

DIRIGENZA E APPRENDIMENTO

MICHAEL SCHRATZ

I. Dirigere per cambiare

Il progresso nei processi di cambiamento della scuola è generalmente perseguito con misure relative all'aggiornamento dei docenti e, in tempi più recenti, allo sviluppo professionale. In questo contesto la dirigenza scolastica deve adempiere le giuste mansioni direttive. L'esperienza mostra che, in questo modo, l'insegnamento può essere conseguito solo in forma limitata. Perché la dirigenza e l'apprendimento si trovano su due piani diversi. Nella scuola i direttori dirigono (e a volte salgono in cattedra), gli insegnanti insegnano e gli alunni apprendono. Queste attività sono raramente coordinate in modo sistematico.

Animare gli spazi del cambiamento

Attualmente il sistema scolastico è sottoposto ad una certa pressione: le discussioni sulla modifica degli standard formativi indicano che d'ora in poi gli insegnanti saranno soggetti a maggiori controlli nello svolgimento del proprio lavoro. La retorica del miglioramento della qualità domina un po' ovunque i discorsi sulla politica dell'educazione. Sembra trovare conferma ciò che Niklas Luhmann chiedeva dal punto di vista teorico-sistemico, vale a dire se «il sistema educativo può generare nuovi spunti di riflessioni con le proprie risorse o se dipende dalle confusioni e dai legami strutturali con il suo contesto sociale - anche per potersi differenziare». Le confusioni generate dal dibattito sull'introduzione degli standard formativi sono riscontrabili in tutti i campi del sistema scolastico. Al microlivello ne è interessata soprattutto la dirigenza scolastica.

La funzione direttiva in tempi burrascosi deve affrontare il superamento di processi di cambiamento. Nei suoi lavori Claes Janssen ha scoperto che nei processi di cambiamento delle organizzazioni si può osservare un ciclo ben determinato che, secondo lui, consiste idealmente in quattro fasi, rappresentabili in un «appartamento di quattro stanze indicano le fasi ricorrenti di un processo di cambiamento.

La «prima stanza» è lo spazio dell'*appagamento*, nella quale ci si sente e si lavora bene. Questa può essere la fase, nella vita di un insegnante, in cui gli alunni si avvicinano al suo ideale. Se questo appagamento viene «disturbato», se cioè mutano le condizioni iniziali per la soddisfazione del momento, il relativo punto di vista viene compromesso. Ciò traspare attualmente con l'introduzione degli standard formativi. La prima reazione è la scomparsa del danno o della minaccia per la «zona comoda». I *problemi* vengono *negati* («seconda stanza»). Lo testimoniano dichiarazioni quali «Abbiamo già affrontato la questione del curriculum», «Una standardizzazione nazionale limita la libertà di insegnamento nella classe!», «Test condotti su scala nazionale portano all'ingenuità in aula, vale a dire *teaching to the test!*». Dietro a queste espressioni si cela spesso la paura di dover imparare qualcosa di nuovo. E questa «può essere tanto grande che ci mettiamo sulla difensiva, non riusciamo a valutare le diverse situazioni, neghiamo la realtà, razionalizziamo, assumiamo un atteggiamento ostile e accusiamo il direttore ingiustamente».

Quando la pressione non cala, come spesso avviene nei processi di cambiamento di una certa rilevanza, i problemi non possono più essere negati. In mancanza di nuovi modelli con cui trattare (in modo costruttivo) queste sfide nasce la *confusione* («terza stanza»). Ci si rende conto che la situazione politico-educativa non è più compatibile con i vecchi «dogmi» e l'atteggiamento di *continuare sulla vecchia strada anziché intraprenderne una nuova* può persino acuire la gravità del problema. Ricorrere a concetti del passato per risolvere problemi del presente porta facilmente all'insuccesso e provoca un'intensificazione degli sforzi, che acutizza ulteriormente l'insuccesso ed aggrava il problema originale. Un circolo vizioso, che viene spesso «sciolto» quando gli insegnanti evitano nuove sfide e si ritirano in classe nel ruolo di «singolo combattente».

Per i processi di sviluppo il passaggio dalla terza fase (*confusione*) alla quarta (*rinnovamento*) è quello decisivo. È anche il più difficile, dato che nella loro formazione gli insegnanti non sono stati preparati a *ripensare* la scuola e l'insegnamento. Cambiando i paradigmi da «io e la mia classe» a «noi e la nostra scuola» si crea attualmente una rottura culturale nel lavoro degli insegnanti.

