

IN OMAGGIO LA PIATTAFORMA DIGITALE «DIRIGERE DOMANI»

Contenuti aggiuntivi | Quiz | Consigli e suggerimenti per prepararsi alle prove

N. CAPALDO E L. RONDANINI

CONCORSO
DIRIGENTI
SCOLASTICI

MANUALE PER LA PREPARAZIONE
ALLE PROVE DEL CONCORSO

**DIRIGERE
DOMANI
CONCORSI**

Erickson

IL LIBRO

CONCORSO DIRIGENTI SCOLASTICI

Il manuale, essenziale per una preparazione completa ed efficace al Concorso Dirigenti scolastici, raccoglie e presenta le tematiche più significative che un futuro Dirigente dovrebbe conoscere e padroneggiare per essere aggiornato sulle recenti trasformazioni del sistema scolastico del nostro Paese. Delineando le linee del cambiamento in atto, il volume offre ai futuri Dirigenti scolastici uno strumento di riflessione e di azione per ricoprire al meglio il proprio ruolo, in un'ottica di gestione dei processi finalizzata al miglioramento. Il libro propone una trattazione completa dei contenuti del bando di Concorso, affrontando gli aspetti culturali, pedagogici, organizzativi e giuridici che sono alla base di una leadership educativa coerente con una scuola sempre più inclusiva e in continuo cambiamento.

L'espansione online permette di arricchire e integrare la preparazione del candidato, con capitoli di approfondimento, sintesi dei contenuti e continui aggiornamenti per un metodo di studio vincente.

GLI AUTORI

NUNZIANTE CAPALDO
LUCIANO RONDANINI

Uno strumento efficace e in linea con il bando di Concorso per prepararsi alle Prove

I TEMI AFFRONTATI

- Scuola e PNRR
- Il profilo professionale del Dirigente scolastico
- Le figure professionali nella comunità scolastica
- Il sistema di istruzione
- Il Dirigente e la qualità del modello inclusivo
- La transizione digitale
- La valutazione
- Leadership e management
- Le responsabilità del Dirigente
- La dimensione europea dell'istruzione

DIRIGERE DOMANI

«Dirigere Domani» raccoglie strumenti completi e indispensabili per tutti coloro che si preparano ad affrontare le prove del Concorso. Frutto dell'esperienza di Dirigenti scolastici di comprovata professionalità, «Dirigere Domani» è una collana convalidata scientificamente dalla Ricerca e Sviluppo Erickson e si rinnova con materiali predisposti appositamente per affrontare le varie prove del Concorso, nonché una formazione continua e aggiornata dei futuri Dirigenti che desiderano coltivare una visione innovativa e avanguardistica della scuola.

€ 39,00



www.erickson.it



DIRIGERE DOMANI

<https://eventi.erickson.it/concorso-dirigenti>

INDICE

Introduzione 9

Parte prima

Il sistema scolastico italiano

Capitolo 1

Scuola e PNRR: un'opportunità per il rilancio 14

Capitolo 2

Il Dirigente scolastico fra norme e operatività 28

Capitolo 3

Governare organizzazioni complesse 56

Capitolo 4

Le figure professionali nella comunità scolastica 78

Capitolo 5

Il sistema scolastico e il primo ciclo di istruzione 110

Capitolo 6

Il secondo ciclo di istruzione 148

Capitolo 7

Gli Istituti Tecnologici Superiori (ITS Academy) e la riforma del 2022 192

Capitolo 8

La riforma degli istituti tecnici e professionali del 2022 212

Capitolo 9

La nuova disciplina dei percorsi a indirizzo musicale 230

Parte seconda

Il Dirigente e le attività delle istituzioni scolastiche

Capitolo 10

Il profilo professionale del Dirigente scolastico 262

Capitolo 11

L'amministrazione digitale e la gestione finanziaria degli istituti scolastici 290

Capitolo 12

Le relazioni sindacali 318

Capitolo 13

Il rapporto del Dirigente con le studentesse e gli studenti 346

Capitolo 14

Il Dirigente e la qualità del modello inclusivo 368

Capitolo 15

L'inclusione degli studenti con disabilità, DSA e BES 384

Capitolo 16

L'istruzione degli studenti stranieri 406

Capitolo 17

La transizione digitale 418

Capitolo 18

La transizione ecologica: verso la rifondazione del curriculum 442

Capitolo 19





La valutazione dell'istituzione scolastica 474

Capitolo 20

La valutazione dei Dirigenti scolastici 496

Parte terza

Lo sviluppo professionale del Dirigente e i riferimenti europei

Capitolo 21			
Una nuova paideia nell'epoca della transizione			512
Capitolo 22			
Leadership e management			514
Capitolo 23			
La leadership per l'apprendimento			516
Capitolo 24			
Il management intermedio			518
Capitolo 25			
Le responsabilità del Dirigente scolastico nel quadro del funzionamento della PA			536
Capitolo 26			
La responsabilità dirigenziale e il principio di autotutela amministrativa			558
Capitolo 27			
La dimensione europea dell'educazione			572
Capitolo 28			
I sistemi educativi dei Paesi dell'Unione europea			574
Bibliografia			596

INTRODUZIONE

Essere oggi Dirigenti di strutture come le istituzioni scolastiche autonome nella fase storica che attualmente sta vivendo il nostro Paese non è certo un compito semplice perché è richiesta una significativa molteplicità di competenze in vari ambiti, dalla legislazione alla pedagogia, dall'economia alla sociologia, dalla didattica alla tecnologia che, insieme, delineano un profilo culturale e professionale molto complesso. Se poi a questo si aggiunge la necessità di interpretare tale funzione come leadership di garanzia per la realizzazione del successo formativo delle nuove generazioni, possiamo ancor più comprendere come sia delicato tale compito e quanto impegno anche personale possa richiedere.

Non vi è dubbio che i Dirigenti sono chiamati a declinare tali funzioni in un contesto che non li facilita di certo per la condizione generale del Paese che, dal punto di vista delle prospettive future, si presenta particolarmente delicata per due motivi:

- ◆ da un lato vi è la necessità di riavviare il Sistema Italia dopo la grave crisi conseguente alla fase della pandemia e alle vicende belliche che hanno colpito il cuore stesso dell'Europa;
- ◆ dall'altro queste vicende hanno evidenziato, a volte anche in modo drammatico, le criticità e i ritardi che abbiamo accumulato nel corso degli anni e che oggi richiedono un profondo processo di modernizzazione procedendo nella ricerca di nuovi equilibri sociali, culturali, economici e politici.

Il presente testo è stato costruito proprio per proporre una chiave di lettura di questa fase e delle problematiche che ne conseguono per la cultura scolastica, partendo dai processi avviati dal PNRR che stanno qualificando il profondo rinnovamento. In questo senso, le tematiche della pedagogia scolastica sono affrontate alla luce di quelle tre grandi prospettive, delineate nelle indicazioni che ci provengono dalla Unione Europea e dall'ONU, che riguardano:

- ◆ *la transizione ecologica*, intesa come scelta strategica per sensibilizzare i giovani su tali tematiche e trasformarle in elementi

di rilancio per accrescere la competitività del nostro sistema economico sociale preservando l'integrità dell'ambiente per le future generazioni e aprendo un nuovo fronte sulle tematiche della formazione;

- ◆ *la transizione digitale* per l'innovazione nella società e nella scuola con il sistematico utilizzo della tecnologia nelle attività amministrative, nella didattica, nella formazione di competenze, nel miglioramento dei processi di formazione;
- ◆ *l'inclusione sociale*, con particolare riferimento nelle strategie educative alla valorizzazione dei giovani, alla loro piena inclusione, alla parità di genere, al superamento dei divari territoriali anche nei processi di formazione.

Sulla base di queste considerazioni generali, nella prima parte del volume sono affrontate le problematiche relative al nostro sistema di istruzione, partendo dai profondi cambiamenti determinati dalla realizzazione del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) che, tra i vari settori di intervento, coinvolge anche quello dell'educazione e della formazione.

I capitoli successivi entrano nel merito delle questioni inerenti all'organizzazione scolastica che costituiscono per il Dirigente i riferimenti essenziali nell'esercizio della sua funzione. In particolare, vengono prese in considerazione le dinamiche della governance istituzionale (norme, figure professionali, prassi operative). Dopo una disamina delle trasformazioni che stanno investendo la scuola dell'infanzia, il primo e il secondo ciclo di istruzione, gli autori hanno illustrato le riforme più significative in atto, in primis quella relativa agli istituti tecnici e professionali (legge 175/2022) e gli ITS Academy (legge 99/2022).

La prima parte si chiude con un'approfondita analisi della nuova disciplina dei percorsi a indirizzo musicale.

La seconda parte è incentrata sui temi che più direttamente interessano le prassi quotidiane di una buona organizzazione. Nello specifico vengono affrontati i compiti che impegnano direttamente il Dirigente scolastico: l'amministrazione digitale, la gestione finanziaria, le relazioni sindacali, il rapporto con le studentesse e gli studenti.

