pensabili modalità d'insegnamento fisse e standardizzate. Il docente, dunque, sa che la conoscenza si acquisisce tramite percorsi multipli che interagiscono fra di loro, influenzati dalla società in cui l'alunno vive. Egli, inoltre, deve sapere che la conoscenza nasce dalla collaborazione sociale e dalla comunicazione interpersonale; è importante, quindi, che valorizzi le potenzialità esprimibili dalla classe come gruppo, nell'imparare dagli altri e con gli altri (Parmigiani, 2010). Da una lettura attenta dei documenti programmatici e legislativi riguardanti ogni ordine di scuola (D.P.R. n. 323/1998, art. 3), emerge chiaramente la necessità di adottare la via dell'apprendimento pratico e situato, la via della didattica laboratoriale per migliorare la qualità degli apprendimenti, intendendo come laboratorio uno spazio mentale in cui l'azione, la riflessione, la comunicazione, la personalizzazione, l'esplorazione, la creazione, la sperimentazione di linguaggi consentono di conoscere e di far acquisire competenze (Parmigiani, 2010). L'intera legislazione italiana degli ultimi quindici anni fa continuamente riferimento alle competenze: la trasmissione delle conoscenze e la formazione delle abilità non sono più sufficienti allo studente che dovrà saper affrontare e risolvere le mutevoli e problematiche situazioni della sua vita (si vedano le *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo*

d'istruzione, settembre 2012). In una realtà complessa come quella in cui viviamo è necessario che l'alunno acquisisca la competenza delle competenze, ovvero apprendere lungo tutto l'arco della vita. È importante che la scuola faciliti lo sviluppo delle facoltà generali, andando al di là della semplice assimilazione dei saperi, tenendo sempre presente che la società attuale non richiede soltanto persone ben addestrate ed in grado di inserirsi in un contesto lavorativo stabile nel tempo, bensì la formazione di persone in possesso di quegli strumenti culturali e di quelle competenze strategiche che consentano loro di avere successo in un mondo in rapida e continua evoluzione. Il successo formativo di ogni alunno implica la sua capacità di mobilitare i suoi apprendimenti anche fuori dalla scuola, in situazioni diverse, complesse ed imprevedibili. E il possesso delle conoscenze e la padronanza delle abilità non sono sufficienti a conseguirlo; è necessaria la loro integrazione con le competenze. Appare evidente che insegnare per competenze richiede una seria riflessione sulla valenza formativa delle discipline, cioè il contributo che esse forniscono allo sviluppo e al potenziamento delle capacità cognitive, metacognitive, relazionali ed operative degli alunni. Si tratta, quindi, di puntare sin dalle prime esperienze della scuola dell'infanzia, ad un apprendimento attivo che richieda l'iniziativa dell'alunno per la sua formazione e che dia senso a ciò che apprende (Agosti, Franceschini, Galanti, 2009). L'istituzione scolastica autonoma, una volta rilevati ed analizzati i bisogni formativi degli alunni e del territorio di riferimento, una volta selezionati quelli di cui vuole farsi carico, non solo deve definire gli obiettivi e i contenuti della propria offerta formativa, ma deve affrontare con competenza e responsabilità il tema della qualità dei processi di insegnamento/apprendimento, avendo come riferimento la propria tipologia di indirizzo e le esigenze del lifelong learning.