I cambiamenti sono sempre legati ad incertezze, dovute all'abbandono del terreno sicuro della competenza inconsapevole. L'incontro con una terra inesplorata rende visibile soprattutto la «competenza inconsapevole», vale a dire ciò che non si sa o non si conosce. Quando si deve lasciare la fase dell'appagamento, la propria zona comoda, emerge quasi sempre il sentimento dell'incertezza o persino dell'insoddisfazione, che si collega a quello della confusione. Il passaggio dall'incompetenza consapevole alla competenza consapevole richiede un'atmosfera di fiducia, perché nuove forme di comportamento si costruiscono apprendendo dagli errori. Il passo verso il rinnovamento corrisponde al passaggio dall'incompetenza consapevole alla competenza consapevole, che rigenera un senso di sicurezza.

Dove porta la dirigenza?

In tutte le fasi del cambiamento (negazione, confusione, rinnovamento) la dirigenza di una scuola rappresenta una sfida organizzativa straordinaria. Da una parte, infatti, si devono considerare nuovi obiettivi politico-culturali (gli attuali standard formativi); dall'altra gli insegnanti vogliono essere considerati riguardo alle loro esigenze e al loro stato d'animo. Gli insegnanti fanno parte del sistema scolastico statale, «libero». Dovranno quindi svolgere una funzione sociale completa ed inserirsi in specifiche strutture organizzative. Ciò significa che il loro ruolo viene influenzato e giocato in un sistema di questo tipo, ma anche che lo stesso sistema viene ulteriormente sviluppato. La necessità di riflettere su queste relazioni sistemiche acquista importanza nella misura in cui la scuola si vede e deve essere vista come «organizzazione che apprende» (Schratz/Steiner-Löffler, 2001), se vuole stare al passo della globale evoluzione sociale. Per gli insegnanti si pone dunque la sfida di considerarsi parte di un tutto e di definire ed ampliare le proprie funzioni in questo contesto.

Questa trasformazione corrisponde - dal punto di vista storico-educativo - ad una rottura culturale, motivo per cui necessita di una precisa competenza dirigenziale. La filosofia dirigenziale ad essa collegata viene detta, per i processi di cambiamento auspicati, «trasformatrice». Similmente viene impiegato il concetto di *change management*. Questi approcci rappresentano un tentativo di indicare, attraverso le visioni, la via dagli spazi della negazione e della confusione verso uno spazio del futuro e di guidare nella giusta direzione i

relativi processi di cambiamento, tramite know-how di sviluppo organizzativo. Finora si era dunque cercato di migliorare la qualità dell'insegnamento attraverso lo sviluppo della scuola, spesso facendo però i conti senza l'oste, ovvero gli insegnanti. Questi, infatti, non avevano ancora percepito, in parte, la rottura culturale e guardavano scettici ad un cambiamento dello status quo. Nel campo di tensione fra «dovere» e «volere» la questione dello sviluppo del personale nelle scuole è diventata, negli ultimi anni, un'importante funzione della dirigenza. Utilizzando strumenti guida tratti da comuni teorie sul management (concordanza di obiettivi, incontri sulla collaborazione...), la «gestione del personale» viene attuata anche in ambito scolastico. Non è ancora stato empiricamente dimostrato, tuttavia, in che misura l'assunzione di concetti dirigenziali tratti dall'economia si concilia con le condizioni della scuola e dell'insegnamento. Una cosa è certa: le trasformazioni nella cultura della scuola mettono in moto i processi illustrati con le stanze del cambiamento, in primo luogo la negazione e la confusione.

I sistemi sono definiti in modo da poter essere sviluppati. La disponibilità degli attori dipende comunque dalla decisione, più o meno sensata, di porsi nella stanza del rinnovamento. L'abitudine, infatti, è caratterizzata da atteggiamenti familiari e comportamenti cui siamo affezionati. Per molte persone lasciare questa «zona comoda» rappresenta uno sforzo impegnativo, ma soprattutto la convinzione che vale la pena rinunciare ad attitudini familiari e a comportamenti a noi cari (Nobody likes change, except a wet baby/nessuno ama il cambiamento tranne un bambino bagnato). In base alle conoscenze sistemiche, per stimolare i processi di sviluppo è utile capire perché il cambiamento è necessario ed avviare negli altri gli adeguati processi interpersonali di autosviluppo. Ciò significa anzitutto passare dall'incompetenza inconsapevole all'incompetenza consapevole e, attraverso la competenza consapevole, alla competenza inconsapevole.