Tre capitoli sono poi riservati alla leadership inclusiva vista nell'universalità del modello educativo italiano, ma anche in relazione all'integrazione delle fasce più fragili della popolazione scolastica (alunne e alunni con disabilità, con disturbi specifici di apprendimento, con bisogni educativi speciali e provenienti da contesti migratori).

Questa sezione del testo termina con l'analisi dei problemi connessi all'autovalutazione delle scuole e alla valutazione dei Dirigenti.

Nella terza parte gli autori approfondiscono le problematiche riguardanti lo sviluppo professionale del Dirigente scolastico anche con riferimento al contesto europeo.

Questa sezione del volume si apre con una riflessione pedagogica circa la prospettiva di una nuova paideia educativa, che sappia aprire una nuova stagione dopo la crisi pandemica e le emergenze in corso (la guerra russo-ucraina, il surriscaldamento del pianeta e il conseguente degrado ambientale).

Questa parte comprende poi due capitoli dedicati al tema delle responsabilità nella Pubblica Amministrazione con un'attenzione specifica alla responsabilità dirigenziale.

Il testo si chiude con due aperture «europee» riferite alla dimensione europea dell'educazione e a quattro sistemi scolastici di Paesi appartenenti all'Unione.

Il lavoro di Nunziante Capaldo e Luciano Rondanini risulta molto curato, aggiornato non solo sui cambiamenti in atto, ma anche con una visione prospettica dell'evoluzione di tali mutamenti nei prossimi anni. Per tali caratteristiche si tratta di un testo prezioso per tutto il personale scolastico, in particolare per i Dirigenti in servizio e per i docenti che si stanno preparando ai prossimi appuntamenti concorsuali per ricoprire posti dirigenziali.

Dario Ianes

3 Governare organizzazioni complesse

- 1 I meccanismi di apertura e chiusura della scuola
- 2 L'organizzazione come trama e metafore del primo Novecento
- 3 Dalla razionalità assoluta alla qualità totale
- 4 I sistemi a legame debole
- 5 Edgar Morin, *l'homo complexus*
- 6 Complessità e scuola
- 7 Le «4C» di Federico Butera
- 8 Il Dirigente e l'organizzazione del sistema-scuola
- 9 La gestione dei processi qualitativi
- 10 Costruire comunità e gruppi professionali

1 I meccanismi di apertura e chiusura della scuola

Per chi aspira a diventare Dirigente scolastico c'è una dimensione che deve arricchire l'analisi della leadership della scuola: la conoscenza della complessità sociale e culturale che caratterizza l'attuale epoca. La fase che si è aperta con l'epidemia da Covid-19 ha letteralmente decostruito le condizioni operative tradizionali (De Anna, 2020). La guerra nel cuore dell'Europa ha poi destabilizzato la situazione geopolitica mondiale. Ha scritto, a questo proposito, Edgar Morin:

Siamo nell'escalation della disumanità e del crollo dell'umanità, nell'escalation del semplicismo e nel crollo della complessità. (Morin, 2022)

Alla scuola spetta il difficile compito di promuovere le condizioni affinché i giovani possano maturare una nuova coscienza civica e uno stile di vita più rispettoso delle ragioni del pianeta e di coloro che abitano le aree più vulnerabili della terra.

L'autonomia scolastica (legge 59/1997, art. 21) e il Regolamento attuativo (DPR 275/1999) configurano il potenziamento di una *competenza distintiva* della scuola all'interno del territorio in cui opera. Scrive Ivana Summa, riportando il pensiero di Richard Norman, che tale competenza

representa proprio la capacità di un'organizzazione di realizzare una piena integrazione tra il mondo esterno, le finalità, i valori e l'organizzazione sociale che li incorpora, governando e gestendo localmente il servizio di istruzione e formazione. (Summa, 2021)

Niklas Luhmann (1927-1998), uno dei maggiori esponenti della sociologia tedesca, propone un approccio di analisi dell'attuale complessità che può risultare estremamente utile per comprendere problemi e motivi dell'epoca che stiamo attraversando.

Il suo paradigma interpretativo si basa sull'interdipendenza tra ambiente, la società complessivamente intesa, da un lato, e sistemi-sottosistemi in esso interagenti, dall'altro. La relazione ambiente/sistemi è connotata da un elevato tasso di contrapposizione, data la sproporzione fra le molteplici sollecitazioni offerte dall'ambiente ai singoli sistemi che lo contraddistinguono.

L'ambiente è, per sua natura, complesso, in quanto caratterizzato da molte opportunità, dall'utilizzo delle tecnologie informatiche facilmente accessibili e da stili di vita spesso contraddittori tra loro. L'eccedenza di «ricchezza» dell'ambiente obbliga i sistemi a trovare un punto di incontro e di equilibrio, al fine di selezionare gli influssi che provengono dall'esterno.

Questo difficile rapporto era stato ben evidenziato negli *Orientamenti della scuola dell'infanzia* del 1991; in essi nel paragrafo I (*Infanzia, società, educazione*), all'art. 4, *Ambienti di vita e contesti educativi*, si affermava:

La scuola dell'infanzia accoglie e interpreta la complessità dell'esperienza vitale dei bambini e ne tiene conto nella sua progettualità educativa in modo da svolgere una funzione di filtro, arricchimento e valorizzazione nei riguardi delle esperienze extrascolastiche.

La scuola, dunque, non può accogliere tutto ciò che l'ambiente ci offre. Non deve confondersi con il mondo, pur essendo nel mondo. Seguendo lo schema interpretativo di Luhmann, la scuola è un sistema che «si contrappone» e, nello stesso tempo, si adegua all'ambiente culturale e sociale esterno. Come ogni altro sistema deve, per poter rispondere ai bisogni degli utenti, cogliere le op-

La concezione di
N. Luhmann

Ambiente/sistema

portunità della più ampia comunità civile, ponendo però dei confini per non confondersi con la società stessa.

Si stabilisce, pertanto, un rapporto di connessione tra la scuola e la società, in cui si intrecciano forme di dipendenza, ma anche di libertà e di autonomia, che porteranno inevitabilmente ogni singola istituzione a adottare una duplice strategia:

- ◆ aumentare la propria complessità interna, che potrà consentire al Dirigente scolastico e al personale educativo di avvalersi di una pluralità di alternative;
- ◆ delimitare dei confini, in modo da filtrare le opportunità dell'extrascuola più coerenti con la progettualità educativa della scuola stessa.

La prima è indice di flessibilità; la seconda coincide con l'esigenza per ogni sistema di salvaguardare la propria identità.

Nello specifico, l'istituzione scolastica dovrà adottare meccanismi di apertura verso l'ambiente esterno, ma anche di chiusura per non essere sopraffatta.

**Specificità
della scuola**

La scuola poi, rispetto ad altri sistemi, presenta tratti di specificità: infatti, il rapporto insegnamento-apprendimento è condizionato da molti fattori legati ai contesti socioculturali di provenienza delle studentesse e degli studenti con inevitabili ripercussioni sul servizio formativo, che dovrà essere erogato in modo diversificato in relazione alle specificità dei singoli territori.

Pertanto, le istituzioni scolastiche, come organizzazioni complesse, sono formate da sottosistemi interdipendenti (di natura educativa, organizzativa, relazionale, tecnica, ecc.); tutto ciò presuppone organizzazioni capaci di apprendere e di favorire negli operatori un atteggiamento aperto, in grado di convivere con l'incertezza e l'imprevedibilità, senza perdere di vista gli obiettivi che si intendono raggiungere.

2 L'organizzazione come trama e metafore del primo Novecento

Piero Romei (2000), in un testo straordinariamente ricco di riflessioni ancora oggi molto attuali, *L'organizzazione come trama*, sottolineava che ci sono molteplici complessità, perché non c'è solo una via, ma molti modi di «stare dentro alle diverse situazioni».

L'idea di complessità comporta la rinuncia all'inutile tentativo di trovare regole e soluzioni definitive e rimanda a una ricerca continua di

ipotesi di lavoro mai perfette, alle quali ancorare percorsi di lettura, di interpretazioni e di azioni mai conclusi. (Romei, 2000)

In un articolo postumo dello stesso Romei, pubblicato nel 2020, egli afferma che, con la crisi delle istituzioni (anche se la scuola continua a godere di un significativo credito nella percezione dei cittadini), c'è bisogno di creare attorno ad esse un clima di fiducia. Infatti,

il concetto di istituzione è legato a quello di legittimazione sociale, cioè del riconoscimento e apprezzamento diffuso nei confronti di un ente, di una persona, di un sistema di regole consolidate che provoca sentimenti di fiducia che rendono accettabili e anzi desiderabili i condizionamenti alla propria libertà personale. (Romei, 2020)

Per muoversi nella complessità, suggerisce Romei, occorre un approccio metodologico utile a tracciare coordinate capaci di indicare linee operative e azioni praticabili. In questo senso, egli ipotizzava un «metodo della complessità», incentrato su quattro parole chiave: *rappresentazione, selezione, convenzione, sperimentazione*.