1.4. Il POF, la caratterizzazione della scuola e le sfide della valutazione

Ogni istituzione scolastica, in virtù dell'entrata in vigore dell'autonomia, deve definire la propria identità culturale e progettuale, allo scopo di erogare, ai propri utenti, un servizio di qualità. Tale impegno comporta notevoli cambiamenti nell'esercizio del profilo professionale di tutti gli operatori scolastici che diventano soggetti decisionali aperti al dialogo e alla negoziazione con gli studenti, le famiglie e il territorio, ma che devono anche saper giungere ad una sintesi delle diverse istanze, pervenendo ad una valida proposta formativa mirata allo sviluppo della persona. È necessario, pertanto, aprirsi alla ricerca e al confronto, dando luogo ad una fitta rete di relazioni indispensabili per giungere ad una sintesi dalla quale tutti i soggetti, che hanno contribuito a definirla, si sentano rappresentati e legati. È sul POF, quale "documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale" (Art. 3, comma 1 del regolamento di cui al D.P.R. n. 275/1999) che si fonda l'appartenenza formale e, soprattutto, sostanziale di tutte le componenti della comunità scolastica di riferimento, interne ed esterne: esso deve connotarsi come vero e proprio atto di politica scolastica, elaborata attraverso un confronto interno, nel quale possano riconoscersi sia il personale interno che l'utenza. Nel POF, allora, si esplicitano tutte quelle attività e quei progetti che compongono il quadro operativo unitario, identificativo dell'istituzione scolastica, in quanto essi convergono, interagendo, nella prospettiva del successo formativo di ogni studente, sulla base delle esigenze delle famiglie e delle potenzialità degli alunni. Sono proprio tali caratteristiche che rendono ogni POF unico ed identificativo dell'istituzione scolastica che lo ha definito (Molinari, 2016).

Nell'elaborazione del POF è il dirigente scolastico ad assumere un ruolo di primo piano: egli deve garantire il rispetto di un corretto iter procedurale, esercitando anche il suo potere organizzativo nella costituzione di commissioni e gruppi di lavoro, per poter giungere alla stesura di un documento effettivamente rappresentativo di una visione condivisa e coerente con i bisogni del territorio e con le risorse a disposizione. Nella sua elaborazione la scuola esprime tutta la sua potenzialità di studio e di ricerca anche in merito alla valutazione. Il POF, infatti, contiene modalità di osservazione e valutazione dei discenti e della qualità della scuola. Con esso la scuola si impegna, con la famiglia e il territorio, a valutare gli alunni, a valutarsi, ad autovalutarsi, a farsi valutare con responsabilità e consapevolezza attraverso un sistema di valutazione e di monitoraggio in grado di fornire informazioni costanti sull'andamento dei processi educativi e sull'attuazione del progetto formativo. Fondamentale diventa il processo l'autovalutazione, cioè la fase in cui ogni scuola valuta i processi messi in campo e i risultati conseguiti, attua il riconoscimento della piena libertà delle scelte compiute e della responsabilità conseguente di correggere eventuali errori, intraprendendo processi di effettivo miglioramento del servizio. Questa assunzione di responsabilità è alla base del processo di accountability, ovvero del rendere conto, a partire dai risultati, dell'utilizzo dell'autonomia realizzata attraverso sinergie col territorio e strategie d'azione. Le scuole hanno il diritto/dovere di render conto dei risultati ottenuti dagli alunni ai genitori, alle comunità, ai decisori politici e al Paese (Bottani, 2003). Occorre ricordare che con la pubblicazione della Direttiva triennale sul Sistema Nazionale di Valutazione, sottoscritta il 18 settembre 2014 dal Ministro dell'Istruzione, Università e Ricerca Stefania Giannini, è partita la riforma sull'autovalutazione e valutazione di tutte le scuole, sia statali che paritarie, in attuazione di quanto previsto dal Decreto n. 80/2013 che prevedeva l'obbligo di pubblicazione della rendicontazione sociale; con questo decreto si è inteso rispondere alla necessità di rendicontazione sociale di fronte all'opinione pubblica e di feedback ai decisori politici, fornendo informazioni ed elementi oggettivi per valutare lo stato di salute del sistema nazionale di istruzione e formazione, riprendendo quanto già in vigore in 25 Paesi appartenenti all'OCSE.