Le esigenze di cambiamento non sono sempre immediatamente consapevoli. Per questo gli insegnanti non ne avvertono la necessità, tanto più che l'attuale situazione didattica nella classe offre una maggiore sicurezza, e possibilmente un maggiore appagamento, rispetto alla possibile incertezza generata, entrando in aula, dalla consapevolezza di essere incompetenti. Quando impariamo qualcosa di nuovo, notiamo che «questo è un periodo di incompetenza emotiva, di perdita di identità, di mancata appartenenza al gruppo. Tutto ciò può essere molto doloroso... Per di più, il nuovo atteggiamento infrange spesso le regole del gruppo cui appartengo e con il quale mi identifico. Il timore di apprendere rappresenta così l'ultimo bastione della resistenza al cambiamento, una reazione del tutto normale!». Poiché nella scuola è piuttosto impopolare infrangere il «mito dell'uguaglianza», nei processi di cambiamento scolastici insorgono spesso conflitti di gruppo, in cui si evidenziano le resistenze al cambiamento ma non sono verbalizzate le paure più profondamente radicate.

Abbandonare lo stadio delle competenze acquisite comporta incertezza, ma apre anche alla possibilità di acquisirne di nuove. L'esperienza mostra, tuttavia, che si devono acquisire anzitutto nuove conoscenze, capacità ed attitudini necessarie ad affrontare nuove sfide. Quando, nei collegi docenti, si trattano aspetti diversi dalla routine, ci si rende conto che si procede più lentamente del solito. Per questo motivo, quando insorge il senso di incompetenza consapevole, si è rivelato utile ricorrere ad un aiuto - esterno - (moderatori, consulenti in materia di sviluppo scolastico...). Nell'acquisire più sicurezza ci si rende conto di aver appreso qualcosa di nuovo, che durerà nel tempo. In questa fase è molto importante la fiducia nelle proprie capacità, ma anche la stima degli altri, pronti ad accettare gli errori come passo necessario nel percorso dall'incompetenza consapevole alla competenza consapevole. «Per

cominciare ad imparare in modo creativo vale il principio: *l'ansia di sopravvivere deve essere più grande della paura di imparare*. Dobbiamo in qualche modo raggiungere un punto psicologico, in cui la paura (o il senso di colpa) di non imparare è più grande del timore di incontrare qualcosa di nuovo, di imprevedibile: la fase dell'incompetenza temporanea».

Quando nuove conoscenze, abilità e capacità vengono acquisite in modo inconscio, possono essere perfezionate e integrate nel repertorio delle proprie azioni a tal punto che non è più necessario pensare ad ogni passo da compiere. Soltanto allora si raggiungono una certa sicurezza e una certa padronanza di questo sapere, o di queste abilità, anche in nuovi contesti non previsti. Vi sono pratiche che producono sicurezza, ma che, allo stesso tempo, possono ricondurre ad una nuova incompetenza inconsapevole. Spesso la scuola non sa tutto quello che (non) sa! Ecco perché dirigere significa anche apprendere ciò che non si sa, passando così dall'ambito dell'incompetenza inconsapevole a quello dell'incompetenza consapevole. Rendere conscio l'inconscio significa però anche considerare la competenza autoriflessiva dei dirigenti in una nuova organizzazione lavorativa.

Questo è il motivo per cui Senge, nella sua Quinta Disciplina, sottolinea l'aspetto emotivo dell'apprendimento «non solo come momento fisiologico di accompagnamento (una sorta di teoria del risveglio) ma molto più come principio: con l'invito all'introspezione; con l'invito a reperire sistematicamente le pratiche di difesa nella comunicazione quotidiana e a renderle superflue mediante il ricorso ad *un'atmosfera libera da paura*, egli tematizza i *rapporti psicodinamici altamente complessi*». Non meraviglia dunque che l'ex-CEO (Chief Executive Officer) di Visa International (Dee Hock) abbia potuto affermare che: «chiunque volesse dirigere, dovrebbe trascorrere almeno il cinquanta per cento del suo tempo a dirigere se stesso: i propri obiettivi, la propria etica, i propri principi, le proprie motivazioni ed il proprio comportamento; dovrebbe trascorrere almeno il venti per cento a dirigere le autorità a lui preposte e il quindici per cento a dirigere i suoi pari. "E se Lei non capisce che sta lavorando per i suoi cosiddetti sottoposti, non capisce nulla di leadership. Sa soltanto che cos'è la tirannia"».

2. Un binomio impossibile?

Dirigere e apprendere sono due cose ben diverse. Nella scuola i dirigenti sono le persone addette alla guida (e talvolta insegnano); i docenti insegnano e gli alunni apprendono. Sta poi alla scuola riuscire a collegare il tutto in modo sistematico.