- ◆ *Rappresentazione*. Non essendo possibile conoscere compiutamente la realtà, è necessario tracciare delle linee che consentano di rappresentarla, delimitando dei contorni che ci permettano di distanziarci quel tanto che basta per ipotizzare azioni possibili.
- ◆ *Selezione*. La realtà non può essere compresa a 360 gradi; occorre, pertanto, fare scelte e delimitare campi di intervento, selezionando, a seconda dei contesti in cui operiamo, le priorità sulle quali riteniamo più opportuno intervenire.
- ◆ *Convenzione*. Non esistono formule preconfezionate che possano supportare le nostre decisioni. Si tratta di adottare convenzioni che siano condivise e dichiarate.
- ◆ *Sperimentazione*. Le relazioni tra le ipotesi e i risultati attesi non sono deterministiche, ma congetturali; vanno pertanto verificate sul campo, mettendo in atto gli interventi ritenuti più efficaci. Nell'ambito delle teorie dell'organizzazione, la complessità è stata studiata e realizzata con approcci molto diversi tra loro.

La costruzione sistematica di una Teoria organizzativa si può collocare all'inizio del XX secolo con l'apporto della Scuola classica, rappresentata da Frederick Taylor (1856-1915) alle prese con la riorganizzazione industriale (il suo testo *Scientific management* è del 1911) e da Max Weber (1864-1920), fautore di una burocrazia razionale, incentrata sulla gerarchia dei compiti, degli uffici e sulla

4 focus sulla complessità:

rappresentazione

selezione

convenzione

sperimentazione

presenza di un capo efficiente e competente. Entrambi sostengono un paradigma razionalistico: sia nell'industria che nella Pubblica Amministrazione occorrono persone capaci di far funzionare bene la «macchina organizzativa».

Divisione
del lavoro

Taylor era un ingegnere (non un sociologo) e la sua concezione dell'organizzazione, figlia del «macchinismo industriale» e dell'economia di scala, era incentrata sullo studio scientifico dei metodi di lavorazione, sulla selezione rigorosa della manodopera e sulla chiara distribuzione dei compiti e delle responsabilità.

Max Weber ha cominciato l'analisi sociologica della burocrazia, definendone i caratteri distintivi: divisione dei poteri e delle responsabilità, organizzazione gerarchica per cui ogni ufficio risponde a un altro di rango superiore, fedeltà assoluta dei dipendenti alla struttura lavorativa, preparazione e competenza dei funzionari, tale da conferire loro un forte prestigio rispetto ai soggetti esterni.

Dunque, il tipo ideale di burocrazia poggia sulla netta *divisione del lavoro*, cioè sulla distribuzione delle attività necessarie agli scopi dell'organizzazione in modo fisso tra i diversi uffici. Ciò permette di collocare «la persona giusta al posto giusto» e di renderla responsabile direttamente del suo operato. L'ordine gerarchico poi assicura all'interno dell'organizzazione che ogni ufficio sia sottoposto alla supervisione di una figura sovraordinata.

Ordine gerarchico

Max Weber vive i problemi del consolidamento dello Stato liberale, retto sui valori della borghesia economica e industriale del primo Novecento: imparzialità, neutralità, lealtà, certezza del diritto sono i principi fondativi dello Stato, custode supremo di queste istanze.

3 Dalla razionalità assoluta alla qualità totale

I concetti di *razionalità assoluta* e *razionalità limitata* provengono dagli studi in campo sociologico di Herbert Simon (1916-2001), uno dei teorici statunitensi più autorevoli delle teorie organizzative.

Razionalità
assoluta

Il primo assunto implica che l'individuo possa orientare in maniera lineare e prevedibile il funzionamento di un'istituzione, potendo controllare i risultati delle proprie azioni.

Razionalità
limitata

Al contrario, l'idea di razionalità limitata fa riferimento a un soggetto incapace di prevedere tutto; è, comunque, in grado di trova-

re soluzioni ottimali adeguate a specifiche situazioni. L'assunto di base è che l'uomo non può conoscere tutti gli aspetti che compongono un'organizzazione e prevedere scelte consequenziali. Pertanto, nel modello della razionalità assoluta non si ipotizzano molte alternative nel processo decisionale, mentre nel caso della razionalità limitata le alternative si generano nella costruzione del processo medesimo che riguarda la soluzione di problemi in contesti specifici.

In tutte le organizzazioni poi convivono due dimensioni, *formale* e *informale*. La prima è espressione di un'organizzazione definita attraverso modelli, norme, sistemi operativi, ecc.

Invece la seconda è rappresentata da norme di comportamento implicite che si vengono a configurare attraverso i cosiddetti mondi vitali e l'interazione dei soggetti. L'organizzazione informale può dare luogo a sistemi di appartenenze, conflitti, alleanze e talvolta a processi non sempre coerenti con gli scopi organizzativi da perseguire. (Callini, 2007)

Ad esempio, gli orientamenti espressi da Frederick Taylor e Max Weber si rifanno alla metafora dell'organizzazione come macchina (formale), improntata al paradigma della catena di montaggio, magistralmente interpretato da Charlie Chaplin in *Tempi moderni*.

Il modello della razionalità assoluta però risulta insufficiente a governare la complessità e i cambiamenti richiesti in tutti i contesti organizzativi, scuola compresa. Non a caso, già negli anni Venti del secolo scorso, Elton Mayo (1880-1949), nell'ambito delle ricerche relative alla psicologia industriale, elaborava la teoria delle Relazioni umane, incentrata sul primato del piano motivazionale nel rendimento organizzativo e sull'importanza degli aspetti informali, della rete dei rapporti, dei bisogni delle persone e della centralità dell'integrazione sociale nei luoghi di lavoro.

Le ricerche condotte dal nostro Autore portarono a modifiche radicali, quali la riduzione complessiva dell'orario di lavoro e l'introduzione di una pausa per poter fare una comoda colazione.

La valorizzazione delle componenti soggettive nelle strutture organizzative viene ripresa, negli anni Cinquanta, anche da Abraham Maslow (1908-1970; *Motivazione e personalità* è del 1954), esponente della *psicologia umanistica* e fautore della «scala dei bisogni», da quelli fisiologici ai bisogni di autorealizzazione.

Gradualmente le teorie della razionalità assoluta, in cui il decisore è in grado di esplicitare a se stesso le possibili soluzioni, lasciano

Organizzazione
e soggettività

il posto a orientamenti che concepiscono le organizzazioni come saturate di soggettività, dove le istanze degli individui prendono il sopravvento sull'enfasi della struttura gerarchica.

A partire dagli anni Sessanta del secolo scorso, si sviluppa una letteratura manageriale tesa a rispondere alla governabilità di organizzazioni complesse, ipotizzando diverse forme di soluzioni. Una delle teorie più vicina alle esigenze del miglioramento dei servizi educativi è la *qualità totale* di William Edwards Deming (1900-1993) e Joseph Juran (1904-2008).

In particolare, Deming sottolinea che, ai fini del miglioramento continuo, è necessario lavorare «per progetti», articolando l'attività in quattro fasi (figura 1):

- ◆ *plan* (pianificare);
- ◆ *do* (fare);
- ◆ *check* (controllare);
- ◆ *act* (agire).

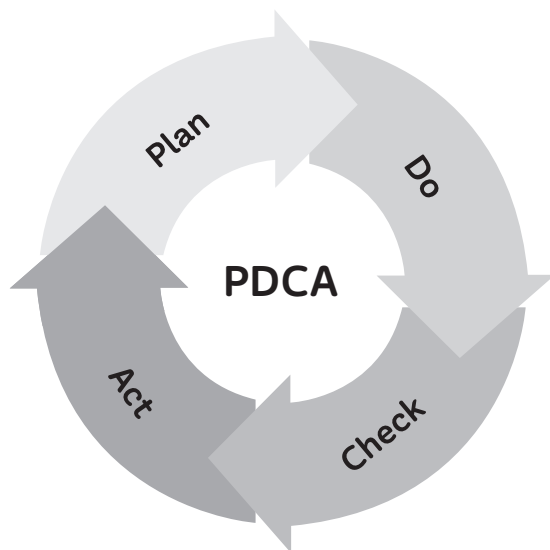


Fig. 1 Le fasi della ruota di E. Deming.

Il ciclo PDCA (*Plan-Do-Check-Act*) viene indicato come cornice e strumento per un'efficace utilizzazione di modelli orientati alla gestione della qualità. Tale «ruota» può, ad esempio, costituire un efficace approccio per la progettazione e realizzazione del piano di miglioramento con il quale ogni istituzione scolastica si confronta (dal 2014-2015) con l'elaborazione del Rapporto di Autovalutazione (RAV).