1.5. Il ruolo delle tecnologie diffuse nella scuola che cambia

Gli anni Ottanta hanno rappresentato l'inizio della diffusione, nel mondo della scuola, delle tecnologie intese come innovazione destinata non solo ad aumentare gli ausili didattici ma anche a determinare una graduale trasformazione del modo di fare scuola. Tutti i documenti di indirizzo prodotti in questi ultimi anni, a livello nazionale ed internazionale (a partire dal Libro Bianco della Commissione Europea, *"Insegnare e apprendere – verso la società cognitiva"* per giungere alla Legge 107/2015) pongono enfasi sulla necessità di insegnare l'uso e le potenzialità delle nuove tecnologie, ma anche sull'opportunità di utilizzarle nell'insegnamento. In particolare, la Legge 107/2015 istituisce il PNSD (Piano Nazionale della Scuola Digitale) che, attraverso 35 azioni, indica quali ambiti di formazione ciascuna componente del sistema formativo della scuola italiana debba percorrere, indicando obiettivi e finalità da raggiungere attraverso azioni pensate in modo pertinente per ciascun gruppo di destinatari. Numerose altre sono le indicazioni legislative a supporto, quali l'Avviso Pubblico prot. 2670 dell'8 febbraio 2016 in cui vengono individuati, per territorio di appartenenza, gli snodi formativi all'interno dei quali andranno realizzati i percorsi finalizzati allo sviluppo profes-

sionale del personale scolastico, sia in materia di innovazione didattica e organizzativa, ma anche attraverso l'implementazione di progetti volti a formare dirigenti scolastici, direttori dei servizi generali e amministrativi, personale tecnico-amministrativo del I e II ciclo di istruzione e, naturalmente, docenti; o ancora il Programma Operativo Nazionale PON 2014-2020 avviato durante l'anno scolastico 2014/15, cofinanziato dai Fondi Strutturali Europei e dallo Stato Italiano, che a sua volta, sostiene numerose azioni, con l'obiettivo di raggiungere risultati definiti in coerenza con l'accordo di partenariato dell'Education & Training 2020. Il Programma si inserisce in un quadro più ampio di attuazione della strategia UE 2020 il cui scopo è quello di favorire una crescita intelligente, fondata sulla conoscenza e sull'innovazione, e in particolare trova un chiaro riferimento in quello che riguarda la scuola digitale e la formazione dei docenti e del personale della scuola (Bruschi, 2015).

Dal punto di vista dell'insegnamento, appare chiaro quanto il ricorso alle nuove tecnologie possa incidere positivamente sulla motivazione e sull'interesse degli alunni i quali, utilizzando questi supporti (e facendo anche ricorso alla micro robotica), attivano corrispondenze, collaborazioni e mantengono desta l'attenzione. Questi aspetti "superficiali" sono indicatori di un elemento di rilevanza sostanziale riguardo ai processi di apprendimento: si tratta della connessione strettissima tra processi cognitivi e mezzi utilizzati per comunicare (Agosti, Franceschini, Galanti, 2009). In questo modo, l'alunno seguirà i percorsi cognitivi a lui più congeniali, rafforzando le proprie potenzialità. In questa prospettiva, la funzione del docente acquisisce maggiore importanza in quanto egli predispone e gestisce le situazioni di apprendimento, promuovendo le potenzialità di ogni alunno e rafforzandone i punti deboli: da semplice trasmettitore di conoscenze, diviene catalizzatore di processi. Dunque, le strategie metodologiche tradizionali vengono affiancate dallo sviluppo tecnologico che offre molte opportunità come i software di esercitazione e auto-correzione nei percorsi didattici individualizzati, o la mole di informazioni provenienti da Internet che supportano attività di ricerca e approfondimento e, non ultima, la possibilità di lavorare in gruppo a distanza o corrispondere in tempo reale, all'interno di progetti di cooperazione tra istituzioni scolastiche.