Dirigenza (leadership)

Dalla prima edizione di *Schule leiten und gestalten* (Fischer/Schratz,1993) le pubblicazioni in tema di dirigenza nelle scuole si sono decisamente moltiplicate. Non si sa tuttavia quanto siano state efficaci. Si è cercato sempre, al contrario, di sistemizzare e comprimere dati già noti e conoscenze sempre più ampie sul tema della dirigenza. Non senza ragione Hoerner e Vitinius, nella loro guida critica sulle attuali teorie manageriali, parlano di «aria calda in tubi nuovi». In merito forniscono due esempi: una pubblicazione tratta dalla letteratura manageriale, spesso consigliata per il lavoro dei dirigenti scolastici, ed una meta-analisi sull'efficacia.

Nel primo esempio John C. Maxwell presenta i «21 principi fondamentali della dirigenza», cui attribuisce una sorta di status universale: «Che si guardi agli uomini dell'antichità, agli

ebrei dell'Antico Testamento, agli eserciti degli ultimi due secoli, ai responsabili dell'Europa moderna, ai parroci delle comunità locali o agli uomini d'affari del nostro sistema economico globale: questi principi superano il test, sono saldi». Anziché elencare qui tutti i principi, mi limiterò a riportare la sintesi posta in chiusura: «Se desiderate portare avanti un'organizzazione, ricordatevi che:

- la personalità determina le possibilità dell'azienda
- le relazioni determinano lo spirito dell'azienda
- le strutture determinano il volume dell'azienda
- le visioni determinano gli obiettivi dell'azienda
- la responsabilità dirigenziale determina il successo dell'azienda».

Non serve, in questo contesto, proseguire con un'ulteriore analisi. Le pubblicazioni in materia di dirigenza e leadership sembrano perlopiù variazioni sullo stesso tema. Come secondo esempio porto la pubblicazione della raccolta di studi sull'efficacia della dirigenza nello *School-Based Management* (SBM), che individua nelle otto caratteristiche che seguono la buona riuscita di una dirigenza scolastica.

1. Una visione attiva

Le scuole che godono di una dirigenza valida del tipo SBM sono caratterizzate da una visione attiva e dinamica, orientata all'apprendimento, all'insegnamento e definita secondo i criteri di rendimento della regione o dello stato.

2. Autorità ed influenza nelle decisioni

Le scuole che godono di una dirigenza valida SBM hanno potere decisionale nei settori bilancio, curriculum e personale, e lo sfruttano per cambiare sensibilmente la cultura dell'apprendimento.

3. Distribuzione del potere

Le scuole con una dirigenza SBM ripartiscono ampiamente il loro potere sull'organizzazione scolastica, istituendo reti di gruppi responsabili delle decisioni.

4. Sviluppo e impiego delle conoscenze e delle abilità

Nelle scuole con una dirigenza SBM lo sviluppo delle conoscenze e delle abilità è un processo continuativo, che mira a raggiungere una capacità di sviluppo comune a tutta la scuola, crea comunità di apprendimento professionali e costruisce una base di conoscenze comuni.

5. Raccolta e diffusione delle informazioni

Le scuole con una valida dirigenza SBM hanno diversi meccanismi di raccolta dei dati che si riferiscono alle priorità della scuola e dispongono di un sistema di diffusione delle informazioni a tutte le persone aventi diritto (stakeholders).

6. Apprezzare il progresso

Le scuole con una valida dirigenza SBM hanno diversi modi di apprezzare i progressi dei singoli e dei gruppi al raggiungimento degli obiettivi preposti.

7. Condividere la dirigenza

Nelle scuole con una valida dirigenza SBM la leadership viene suddivisa tra singoli responsabili.

8. Coltivare le risorse

Le scuole con una valida dirigenza SBM coltivano le proprie risorse svolgendo attività extrascolastiche in ambiti professionali e nell'economia della propria regione.

Questa sintesi dei risultati della ricerca offre una vasta panoramica di ambiti per lo sviluppo della scuola e dell'insegnamento. Il mero elenco degli elementi distintivi non spiega come può essere vissuta una dirigenza secondo il principio dello SBM, né come gli stessi elementi possano migliorare l'apprendimento degli alunni.

Apprendimento

Dai recenti dibattiti sulle teorie dell'apprendimento sappiamo che il confronto con l'esperienza personale, il mondo vitale degli alunni, è ciò che più conta. Le persone agiscono, soggettivamente, secondo una cosiddetta «mappa mentale»: nel corso della vita si producono molte impressioni, molte esperienze, ad esempio il sapere che un oggetto, se non trattenuto, cade a terra; o esperienze metodiche e astratte, che accompagnano normalmente l'acquisizione della conoscenza. Ogni individuo ha mappe mentali diverse dagli altri, ma esistono anche dei punti in comune, soprattutto laddove le norme sociali esercitano una grande influenza, dove la società è subordinata al medesimo comportamento di tutti i suoi membri, come avviene ad es. nella circolazione stradale. La mappa mentale non coincide con il paesaggio. La mappa è solo la mia raffigurazione di un paesaggio. La sua immagine reale non può essere riportata su nessuna carta, poiché questa non è altro che la «interpretazione soggettiva della realtà».