13 Il rapporto del Dirigente con le studentesse e gli studenti

- 1 I nuovi barbari?
- 2 Lo Statuto delle studentesse e degli studenti
- 3 Diritti e doveri
- 4 Il procedimento disciplinare
- 5 Il patto educativo di corresponsabilità
- 6 Bullismo e cyberbullismo: azioni di prevenzione
- 7 Il welfare studentesco e la Carta *loStudio*
- 8 Il diritto allo studio delle alunne e degli alunni adottati, in affido, ecc.
- 9 La parità di genere

1 I nuovi barbari?

La scuola aiuta i giovani a sviluppare il loro pensiero in forma autonoma e creativa, con l'obiettivo di condurli verso la maturazione di una cittadinanza aperta e consapevole, nella quale gli studenti stessi sono a un tempo protagonisti e responsabili del proprio destino.

La formazione di un'intelligenza critica richiede capacità di analisi, argomentazione, ragionamento, discussione che i giovani oggi incontrano difficoltà ad acquisire per il fatto che sono immersi in un mondo dove prevale l'immagine sulla parola.

Intelligenza
sequenziale

L'homo sapiens finirà con l'essere soppiantato dall'*homo videns*? Il compito della scuola è quello di far sì che questo non avvenga. È una scommessa sicuramente difficile perché tale contrapposizione è il portato di due forme di intelligenza: *sequenziale (sapiens)*, *simultanea (videns)*. La prima, che usiamo per leggere, necessita di una successione rigorosa in grado di analizzare i «codici grafici disposti in linea». Il pensiero occidentale è il frutto in larga misura di questa *forma mentis*.

L'intelligenza simultanea è più consona all'immagine che all'alfabeto. Rispetto al libro, cioè alla fatica di leggere, appare più «amichevole», perché richiede meno sforzo, «dà meno da fare».

Stiamo parlando della cosiddetta *Generazione alpha*, cioè dei nati dopo il 2010, che vive immersa nel mondo digitale e si perde nelle praterie della navigazione virtuale.

Alessandro Baricco nel 2006 ha coniato l'espressione *nuovi barbari*, ricordando che per i Greci i barbari erano coloro che non parlavano la loro lingua, non condividevano la loro cultura e, quindi, balbettavano parole oscure, incomprensibili.

Per questo si diceva che i barbari erano un pericolo per la civiltà e premevano ai confini degli imperi o alle porte delle città.

Nel suo saggio, Baricco prevedeva una radicale «mutazione» che faceva presagire non tanto il tramonto di una civiltà, quanto la nascita di una nuova epoca. Tra gli eventi centrali della riflessione dello scrittore veniva posto l'utilizzo delle tecnologie informatiche da parte dei giovani. Questo nuovo linguaggio, incomprensibile ai più ma molto comprensibile ai ragazzi, avrebbe finito per dare vita a una nuova «barbarie», vero e proprio rinnovamento epocale della società. E così è stato. La rivoluzione dei social ha scosso dalle fondamenta i vecchi alfabeti, determinando un mutamento epocale e creando nuovi modi di relazionarsi, più virtuali che reali.

Oggi la scuola accoglie bambine/i, ragazze/i, adolescenti e giovani che hanno sempre meno a che fare con l'uomo che usa il ragionamento e sempre più con l'uomo che guarda.

Questa condizione esistenziale presuppone che insegnanti, Dirigenti, personale amministrativo, ausiliario e tecnico sappiano rapportarsi a un universo giovanile che vive un processo di *de-socializzazione*,

dovuta a quella solitudine di massa tipica di chi vive, opera e comunica unicamente con i canali della rete. Infatti solo una persona alla volta può interagire con un computer, il che comporta meno relazioni con gli altri, meno condivisione della propria vita con gli altri, declino del coinvolgimento sociale. (Galimberti, 2021)

Gustavo Pietropoli Charmet (2000) afferma che per i giovani risulta sempre più difficile riuscire a conciliare il *ruolo sociale dello studente* con quello *affettivo dell'adolescente*. Ha perfettamente ragione. I ragazzi che ogni mattina varcano il portone della scuola non riescono a spogliarsi dei loro problemi, li portano in classe con conseguenze a volte imprevedibili.

Processo di
de-socializzazioneInconciliabilità del
duplice ruolo

Costruire un ambiente educativo di apprendimento non significa solo trasmettere i codici simbolico-culturali, ma anche riscoprire la centralità delle motivazioni dei ragazzi, delle loro emozioni, del senso dell'esperienza educativa, dell'incontro con le fragilità e del bisogno di protezione.

Le tecnologie digitali, incentrate sull'immagine (la parola stessa viene più riprodotta che scritta), sono senz'ombra di dubbio una risorsa straordinaria sul piano della velocizzazione della comunicazione, ma anche per quanto concerne la facilitazione dei processi di apprendimento. Nascondono però pericolose insidie. Il cyberbullismo, di cui ci occuperemo in questo capitolo, rappresenta solo uno dei molteplici rischi.

2 Lo Statuto delle studentesse e degli studenti

La partecipazione degli studenti alla vita della scuola parte nel lontano 1974 con i decreti delegati, che definirono le prime forme di associazionismo e la possibilità di istituire i comitati studenteschi. Vent'anni dopo, nel DPR 10 ottobre 1996, n. 567 (*Regolamento recante la disciplina delle iniziative complementari e delle attività integrative nelle istituzioni scolastiche*), nell'art. 6 è stata formalizzata nell'istruzione superiore la possibilità di istituire la *Consulta provinciale degli studenti* (CPS), formata da due rappresentanti per ogni istituto, che durano in carica due anni, in una sede appositamente attrezzata.

I compiti della Consulta sono i seguenti:

- a. assicurare il più ampio confronto fra gli studenti di tutte le istituzioni di istruzione secondaria superiore della provincia;
- b. formulare proposte ed esprimere pareri agli uffici scolastici, agli enti locali competenti e agli organi territoriali;
- c. collaborare con gli organi dell'amministrazione scolastica e con i centri di informazione e consulenza per la realizzazione di progetti di attività informativa e di consulenza intesi alla prevenzione e cura delle tossicodipendenze;
- d. istituire, in collaborazione con l'ufficio scolastico locale, uno sportello informativo per gli studenti, ecc.

Le consulte sono oggetto di finanziamenti da parte del Ministero, com'è avvenuto, ad esempio, con il DM 14 novembre 2018, n. 721, che ha stabilito specifici finanziamenti per l'implementazione (300.000 euro) dei *curricoli digitali* degli studenti.

Consulta
provinciale degli
studenti

L'intervento però più significativo relativo alla partecipazione delle studentesse e degli studenti alla vita della scuola è stata la pubblicazione dello Statuto con il DPR 24 giugno 1998, n. 249, *Regolamento recante lo Statuto delle studentesse e degli studenti nella scuola secondaria*.

Questo primo Decreto del Presidente della Repubblica è stato modificato e integrato con il DPR 21 novembre 2007, n. 235.

La prima versione del Regolamento, quella del 1998, si collega a quanto contenuto nell'art. 21 della legge 59/1997 relativa all'autonomia delle istituzioni scolastiche. La scuola, si afferma nell'art. 1, è luogo di educazione e di formazione mediante lo studio e lo sviluppo della coscienza critica. Si caratterizza, in particolare, per essere

una comunità di dialogo, di ricerca, di esperienza sociale, informata ai valori democratici e volta alla crescita della persona in tutte le sue dimensioni [...] In essa ognuno, con pari dignità e nella diversità dei ruoli, opera per garantire la formazione alla cittadinanza, la realizzazione del diritto allo studio, lo sviluppo delle potenzialità di ciascuno e il recupero delle situazioni di svantaggio, in armonia con i principi sanciti dalla Costituzione.

Lo Statuto conferma la concezione della scuola come comunità educante, sottolineando che la vita all'interno di tale comunità si basa sulla libertà di espressione, di pensiero, di coscienza, di espressione religiosa e sul rispetto reciproco, rigettando ogni barriera ideologica e pregiudizio culturale.

Il documento richiama poi il principio di solidarietà tra le varie componenti della scuola che interagisce con la più vasta comunità sociale in cui essa opera. Il suo progetto specifico deve essere orientato allo sviluppo della personalità dei giovani, anche attraverso l'educazione dell'identità di genere.

Gli stessi provvedimenti disciplinari, come vedremo, rivestono una finalità educativa e non punitiva, in quanto sono funzionali alla maturazione del senso di responsabilità degli studenti stessi.

3 Diritti e doveri

Nello Statuto vengono definiti i diritti e i doveri delle studentesse e degli studenti che, come vedremo, costituiranno il riferimento per l'introduzione nel 2007 del Patto educativo di corresponsabilità.

Lo Statuto:
DPR 249/1998

Scuola, comunità
di dialogo

I diritti

Ogni studentessa e studente ha diritto:

- ◆ a una formazione culturale e professionale qualificata che rispetti e valorizzi l'identità di ciascuno;
- ◆ di essere informato sulle decisioni e sulle norme che regolano la vita della scuola;
- ◆ alla partecipazione attiva e responsabile alla vita della scuola. I Dirigenti scolastici e i docenti, con le modalità previste dal regolamento di istituto, attivano con gli studenti un dialogo costruttivo sulle scelte di loro competenza in tema di programmazione e definizione degli obiettivi didattici, di organizzazione della scuola, di criteri di valutazione, di scelta dei libri e del materiale didattico;
- ◆ a una valutazione trasparente e tempestiva, volta ad attivare un processo di autovalutazione che lo conduca a individuare i propri punti di forza e di debolezza e a migliorare il proprio rendimento.