La formazione docente viene invece delineata all'interno della direttiva ministeriale 210/00 in cui il nuovo sistema di formazione in servizio supera quanto previsto dai corsi di aggiornamento tradizionali e integra la formazione all'interno della progettualità delle scuole che, dunque, assumono l'identità di laboratori di sviluppo professionale, in cui vengono sviluppati la ricerca-azione, la formazione a distanza, l'auto-aggiornamento e le modalità di apprendimento cooperativo. All'interno di questo nuovo piano di formazione in servizio, la creazione di poli/snodi territoriali di servizi e risorse diventano il mezzo per favorire il confronto, lo scambio di esperienze e di informazioni, la valorizzazione e diffusione delle buone pratiche, ai fini della funzionalità delle iniziative di formazione rispetto al piano dell'offerta formativa di ciascuna istituzione scolastica nonché per lo sviluppo di un sistema di funzionamento in rete.

L'attribuzione, nel nuovo quadro normativo, alle singole istituzioni scolastiche di ampi spazi di autonomia decisionale e di flessibilità operativa, comporta competenze e adempimenti maggiori e più complessi anche dal punto di vista amministrativo, gestionale e organizzativo: è possibile, ad esempio, stipulare contratti e convenzioni di rete, gestire autonomamente gran parte delle risorse finanziarie, organizzare il bilancio in funzione dei progetti e avere la possibilità di risolvere problematiche di tipo giuridico riguardo al personale. La flessibilità,

inoltre, vista come elemento proprio dell'organizzazione, implica la possibilità di organizzare e gestire efficacemente spazi, orari e risorse, nonché definire la programmazione delle attività anche su scansioni diverse da quella annuale, modificando l'organizzazione in base alle necessità, oltre che implementando sistemi di controllo efficaci, anche in relazione alle problematiche di certificazione dei percorsi formativi dei singoli studenti (Franceschini, Russo, 2011). La possibilità di articolazione degli alunni per gruppi variabili, anche di classi diverse, la distribuzione del monte-ore delle discipline su base annuale o pluriennale, la gestione della quota locale del curriculum rappresentano l'opportunità di definire e programmare l'offerta formativa sulle esigenze degli alunni e del contesto locale; occorre, dunque, che la scuola si attrezzi adeguatamente, in termini procedurali, organizzativi e strumentali.

Conclusioni

In un organismo complesso, quale è la scuola, le attività sono molteplici, tuttavia ciascuna indirizzata al conseguimento di un medesimo scopo, quello istituzionale che, in questo caso, è la garanzia di una prestazione formativa la più adeguata possibile a soddisfare i diritti dell'alunno. Ciascuna attività, da quella didattica a quella amministrativo-contabile, ha una propria natura e una propria configurazione giuridica, tecnica e operativa, e un proprio autonomo modo di svilupparsi, tutte attività che comunque sono strettamente legate dallo scopo unico da realizzare, ovvero quello costituito dai diritti dello studente. Un organismo complesso ha sempre bisogno di un coordinamento costante tra i vari elementi che lo compongono, al fine di evitare non solo l'allontanamento dall'indirizzo unitario che tutti devono avere, ma al fine soprattutto di mantenerli coerenti con lo scopo unico da conseguire (Franceschini, 2003). Compito specifico del dirigente scolastico è quello di attivarsi doverosamente proprio in tale direzione, attraverso l'esercizio di un suo particolare potere professionale, quello di indirizzo che si esplicita, in concreto, in un potere di promozione, di coordinamento e di controllo, anche attraverso le nuove tecnologie, in uno strettissimo rapporto tra innovazione e scelte personali coerenti e fondate sulle effettive possibilità e necessità dell'istituzione. Dunque, la scuola è il riflesso della coscienza di coloro che agiscono al suo interno, perché la sua coscienza non può che determinarsi dalla coscienza di chi la anima. La scuola, nel momento in cui si anima della vitalità degli studenti e della operatività del personale, diventa una struttura che vive, un organismo di cui tutti gli attori devono avere coscienza e consapevolezza che vanno ricollegate con la missione e con i bisogni reali degli studenti che sono loro affidati. Se la scuola è viva, non si può immaginare che essa non risenta della motivazione che hanno gli operatori che in essa agiscono e della consapevolezza che dimostrano con le loro azioni. E poiché gli operatori sono tanti, occorre un raccordo tra le molte coscienze per orientarle verso una visione unitaria dell'istituzione scolastica; il che significa, per il dirigente scolastico favorire un confronto sul senso dell'operare di ciascuno attraverso una comunicazione che ribadisca i tratti essenziali che devono determinare il fare della scuola, richiamando l'importanza di responsabilità e professionalità, come anche dell'etica e dei valori di riferimento (Franceschini, 2003). Un confronto che, ovviamente, deve includere il senso della scuola, della responsabilità nei confronti degli studenti e di come si possano realizzare i loro bisogni individuali di apprendimento e di crescita. Una scuola e, quindi, un dirigente cosciente e di qualità devono finalizzare tutto