In ogni forma di comunicazione si pone la questione decisiva di come entrare in contatto con la mappa mentale del nostro interlocutore. Nel linguaggio della teoria sistemica la questione si porrebbe in questi termini: come avviene lo scambio tra «sistema» e «ambiente»? Seguita dalla domanda: che cosa percepisce veramente la gente? Vi sono due possibilità: la via digitale e la via analogica. La via digitale passa per numeri e parole. Tutto ciò che può essere espresso in parole, riferito per così dire al denominatore comune di una società, viene trasmesso per via digitale. Le vie analogiche sono accessibili attraverso le immagini, che si aprono a diverse qualità sensoriali. Le vie analogiche riuniscono tutte le modalità sensoriali: la vista, l'udito, il tatto, il gusto e l'olfatto. Il processo di questo scambio di dati si svolge su piani diversi del sistema e, per riuscire a comprenderlo, può essere utile acquisire nuove conoscenze sulla gestione del sapere come fa, ad esempio, il seguente modello dell'architettura del sapere, ideato dal teorico dei sistemi Helmut Willke.

Anzitutto si tratta di vedere come l'ambiente percepisce dati rilevanti. A questo scopo vi sono i percorsi digitale (numeri/parole) e analogico (immagini), che abbiamo già illustrato. Le ricerche suggeriscono che solo il 10% della raccolta dati avviene per via digitale, il 50% attraverso il linguaggio del corpo e il 40%, ciò che attiene il linguaggio non verbale, per via analogica, la modalità che accompagna il linguaggio (intonazione, ritmo). Spesso la mappa mentale non è accessibile per via digitale perché solo una piccola parte del cervello viene attivata. Un buon apprendimento risiede quindi nella codificazione delle percezioni in forme ibride (un misto di digitale e analogico).

In seguito ci si domanda come i dati vengano trasformati in *informazioni*. A questo scopo i dati devono essere rilevanti dal punto di vista sistemico; devono essere cioè accettati, dalle persone interessate, come «informazioni», altrimenti non saranno mai tali. Quanto meno i dati possono essere legati alle esperienze passate, tanto minore è la probabilità che diventino rilevanti. Ciò si verifica soprattutto quando qualcosa non funziona sul piano relazionale: «Non dovrebbe fare tanto il sapiente, io sapevo già tutto!». In questo modo si sbarra l'accesso alla mappa mentale. Le cosiddette «frasi killer» sono chiari esempi di come il sistema umano si oppone ad un possibile scambio di conoscenze.

In questa fase la sfida consiste soprattutto nell'attuare un trasferimento di informazioni. Per i processi di cambiamento l'informazione è rilevante solo quando sfocia in conoscenza, in abilità, quando le informazioni ricavate dai dati vengono inserite nei contesti esperienziali («mappe mentali») esistenti. È utile, a questo scopo, una *community of practice*, una «messa in comune» di conoscenze, cui contribuisce uno scambio di sapere che rappresenta, appunto, la sfida".

Il collegamento tra cognizione ed emozione gioca un ruolo molto importante nel trarre, dal sapere, la comprensione. «La cognizione sociale indica, in tal senso, un processo formato da più elementi, che comprende non solo l'acquisizione del sapere, ma anche l'elaborazione dello stesso sapere in comprensione. Dal sapere recentemente acquisito si può sviluppare la comprensione di fatti e circostanze. Questo processo è legato alla situazione emotiva in cui l'individuo si trova, dato che la cognizione è insita nell'emozione.

Allo stesso tempo, i fattori che influenzano le emozioni possono agire sull'individuo sia internamente che esternamente. Poiché lo sviluppo degli individui nelle organizzazioni dipende molto dalle cognizioni di tipo sociale, è necessario esaminare il concetto, in ambito scolastico ancora recente, di sviluppo del personale.

3. Sviluppo del personale

Da un punto di vista sistemico-teorico si dovrebbe rispondere chiaramente con un «no», dato che i sistemi sono «autopoietici», si sviluppano cioè in modo autonomo. Nel migliore dei casi possono essere «disturbati» dall'esterno, come spiegavo all'inizio in riferimento alla domanda posta da Luhmann. D'altra parte, ogni definizione alternativa (miglioramento del personale, gestione del personale, gestione delle risorse umane, cura del personale, personal coaching...) ha anche i suoi inconvenienti. «Questi concetti sono tutti, a modo loro, significativi e unilaterali allo stesso tempo. Ciascuno racchiude infatti una diversa linea di pensiero ed esprime aspetti diversi del problema, legati perlopiù a diversi modi di intendere la dirigenza e la figura umana». Si tratta soprattutto di definire il rapporto tra educazione (*Bildung*) e formazione (*Ausbildung*) che, nel mondo inglese, sembra essere meno difficile da dimostrare. Quando parlano di staff development, teacher development o professional development, gli inglesi sottintendono anche il concetto di self-growth, vale a dire la duttilità delle persone coinvolte nel processo, la capacità, cioè, di ciascun individuo coinvolto di lavorare al suo sviluppo personale in quanto persona e in quanto professionista.