I regolamenti delle singole istituzioni scolastiche devono garantire l'esercizio del diritto di associazione all'interno della scuola secondaria di secondo grado, il diritto degli studenti singoli e associati a svolgere iniziative all'interno della scuola, nonché l'utilizzo di locali da parte degli studenti e delle associazioni di cui fanno parte.

I doveri

Sul versante dei doveri, lo Statuto sottolinea che le studentesse e gli studenti sono tenuti a:

- ◆ frequentare regolarmente i corsi e ad assolvere assiduamente agli impegni di studio;
- ◆ avere nei confronti del capo d'istituto, dei docenti, del personale tutto della scuola e dei loro compagni lo stesso rispetto, anche formale, che chiedono per se stessi;
- ◆ a mantenere un comportamento corretto e coerente con i principi affermati nell'art. 1 («la scuola è un luogo di formazione e di educazione mediante lo studio [...]; è una comunità di dialogo informata ai valori democratici»);
- ◆ osservare le disposizioni organizzative e di sicurezza dettate dai regolamenti dei singoli istituti;
- ◆ utilizzare correttamente le strutture, i macchinari e i sussidi didattici e a comportarsi nella vita scolastica in modo da non arrecare danni al patrimonio della scuola.

Le studentesse e gli studenti, inoltre, condividono la responsabilità di rendere accogliente l'ambiente scolastico e averne cura.

14 Il Dirigente e la qualità del modello inclusivo

- 1 Universalità del diritto allo studio e inclusione per tutti
- 2 Il ruolo del Dirigente nell'organizzazione inclusiva della scuola
- 3 Il contesto competente
- 4 Il livello istituzionale
- 5 La classe: il livello didattico
- 6 La leadership esterna: il livello interistituzionale
- 7 Il piano per l'inclusione

1 Universalità del diritto allo studio e inclusione per tutti

Fino al 2000 circa, in Italia la parola *inclusione* era pressoché assente nel lessico pedagogico corrente. La sfida era sostanzialmente quella dell'integrazione delle alunne e degli alunni con disabilità, che costituivano (e costituiscono) circa il 3% della popolazione scolastica. Lentamente, però, si è avvertita l'esigenza di dare risposte a nuove domande educative: allieve/i con DSA (legge 170/2010), studentesse e studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES, Direttiva 27 dicembre 2012), alunne/i stranieri neoarrivati, minori non accompagnati, bambine/i adottati, ecc.

Dall'integrazione all'inclusione

L'inclusione apre un orizzonte molto più ampio della mera integrazione delle studentesse e degli studenti con disabilità. Di fatto, nell'ultimo quarto di secolo siamo passati da una visione antropologica patologizzante della persona con deficit, supportata da un *modello medico* della salute, a una concezione caratterizzata da una maggiore attenzione alla complessità di bisogni che interessano una fascia sempre più estesa di allieve/i (*approccio bio-psico-sociale* dell'ICF dell'OMS, 2001). È la scuola in quanto tale che deve farsi pienamente inclusiva, deve cioè dare risposte alle molteplici diversità delle alunne e degli alunni che ogni giorno accoglie.

Siamo di fronte, dunque, a un orizzonte estremamente dinamico: la complessità della società si riflette sull'eterogeneità dei bisogni

educativi che le allieve e gli allievi manifestano in misura crescente nelle nostre classi. Per questo, sottolinea Dario Ianes (2016), il tema è *dirigersi* verso scuole inclusive, nelle quali la leadership del Dirigente assume una rilevanza di prim'ordine.

I cambiamenti avvenuti in questi ultimi 20-25 anni affondano però le radici in una storia iniziata nei lontani anni Settanta del Novecento, quando il nostro Paese scelse un modello d'istruzione *aperto realmente a tutti* con l'adozione di due leggi «rivoluzionarie» per la cultura educativa di quel periodo: la 118/1971 e la 517/1977 (quest'ultima riguardante la scuola dell'obbligo: *elementare e media*).

Nella 118, all'art. 28, si afferma che le persone con disabilità, salvo gravi minorazioni, sono tenute a frequentare le *classi normali* della scuola pubblica.

La 517/1977, vera e propria riforma di struttura, ha ufficializzato l'inserimento e l'integrazione nelle classi normali di tutti i soggetti con deficit, nessuno escluso. Di conseguenza, negli anni seguenti sono state soppresse le scuole speciali e le classi differenziali che avevano caratterizzato nei decenni precedenti l'educazione delle bambine e dei bambini cosiddetti «anormali».

Nel corso degli anni il MIUR ha emanato una serie di provvedimenti finalizzati a indicare ai Dirigenti e ai docenti forme, strumenti e azioni finalizzati a prevenire e contrastare le disuguaglianze e le povertà educative a cui possono andare incontro le fasce più vulnerabili della popolazione studentesca.

Alla base di queste scelte viene posta la titolarità dei diritti *inviolabili* dell'individuo, sanciti nell'art. 2 della Carta costituzionale, diritti che sono propri della persona a prescindere da qualsiasi condizione di genere, provenienza sociale, difficoltà, situazione economica, ecc., soprattutto quando si affronta il tema delle condizioni di vita dei minori. Tra questi, oltre ai diritti più conosciuti (libertà personale, di coscienza, di culto; diritto alla tutela dell'integrità fisica e dell'identità culturale, ecc.), c'è naturalmente anche il diritto *all'educazione e all'istruzione*. Questi principi non sono presenti solo nella Costituzione italiana, ma in tutte le *Dichiarazioni internazionali dell'uomo e del fanciullo*, in particolare nella Convenzione dell'ONU del 1989.

La Repubblica, si afferma nell'art. 31, comma 2 della Costituzione, riconosce e protegge questi diritti: all'istruzione, allo studio, alla scelta della scuola, al trattamento scolastico equipollente, all'identità personale e culturale. (Falanga, 2013)

Istruzione =
diritto inviolabile
della persona

Pertanto, il diritto all'istruzione della persona è *soggettivo, sostanziale, inalienabile* e, nello stesso tempo, può essere qualificato come *diritto sociale primario e universalistico*.

Il diritto all'istruzione richiama il *diritto allo studio*. Quest'ultimo trova il riferimento nella norma contemplata nell'art. 34 della Costituzione:

L'art. 34 della
Costituzione

La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi.

Soggetto del diritto allo studio è l'alunna/o «capace e meritevole», in qualsiasi condizione personale, economica e sociale si trovi.

Le Linee guida emanate dal MIUR nel 2009 e tutti i provvedimenti emanati negli anni successivi evidenziano che il diritto allo studio è incentrato sul valore della persona, tenendo conto soprattutto delle circostanze di fragilità e di vulnerabilità che sperimentano le alunne e gli alunni che vivono particolari condizioni di difficoltà, che manifestano disturbi specifici dell'apprendimento o deprivazione culturale e linguistica.

Nel corso degli ultimi decenni l'obiettivo che ha contraddistinto le politiche del diritto allo studio del MIUR e degli Enti Locali è stato quello di assicurare le condizioni del *successo formativo* di ogni studentessa e studente, nel rispetto del *diritto all'apprendimento* e della necessità che l'allieva/o sia messa/o nelle condizioni di dare il meglio di sé, il *massimo individualmente possibile*.

Uguaglianza di:

Tale finalità è stata posta anche a fondamento del processo di autonomia delle istituzioni scolastiche nell'art. 1 del Regolamento applicativo dell'autonomia (DPR 275/1999).

accesso

Il diritto all'apprendimento è il presupposto per assicurare alle alunne e agli alunni non solo l'*uguaglianza di accesso* dei punti di partenza, ma soprattutto l'*uguaglianza di successo*, degli esiti in uscita dal sistema formativo.

successo

Il presupposto del diritto all'apprendimento si basa sul fatto che «capaci e meritevoli» non si nasce ma si diventa. Certo, esistono anche qualità innate, ma la scommessa di una scuola *di tutti e per tutti* è quella di assicurare che i docenti *ordinariamente* ogni giorno promuovano le condizioni di un'effettiva uguaglianza educativa che porti ciascuno a valorizzare compiutamente i propri potenziali d'apprendimento.

Resta, in ogni caso, intangibile il principio costituzionale che tutti devono essere aiutati per conseguire i livelli più alti dell'istruzione.

ne, attraverso prestazioni tese a facilitare la prosecuzione degli studi per coloro che sono in condizione di bisogno.

Occorre andare oltre alla sensibilità legata esclusivamente alle alunne e agli alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES).