il proprio operato alla formazione di un soggetto autonomo e consapevole delle proprie possibilità ma anche dei propri limiti: occorre, cioè, condurre gli alunni verso l'autodeterminazione attraverso la definizione di un progetto di vita.

Riferimenti bibliografici

- Agosti, A., Franceschini, G., Galanti, M.A. (2009). *Didattica. Struttura, evoluzione e modelli*. Bologna: CLUEB.
- Bottani, N. (2003). La valutazione: un possibile strumento per bilanciare autonomia e giustizia sociale. In N. Bottani & A. Cenerini (eds.), *Una pagella per la scuola. La valutazione tra autonomia e equità* (pp. 21-66). Trento: Erickson.
- Bruschi, M. (2015). *la Buona Scuola. Legge n. 107 del 2015 commentata e Legislazione scolastica a confronto*. Napoli: EdiSES.
- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence based*. Trento: le GUIDE Erickson.
- Capperucci, D. (2013). *La scuola in Europa. Politiche e interventi dell'Unione Europea in materia di istruzione e formazione*, Milano: Franco Angeli.
- Commissione Europea, EU 2020, *La strategia Europa 2020*, https://ec.europa.eu/info/strategy/european-semester/framework/europe-2020-strategy_it
- Commissione Europea, EU 2020, *Quadro strategico: istruzione e formazione 2020*, http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_it
- Cottini, L., Morganti, A. (2015). *Evidence-Based Education e pedagogia speciale*. Roma: Carocci editore.
- D.P.R. 23 luglio 1998 n. 323, *Regolamento recante disciplina degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore*
- D.P.R. 28 marzo 2013 n. 80, *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione*.
- Franceschini, G. (2003). *Il dilemma del dirigente scolastico. Amministratore, manager o pedagogista?* Milano: Guerini Studio.
- Franceschini, G., Russo, R. (2011). *Sistemi formativi e dirigenza scolastica in Europa*. Pisa: ETS.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2014). *Direttiva del 18 settembre 2014, n. 11. Priorità strategiche del Sistema Nazionale di Valutazione per gli anni scolastici 2014/15, 2015/16 e 2016/17*.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2016). *Avviso 2670 del 08 febbraio 2016. Fondi strutturali europei. PON 2014-2020. Individuazione snodi formativi territoriali*. www.istruzione.it/pon/avviso_snodi.html
- Molinari, L. (2016). *Il dirigente scolastico nella scuola autonoma*, Roma: Anicia.
- Parmigiani, D. (2010). *Tra il dire e il fare. Come si decide a scuola dalla riunione alla classe*. Milano: Franco Angeli.
- Xodo, C. (2010). *Il dirigente scolastico. Una professionalità pedagogica tra management e leadership*. Milano: Franco Angeli.
- Zappaterra, T. (2010). *Special needs a scuola*. Pisa: ETS.