Il concetto dello sviluppo del personale è particolarmente importante nell'economia, soprattutto in campo aziendale. La sua introduzione nel mondo scolastico richiede quindi un forte collegamento con la singola scuola. Ciò significa che la scuola stessa è responsabile dello «sviluppo» (di tutto ciò che questo comporta) di coloro che vi operano. La scuola (vale a

dire i suoi responsabili: in primo luogo i dirigenti scolastici, ma anche i capi dipartimento, i titolari di cattedra...) analizza il bisogno di formazione professionale a breve, medio e lungo termine ed elabora poi un piano di sviluppo per il personale, sulla cui base sceglie le «offerte» che meglio soddisfano le esigenze emerse, sia dei singoli che dei gruppi. In questo modo si profila, per quanto attiene il debito chiedibile e il debito portabile, un cambiamento talora importante nel rapporto classico tra scuola e (istituti di) formazione. È quindi evidente che lo sviluppo del personale inizia a rompere tabù presenti nella scuola e nell'insegnamento. E questo avviene: quando trasforma la cultura individualistica dell'«io e la mia classe» in una cultura del «noi e la nostra scuola», quando forza l'uguaglianza formale esistente tra gli insegnanti di una scuola a favore di ambiti di competenza e di responsabilità differenti e quando supera il distacco dominante con accordi intesi a raggiungere un obiettivo comune ed attraverso una gestione responsabile.

Ancora non si sa in quale misura il concetto di «sviluppo del personale», che riconosce la dirigenza nella figura del docente, sia opportunamente mutuato dal mondo dell'economia. Lo sviluppo del personale posto in termini gerarchici è illegittimo perché è difficile, per la scuola, creare le strutture necessarie allo sviluppo dei suoi membri. Riuscire ad attuare misure efficaci di sviluppo del personale nell'ambito scolastico non dipende solo da come i diretti interessati percepiscono la formazione e lo sviluppo, sperimentando la dinamica insegnamento-sviluppo scolastico da una parte e sviluppo individuale e del gruppo dall'altra. Dipende anche, in modo particolare, dalle possibili condizioni sociopolitiche.

L'apprendimento dei docenti

Il discorso degli ultimi decenni sulla professionalizzazione ha portato, in seguito a studi di carattere quantitativo e qualitativo, ad «abbandonare i miti erranti sulle teorie della professione». «La professionalità nella formazione degli insegnanti indica il processo continuo di crescita professionale e di pratica riflessiva di una comunità professionale (*professional community*), come viene intesa da tempo in altri ambiti professionali». Dalla letteratura sull'argomento è possibile trarre le seguenti dichiarazioni in merito all'apprendimento professionale nel campo dell'insegnamento:

a) le professioni sono forme particolari di attività professionali, caratterizzate da segni distintivi tipici della professione;

b) i processi di professionalizzazione si svolgono su diversi livelli;

c) la formazione professionalizzante degli insegnanti è orientata ad un obiettivo;

d) l'attività pedagogica degli insegnanti - insegnare e organizzare, stimolare ed accompagnare i processi di educazione e formazione - non è un'attività pilotabile tecnologicamente, chiaramente pianificabile. È piuttosto caratterizzata da incertezza, insicurezza e apertura mentale;

e) l'attività di mediazione degli insegnanti è inserita in un contesto di relazioni (con gli alunni, i colleghi, i genitori ecc.), contrassegnate da ambivalenze, contraddizioni e tensioni;

f) la formazione di un habitus professionale degli insegnanti è strettamente legata allo sviluppo personale;

g) l'habitus pedagogico-professionale degli insegnanti deve essere inteso sotto un duplice aspetto: da un lato quello pratico-professionale, che nasce dalla condivisione delle pratiche scolastiche e, dall'altro, quello «scientifico e riflessivo», che impone condizioni proprie per la ricerca;

h) a sostegno della professionalità individuale, oltre alla competenza tecnica, è necessario consolidare due tipi di sapere: il sapere casuale, sorretto da teorie, e il sapere biografico, relativo alla propria esperienza;

i) per lo sviluppo professionale sono imprescindibili gli spazi comunicativi: tutte le istituzioni coinvolte nella formazione degli insegnanti (comprese le scuole in cui essi operano) devono offrire opportunità e stimoli per un confronto collegiale, per la riflessione, il dibattito ed uno sviluppo comune;

j) la professionalità è un processo di sviluppo legato alla biografia professionale, che deve essere continuamente sorretto da offerte formative coordinate.