I Dirigenti devono essere garanti di comunità educanti in grado di far crescere le potenzialità di ogni singolo studente, correlandole alla concretezza dell'esistenza di ciascuno. In questa prospettiva, un contesto può dirsi inclusivo quando tutte le figure che ricoprono specifiche responsabilità, ma anche ogni cittadino appartenente alla più ampia comunità sociale, operano per rimuovere gli ostacoli all'apprendimento delle persone più vulnerabili e si impegnano per facilitare la loro partecipazione alle decisioni inerenti alla qualità della vita del territorio di appartenenza.

2 Il ruolo del Dirigente nell'organizzazione inclusiva della scuola

La funzione del Dirigente scolastico nell'organizzazione e gestione della qualità inclusiva dell'istituto è di fondamentale importanza. Però le competenze e le sensibilità devono andare oltre le problematiche legate alle alunne e agli alunni con Bisogni Educativi Speciali. Occorre attuare nuove modalità di fare scuola che aiutino ogni studente a potenziare i propri punti di forza. Lo stesso fenomeno dell'insuccesso formativo deve essere il più possibile prevenuto, mettendo in atto didattiche personalizzate in grado di valorizzare le potenzialità di ciascuno. Nelle *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* (MIUR, 2009), si afferma:

L'inclusione scolastica è un valore fondativo, un assunto culturale che richiede una vigorosa leadership gestionale e relazionale da parte del Dirigente scolastico, figura chiave per la costruzione di tale sistema.

Che ruolo può esercitare la leadership del Dirigente nel promuovere un'effettiva inclusione nella propria scuola?

Innanzitutto deve assicurare le condizioni di una diffusa cultura della diversità nell'ambito del personale educativo e amministrativo che opera nell'istituto. A questo proposito, nel 2013 l'Agenzia europea per i Bisogni Educativi e l'Istruzione Inclusiva (*European Agency for Special Needs and Inclusive Education*) ha definito 5 principi chiave rivolti a Dirigenti, insegnanti, educatori, specialisti, attori istituzionali che si occupano di educazione e formazione.

**Leadership
inclusiva**

**Intervento
precoce**

Riprendiamo i primi 3 punti di quell'importante documento.

Primo. Intervenire il prima possibile. La tempestività dell'intervento rappresenta un fattore determinante della qualità inclusiva di una scuola e costituisce per i genitori un aspetto di rassicurazione, incoraggiamento, affidamento. Il Dirigente deve, pertanto, predisporre tutte le condizioni affinché non ci siano vuoti, perdite di tempo, attese eccessivamente lunghe che creano sentimenti di sfiducia e disaffezione. Spetta al capo d'istituto, ad esempio, favorire il buon funzionamento sia del Gruppo di lavoro dell'istituto (GLI), sia del Gruppo di lavoro (GLO) per la predisposizione del PEI.

Secondo. L'educazione inclusiva è un bene per tutti. L'idea di inclusione non si basa sulla distanza esistente tra il livello dell'alunna/o e un presunto standard di adeguatezza, ma sul riconoscimento della rilevanza della piena partecipazione alla vita scolastica di tutti gli studenti. Una scuola inclusiva garantisce a ognuno, principalmente alle alunne e agli alunni con Bisogni Educativi Speciali, le condizioni per raggiungere il «massimo possibile» in termini di apprendimento. Previene, quindi, ogni forma di esclusione che può avere origine da differenze culturali, etniche, sociali, economiche. Un'effettiva inclusione afferma l'importanza del coinvolgimento di tutte le alunne e gli alunni nei momenti di accoglienza, nei processi di partecipazione, nelle relazioni tra pari.

**Inclusione = bene
per tutti**

Terzo. I professionisti devono essere altamente qualificati. Solo Dirigenti e docenti particolarmente preparati possono assicurare la realizzazione di una scuola fattivamente inclusiva. In particolare, il Dirigente deve garantire un impegno visibile, anche sul piano culturale, nei confronti della diversità, facendone una priorità di crescita personale.

**Preparazione del
personale**

La leadership inclusiva non ha a che fare con gesti plateali; è, invece, concreta e praticata ogni giorno e si manifesta con comportamenti regolari, costanti, su piccola scala. È evidente, pertanto, che il Dirigente scolastico assume un ruolo determinante per la qualità dell'inclusione: egli, infatti, nello svolgimento della sua funzione esplica «autonomi poteri di direzione, di coordinamento e di valorizzazione delle risorse umane» per effettuare scelte che assicurino il perseguimento «della flessibilità, della diversificazione, dell'efficienza ed efficacia del servizio scolastico».

Una scuola inclusiva richiede l'impegno di ogni singolo operatore, *in primis* del Dirigente, il quale deve assicurare tempi e modalità della sua attuazione.

3 Il contesto competente

L'ICF (OMS, 2001) utilizza il termine *funzionamento* per indicare la capacità della persona di adattarsi a diverse situazioni e funzioni. Ha affermato Andrea Canevaro che:

Contesti e funzionamento sono legati da una logica, che chiamiamo *logica dell'ICF* e che sembra rivoluzionare positivamente le nostre pratiche. (Canevaro, 2019)

Il concetto stesso di inclusione è basato sull'organizzazione di contesti materiali, relazionali, affettivi e culturali nei quali le alunne e gli alunni siano messi nella condizione di vivere l'appartenenza a una stessa comunità di destino. Canevaro ha coniato l'espressione *contesto competente* per indicare una forma di sostegno che crea connessioni attive, suggerisce percorsi fatti di azioni e comportamenti empatici e in grado di esercitare livelli autorevoli di responsabilità.

Dunque, la competenza del Dirigente e degli insegnanti deve tradursi in contesti, a loro volta, competenti. Questo accade se nella vita organizzativa della comunità scolastica si vive la dimensione dello scambio e quella della contaminazione delle competenze, sapendole individuare e valorizzare in se stessi e negli altri. Solo così è possibile evitare il rischio di professionalità chiuse, imperniate sulla presunzione di ritenere che il proprio sguardo offuschi ogni altra realtà. Andrea Canevaro ha utilizzato la metafora dell'*occhio della rana* che è in grado di individuare una mosca in movimento e far scattare la lingua per una presa immediata, mentre la stessa rana muore di fame se attorno a lei vi sono molte mosche morte e non si determina quel movimento d'aria per creare qualche possibilità di vederle. Le conseguenze di uno *specialismo chiuso* possono essere quelle di accorgersi solamente delle realtà contenute nel proprio orizzonte: si osserva attraverso la propria supposta padronanza trascurando la dimensione interattiva tipica di profili professionali maturi. Chi più del Dirigente scolastico può essere il garante di un ambiente inclusivo e di un contesto favorevole alla valorizzazione delle differenze?

L'inclusione richiama il principio della responsabilità collettiva nella definizione di una *polis*, in cui contesti, ambienti di apprendimento e di vita siano integrati tra loro e pensati per creare spazi giusti e solidali per tutti e per ciascuno.

Urie Bronfenbrenner (1917-2005), psicologo americano di origini russe, ha elaborato il modello *ecologico dello sviluppo umano* che si

La centralità del contesto

I rischi degli specialismi

snoda attraverso quattro ambienti, dal microsistema al macrosistema. La sua concezione coincide con una prospettiva inclusiva, in quanto comprende l'interazione esistente fra tutti i possibili ambienti di vita della bambina e del bambino (figura 1).

IL MODELLO ECOLOGICO DI INCLUSIONE

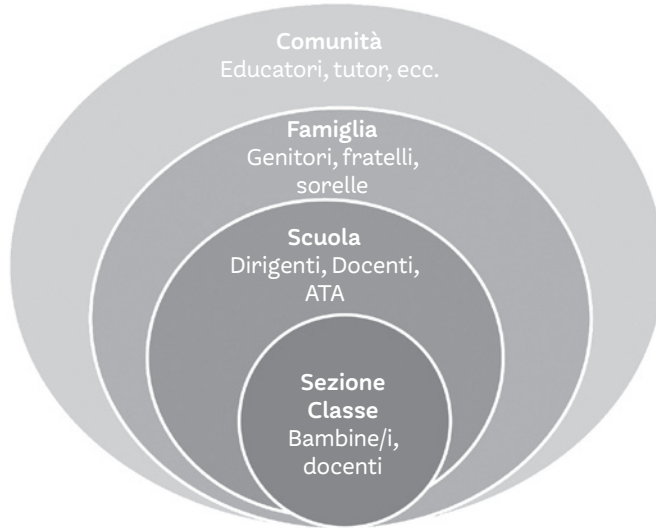


Fig. 1 Il modello di U. Bronfenbrenner e il ruolo del Dirigente scolastico.

Le classi, oggi più che mai, sono multiculturali, multilinguistiche e accolgono alunne e alunni che necessitano di interventi personalizzati per realizzare i quali occorre possedere un ricco ventaglio di competenze didattiche che consentano di facilitare gli apprendimenti di ogni alunna e alunno.

Il Dirigente scolastico che crede nel principio della responsabilità collettiva ha il compito di promuovere, con azioni documentabili, un ambiente educativo in cui la presenza di alunne e alunni «diversi» costituisca una risorsa e non un limite.