È difficile organizzare l'apprendimento degli insegnanti in base alla complessità di questo elenco. Esaminando i vari sforzi che l'apprendimento professionale richiede oltre la formazione (iniziale), possiamo individuare grossomodo tre modelli di perfezionamento.

- Il modello «*catalogo commerciale*»: corsi di aggiornamento (più o meno) standardizzati sono offerti agli insegnanti che scelgono, volontariamente o per dovere, di aderirvi. Ciò corrisponde al classico aggiornamento degli insegnanti, che viene offerto alle scuole sotto forma di catalogo da cui scegliere. L'acquisto (simbolico) dell'offerta avviene tramite iscrizione al corso, che potrà essere «consumata» secondo una Ito, logica di domanda-offerta.
- Il modello per «*artisti*»: Huberman ha tracciato un parallelo tra l'insegnante e l'artista, che qualifica e sviluppa se stesso nel suo lavoro. Gli insegnanti cercano di ampliare le proprie capacità e competenze attraverso prove ed errori (esperimenti). Questa forma di aggiornamento, tuttavia, è conservativa, nel senso che gli insegnanti cercano di assicurarsi che la loro pratica sia la migliore possibile, attribuendo così grande importanza alla loro professione.
- Il modello della «*professione*»: a causa del loro inserimento nella comunità professionale, certi gruppi professionali si sentono obbligati a frequentare corsi di aggiornamento. Credono infatti che, altrimenti, perderebbero di credibilità sia dal punto di vista personale che professionale. È il caso, ad esempio, dei medici, degli avvocati o di professioni simili, dove il progresso scientifico o sociale impone un perfezionamento adeguato. La rete sociale degli obblighi reciproci tra colleghi è qui talmente vasta che non spetta più al singolo decidere se perfezionarsi oppure no.

Anche quando l'apprendimento legato alla professione è frutto di un insieme di modelli diversi, è difficile imbattersi, negli insegnanti, nel modello della professione. Questo fatto li distingue in qualche modo da altri gruppi professionali. Ecco perché, attualmente, proliferano riforme sull'aggiornamento professionale che puntano alla scuola come luogo di apprendimento. Tutto ciò fa sì che la dirigenza nelle scuole acquisti un'importanza sempre più rilevante.

L'apprendimento degli alunni

Non è solo dal PISA che l'apprendimento in classe rappresenta un problema centrale per lo sviluppo dell'insegnamento. Johann Amos Comenius lo auspicava già nella sua *Didactica Magna* (1632): «Primo ed ultimo scopo della nostra didattica deve essere scoprire ed esplorare metodi di insegnamento in cui gli insegnanti hanno meno da insegnare e gli alunni imparano di più. Se nelle scuole vi saranno meno rumore, noia e fatica inutile, regneranno più libertà, divertimento e vero progresso». In base ai risultati di test ad ampio raggio, il concetto

di «vero» progresso potrebbe essere messo in discussione. Questi risultati hanno comunque suscitato degli accessi dibattiti, che hanno posto in luce l'insegnamento.

Quando si parla di apprendimento scolastico, in senso lato si intende la qualità dell'insegnamento e in senso stretto le dimensioni che rivestono maggiore importanza per lo stesso. È interessante notare come la maggior parte degli autori siano in grado di dimostrare da 5 a 7 dimensioni. Jochen Gerstenmaier e Heinz Mandl riassumono i risultati emersi dalla discussione (americana) sulla ricerca in cinque concetti base. Un'ulteriore classificazione è fornita da Franz Weiner, che racchiude il processo di formazione in sei ambiti:

- Acquisizione di sapere intelligente;
- Acquisizione di conoscenza applicabile;
- Acquisizione di competenze chiave utili e variabili;
- Acquisizione della capacità di apprendere;
- Acquisizione di competenze sociali;
- Acquisizione di orientamenti valoriali.

Alcune proposte della pedagogia riformista, che si distaccano dalle forme di apprendimento istituzionali, evidenziano aspetti particolari del processo di apprendimento (si veda, ad es., il credo pedagogico di Maria Montessori, riassumibile nel motto: «Aiutami a farlo da solo!»). Altri approcci, che puntano sul contesto esperienziale dell'apprendimento, sono riepilogati nella frase di Jean Lave: «L'attività quotidiana è una fonte di socializzazione più forte della pedagogia intenzionale».