Scuola per tutti

In questa prospettiva di valorizzazione delle differenze, egli svolge una funzione fondamentale: infatti, in quanto garante dell'offerta formativa, deve assicurare la rimozione degli ostacoli (ambientali, sociali, organizzativi e didattici) che impediscono la realizzazione di un'inclusione di qualità. Quest'ultimo obiettivo, però, non può e non deve essere solo una prerogativa della scuola, ma deve rappresentare la finalità di una polis più ampia: la famiglia, la comunità, il mondo, ecc.

4 Il livello istituzionale

I Dirigenti scolastici sono chiamati a esercitare una buona governance inclusiva sia sul piano interno (la scuola e la classe), sia su quello esterno (la comunità territoriale) (figura 2).

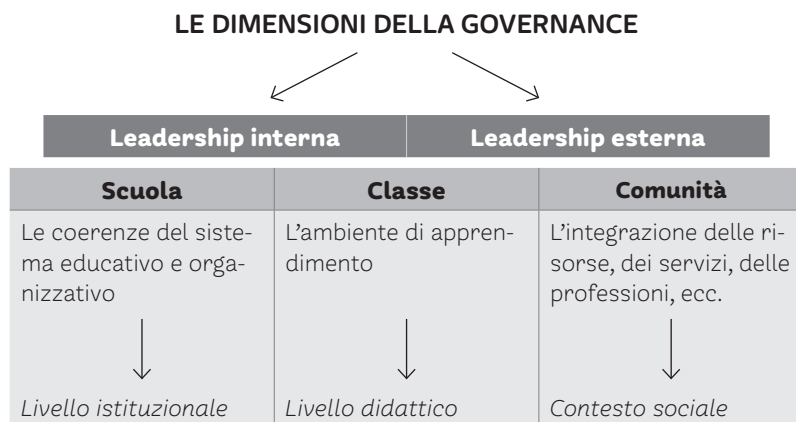


Fig. 2 I livelli di organizzazione di una governance inclusiva.

A livello di istituto, il Dirigente è responsabile di una governance interna che si sviluppa su due piani: *istituzionale* (l'organizzazione della scuola) e *didattico* (l'efficace gestione dell'attività di classe). In relazione al primo livello la sua leadership è di fondamentale importanza ed è percepita direttamente da tutte le persone della scuola, compresi gli studenti e i genitori.

Per quanto concerne l'ambito didattico, egli esercita un'azione indiretta, ma comunque essenziale soprattutto per realizzare contesti pienamente inclusivi.

Sul piano istituzionale, il Dirigente ha il compito di presidiare almeno tre ambiti dell'organizzazione della propria scuola: la *direzione*, la *coesione* e il *piano motivazionale* degli insegnanti.

In relazione al primo punto, egli è chiamato a curare la visione strategica (cultura dell'inclusione e impegno personale, ecc.) e a sostenere quelle innovazioni in grado di elevare la qualità dei processi inclusivi.

Dario Ianes afferma che, per rispondere a bisogni educativi sempre più eterogenei, è necessario adottare dispositivi metodologici e organizzativi ricchi e diversificati, iscritti nel registro di una didattica volta a *specializzare* l'ordinarietà del fare scuola. Occorre,

Duplici livelli:
 istituzionale
 didattico

pertanto, «arricchire» la quotidianità del lavoro, dando vita a quella che lui ha chiamato la *speciale normalità*.

Normalità e specialità devono coesistere, rafforzarsi, sostenersi e correggersi a vicenda. Ragionare in termini di speciale normalità vuol dire due cose: attivare interventi privilegiando quelli più vicini alla normalità e includere nella normalità quei principi «speciali» che la rendono più efficace. (Ianes, 2006)

A questo proposito nelle Linee guida 2009 del MIUR si sottolinea che il Dirigente è il garante dell'offerta formativa, progettata e attuata dall'istituzione scolastica: «ciò riguarda la globalità dei soggetti e, dunque, anche degli alunni con disabilità».

Relativamente alla coesione delle persone, il Dirigente deve assicurare le condizioni di un'effettiva corresponsabilità educativa dei docenti nella gestione della classe. Ribaltando il vecchio adagio, possiamo dire che *chi fa da sé non fa per tre*, anche se la percezione che si ha del docente italiano è quella di una «persona sola al comando».

La ragione principale di questa rappresentazione è incentrata sulla funzione del docente come «trasmettitore» di contenuti e nozioni. Il Dirigente, pertanto, deve creare i presupposti e le condizioni favorevoli al superamento di tale visione e gettare le basi della *responsabilità del gruppo, conditio sine qua non* di una comunità inclusiva.

Infine, dovrà tenere alto il piano della motivazione, soddisfacendo le istanze e i bisogni compatibili con il miglioramento dell'offerta della scuola.

In particolare, la dimensione del gruppo richiede legami di interdipendenza che possono però far scattare meccanismi oppositivi tra gli insegnanti. A questo proposito, Wilfred Bion (2013) ha elaborato la teoria degli *assunti si base*, cioè la dimensione latente, nascosta, rappresentata dai desideri e dalle pulsioni che si generano nel funzionamento del gruppo stesso.

Nelle Linee guida del 2009, si sottolinea che l'inclusione scolastica è un valore fondativo della scuola italiana, che richiede una leadership gestionale e relazionale da parte del Dirigente, indicato come figura chiave per la costruzione di un sistema inclusivo e il coinvolgimento dell'intera comunità. La stessa autonomia scolastica, avviata formalmente il primo settembre del 2000, ha prodotto esiti positivi laddove si sono costruiti legami costruttivi tra le diverse componenti della società locale: scuola, famiglia, Asl, enti locali, associazioni, imprese, ecc.

Il capo d'istituto rappresenta un punto di riferimento per alunne e alunni, docenti, genitori, specialisti, educatori, che, a loro volta, costituiscono la struttura portante della più vasta comunità civile.

5 La classe: il livello didattico

Abbiamo già accennato al fatto che le classi della scuola italiana sono connotate da un elevato tasso di eterogeneità dovuto alle caratteristiche del nostro modello inclusivo. In Italia la classe rappresenta il luogo in cui le studentesse e gli studenti trascorrono buona parte del tempo scolastico. In questo contesto, pertanto, si creano i presupposti dell'inclusione, ma anche dell'esclusione. Si tratta, dunque, di uno spazio particolarmente sensibile che richiede da parte del capo d'istituto la massima cura e attenzione.

La prima priorità di una classe inclusiva è quella di promuovere le condizioni affinché in sezione e in classe le bambine e i bambini possano vivere una reale dimensione comunitaria.

Il gruppo, infatti, svolge una funzione di rispecchiamento e restituisce l'immagine che il soggetto ha di se stesso, in un gioco continuo fra costruzione/ricostruzione, autonomia/dipendenza, individualità/collettività. I valori di inclusione vengono sviluppati attraverso l'interdipendenza tra i compagni e la loro esposizione alle diverse culture. I docenti devono organizzare la classe in modo tale da:

1. favorire il senso del Noi in modo da superare personalismi e identità autocentrate;
2. promuovere legami di appartenenza: ogni alunna e alunno deve sentirsi parte di un cammino che egli stesso contribuisce a determinare;
3. educare alla reciprocità, cioè a vivere in modo strutturale la dimensione dell'aiuto sia nelle relazioni interpersonali che nelle esperienze di apprendimento. (Rondanini, 2022)

Per quanto concerne il piano educativo-didattico, i docenti devono farsi carico di due dimensioni del gruppo-classe:

- ◆ *l'orientamento alle relazioni affettive* e, quindi, al benessere psicologico delle alunne e degli alunni;
- ◆ *la cura degli apprendimenti*: il rapporto che le allieve e gli allievi devono instaurare con le attività di studio, nei campi di esperienza (scuola dell'infanzia) e nelle conoscenze disciplinari.

Nella figura 3 viene riportata la «definizione» di contesto competente, che ben rappresenta la sintesi delle due dimensioni sopra richiamate.

La dimensione comunitaria della classe

Orientamento:
alle relazioni

agli
apprendimenti

LA CLASSE COME CONTESTO COMPETENTE

L'organizzazione della sezione e/o della classe presuppone l'organizzazione di un **ambiente competente**, quindi di «un intero contesto, capace di assumersi precise responsabilità nei confronti di tutti, in particolare dei bambini che vivono una condizione di fragilità». (Canevaro, 2015)

Fig. 3 Il contesto competente secondo Andrea Canevaro.

Il benessere scolastico, infatti, comprende due componenti: *affettiva* e *cognitiva*. La prima include la maturazione affettiva e la frequenza delle emozioni positive. La seconda rispecchia la soddisfazione dell'alunna/o in relazione alle esperienze connesse all'acquisizione di conoscenze e competenze.