Per analizzare l'apprendimento nella scuola e l'insegnamento nella classe è necessario chiarire il rapporto esistente tra le singole dimensioni. La complessità dell'apprendimento - in interazione con *testa, cuore e mano o pensare, sentire e agire* - pone la difficile questione di come un processo di sviluppo possa collegare in modo efficace le singole dimensioni.

Nel nostro lavoro sulla questione dell'insegnamento in aula, abbiamo seguito la tassonomia indicata da Bloom et al. (1956), che abbiamo poi collegato ai modelli di altri autori, fra i quali Ruth Cohn e Carl Rogers, centrati sulla persona e sul gruppo. Intendevamo così rendere giustizia al motto di Hentig, tuttora valido, «rendere le persone più forti, spiegare le cose».

D'altra parte, di fronte all'abbattimento delle barriere generazionali, dilemma dell'identità personale nell'attuale sviluppo della società e all'inflazione di «Wertehimmel» diventa sempre più difficile «fortificare» i giovani per prepararli ad un domani incerto. Per quanto riguarda il «chiarire» le cose è altrettanto difficile definire il senso di un'educazione (generale), quando i contenuti ed i metodi formativi dalla scuola primaria all'università sono formulati secondo standard formativi.

Dirigere per l'apprendimento

Negli ultimi tempi si è compiuto un grande sforzo per avvicinare la dirigenza all'apprendimento degli alunni. Qui entra in gioco la *Leadership for learning*, per cui si cerca di trovare una via diretta che colleghi i due aspetti, a completamento e in accordo con la formazione tradizionale degli insegnanti.

Sempre più spesso i dirigenti scolastici affermano che il tempo a loro disposizione è assorbito da attività che poco hanno a che vedere con il compito educativo che dovrebbero svolgere. Le funzioni della dirigenza scolastica fanno sì che anche chi si occupa di dirigenza educativa non comprenda come la propria attività possa rapportarsi con l'attività principale della scuola: l'insegnamento. In un'epoca in cui si parla di e si introducono standard formativi, alla dirigenza scolastica viene chiesto di orientarsi in base alle prestazioni degli alunni. La focalizzazione sulla dirigenza intesa come *Leadership for learning* scaturisce dal Progetto internazionale diretto dall'Università di Cambridge, in cui questo concetto di dirigenza legato all'apprendimento viene sperimentato in otto Paesi.

Queste sono le domande chiave adottate:

- Che cosa si intende per leadership nei diversi ambiti della scuola?
- Quali persone assumono ruoli direttivi nelle scuole che partecipano allo studio?
- Come si definisce l'apprendimento e come viene applicato nella scuola?
- Quale relazione esiste tra leadership e apprendimento?

Queste domande dovrebbero fornirci una prospettiva multidimensionale in merito alla complessità della leadership, dell'apprendimento e della *Leadership for learning* nelle singole scuole e nel sistema scolastico nel suo insieme. Le forme collettive di apprendimento giocano un ruolo sempre più importante, laddove si tratta di passare da «io e la mia classe» a «noi e la nostra scuola». «Il termine apprendimento collettivo indica che i contenuti della conoscenza e le forme di orientamento della maggior parte delle persone sono mutati. È un concetto che va oltre la semplice aggregazione di apprendimenti individuali. Il fatto che molte persone parlino ed agiscano in modo diverso fa sì che tra di loro si instaurino nuove relazioni: modelli quotidiani di comportamento, frontiere sociali, rituali, credenze, valori. I nuovi modelli assumono rapidamente carattere oggettivo. Fanno appena in tempo a nascere che si fissano grazie alle ripetizioni, svincolandosi così dai loro artefici. Divengono la struttura di cui chiunque ne venga in contatto dovrà prendere atto e non potrà subito cambiare. Restano ancorati nella memoria collettiva».

La dirigenza, in questo senso, non segue la «via gerarchica» ma tende a un'espansione della leadership per riuscire a creare nuovi rapporti tra dirigenza e apprendimento da un lato e fra insegnanti e allievi dall'altro (*distributed leadership*). Nella Figura 6 ciò significa che la dirigenza deve agire sull'apprendimento con maggiore efficacia. Questo non vuol dire che la formazione del personale e la professionalizzazione perdono la loro importanza. Ma, al contrario, che le misure intraprese dovranno essere centrate maggiormente sull'apprendimento. Ogni dirigente scolastico e ogni insegnante dovrebbe chiedersi in che misura contribuisce all'apprendimento degli alunni e come potrebbe dimostrarlo.

(trad. di M. B. Materzanini)
(in *Dirigenti scuola*, marzo 2006, n. 4-5)