Gli studi dimostrano il ruolo importante di entrambe queste due componenti nell'influenzare il percorso di crescita degli studenti e l'adattamento alla vita scolastica. Sperimentare emozioni positive a scuola contribuisce al conseguimento di risultati scolastici positivi e al benessere soggettivo globale. (Confalonieri-Olivari, 2022)

La classe, pertanto, si riconosce come comunità quando le due strutture portanti del «fare gruppo» (orientamento alle *relazioni* e al *compito*) si integrano e raggiungono un'efficace forma di equilibrio.

Uno dei principi fondanti la dimensione del gruppo affonda le radici nel *pensiero relazionale* di Gregory Bateson, secondo il quale «la relazione precede l'individuo» (Bateson, 1984). L'identità del bambino e l'idea che egli ha di sé vengono influenzate in modo significativo dalle reti relazionali in cui è immerso. Pertanto, secondo tale visione, la relazione determina il valore aggiunto, ad esempio, di una coppia che, proprio per il fatto di stare insieme, è «più della somma delle due parti».

È evidente quanto la visione sistemico-relazionale di Bateson rappresenti uno dei pilastri su cui poggia l'approccio collaborativo. (Ciliberto e Piccinin, 2022)

6 La leadership esterna: il livello interistituzionale

Il Dirigente scolastico, si afferma nel decreto legislativo 165/2001, è il garante del raggiungimento del successo formativo di ogni alunna e alunno. Pertanto,

Il pensiero
relazionale di
G. Bateson

promuove gli interventi per assicurare la qualità dei processi formativi e la collaborazione delle risorse culturali, professionali, sociali ed economiche del territorio, per l'esercizio della libertà di insegnamento, intesa anche come libertà di ricerca e innovazione metodologica e didattica, per l'esercizio della libertà di scelta educativa delle famiglie e per l'attuazione del diritto all'apprendimento da parte degli alunni.

L'autonomia scolastica si traduce nella progettazione e nella realizzazione di un'offerta formativa finalizzata a garantire un elevato livello di formazione e di istruzione. Le funzioni e le responsabilità dei Dirigenti scolastici si iscrivono, pertanto, in un orizzonte culturale nel quale essi stessi sono riconosciuti come soggetti che «creano valore».

Infatti, il Dirigente rappresenta nella comunità scolastica, ma anche in quella più allargata della società civile, una delle voci più autorevoli nella difesa della conoscenza come bene e patrimonio dell'intera collettività.

La scuola, infatti, è un'istituzione inserita in un contesto sociale ben definito. L'azione del Dirigente deve mirare a creare le condizioni affinché tutti i soggetti che operano nella più ampia comunità sociale influiscano positivamente sulla qualità educativa della scuola stessa.

La scuola italiana ha sempre espresso una vocazione al dialogo sociale, all'inclusione, al rapporto intenso con il territorio, fin dalla stagione della partecipazione espressa nei decreti delegati degli anni '70. (Cerini, 2021b)

È vero altresì che nel rapporto tra scuola e territorio si nasconde una certa ambivalenza. Da un lato, abbiamo conosciuto realtà locali (si pensi a Bologna per il tempo pieno, a Reggio Emilia per l'educazione nella fascia 0-6 anni, ecc.) che hanno investito nella qualità della formazione dei bambini/e e degli adolescenti; dall'altro, registriamo i condizionamenti negativi dovuti all'arretratezza e al disinteresse di molte amministrazioni nel prendersi cura delle loro scuole.

Il Dirigente scolastico, nel rapporto complessivo con le opportunità offerte dall'ambiente esterno, ha la possibilità di:

- ◆ arricchire l'offerta formativa della propria scuola, valorizzando la dimensione interna dell'organizzazione educativa dell'istituto;
- ◆ farsi egli stesso promotore di processi di crescita della comunità di appartenenza, tenuto conto del fatto che la scuola è lo spazio più importante in cui si opera in tal senso in un territorio.

DS e leadership
territoriale

Disomogeneità
territoriali

Leadership
esterna

Pertanto, egli diventa costruttore di leadership esterna, ad esempio, quando si occupa dei processi della dispersione scolastica, assume il coordinamento di reti di scuole, prende parte ai tavoli di programmazione tra scuole secondarie e le associazioni imprenditoriali locali, cura l'associazionismo delle famiglie, interagisce con le opportunità offerte dalle Università, si prende cura dell'orientamento, ecc.

Patto educativo di
comunità

Per consolidare il livello sia interno che esterno della funzione svolta dall'istituzione scolastica, negli ultimi anni il Ministero dell'Istruzione ha reso disponibili cospicue risorse per dare vita a uno strumento innovativo: il *Patto educativo di comunità*.

Tale dispositivo è stato ripreso in particolare nei Piani «Scuola d'Estate» del 2021 e del 2022. Il coinvolgimento dei vari soggetti pubblici e degli attori privati esalta il principio di sussidiarietà e di corresponsabilità educativa. Nel testo si suggeriva un possibile strumento operativo per realizzare tali accordi, ad esempio la *conferenza di servizi*, che il Dirigente scolastico deve adeguatamente conoscere.

Esso si configura come un'estensione del PTOF e si inserisce nella prospettiva di un sistema formativo integrato, che il pedagogista Franco Frabboni (2002) aveva già teorizzato negli anni Ottanta del secolo scorso, coniando la metafora delle *aule didattiche decentrate* ove le ragazze e i ragazzi si sarebbero potuti abbeverare alla «cultura fresca di giornata».

Come sottolineato nelle Linee guida allegate al decreto interministeriale 182/2020,

la partecipazione attiva di tutte le componenti della «comunità educante», che si traduce nelle varie forme di collaborazione, deve sempre attuarsi nel rispetto delle specifiche competenze e dei rispettivi ruoli.

7 Il Piano per l'inclusione

Piano per
l'inclusione e
PTOF

L'art. 8 del decreto legislativo 66/2017 (rivisto e integrato dal D.lgs. 96/2019) afferma che ciascuna istituzione scolastica, nell'ambito della definizione del Piano triennale dell'offerta formativa, predispose il Piano per l'inclusione che definisce le modalità per l'utilizzo coordinato delle risorse, compreso l'utilizzo complessivo delle misure di sostegno sulla base dei singoli PEI di ogni bambina e bambino, alunna e alunno, studentessa o studente, e nel rispetto del principio di accomodamento ragionevole, per

progettare e programmare gli interventi di miglioramento della qualità dell'inclusione scolastica.

A livello delle singole istituzioni scolastiche operano due organismi che sovrintendono ai processi inclusivi delle scuole: il GLI (Gruppo di lavoro per l'inclusione) e il GLO (Gruppo di lavoro operativo). Quest'ultimo si occupa dell'elaborazione e del monitoraggio del piano educativo individualizzato dell'alunna/o con disabilità e, più in generale, della qualità dell'inclusione nelle classi. Il GLI, invece, composto da docenti curricolari, di sostegno ed eventualmente da personale ATA, nonché da specialisti dell'ASL e del territorio, nominato e presieduto dal Dirigente scolastico, ha il compito di supportare il collegio dei docenti nella definizione e nella realizzazione del Piano per l'inclusione. Nella definizione e attuazione del Piano per l'inclusione, il GLI si avvale della consulenza e del supporto delle studentesse e degli studenti, dei genitori e può avvalersi anche della consulenza dei rappresentanti delle associazioni delle persone con disabilità.

Il *Piano per l'inclusione* (PI) rappresenta, pertanto, il *dichiarato* mediante il quale ogni istituzione scolastica esplicita le modalità e gli strumenti operativi volti a realizzare un'inclusione di qualità.

Dal momento che il Piano per l'inclusione viene inserito nel PTOF, costituisce la cornice triennale di riferimento delle azioni rivolte ai processi inclusivi dell'istituto per tutti gli operatori della scuola, docenti *in primis*.

Si rammenta che il Piano triennale dell'offerta formativa, come affermato nell'art. 1, comma 14, della legge 107/2015, è *elaborato* dal collegio dei docenti, sulla base degli indirizzi definiti dal Dirigente scolastico e *approvato* dal consiglio di circolo-istituto.

Si conferma, dunque, la centralità della leadership scolastica nella definizione delle Linee guida finalizzate a delineare le caratteristiche anche del Piano per l'inclusione del proprio istituto, che nel quadro normativo è inserito negli interventi legati all'integrazione degli alunni con disabilità. Sarebbe però riduttivo collocarlo solo in questo ambito.

Facendo parte integrante del PTOF, il Piano per l'inclusione rappresenta il principale riferimento delle scelte complessive della scuola in merito al più generale processo di inclusione. In questa prospettiva, la sua elaborazione è una preziosa occasione di confronto con il personale dell'istituto sugli snodi e sulle criticità che si intendono affrontare. Di conseguenza, i docenti potranno essere messi nella condizione di condividere un «progetto di scuola»

La funzione
del GLO

La funzione
del GLI

Gli indirizzi del
Dirigente

al centro del quale sia collocato un obiettivo incontrovertibile: la *corresponsabilità del gruppo*, che rappresenta il principale fattore di qualità dell'inclusione scolastica.

Nelle Linee guida allegate al decreto interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182, concernenti l'inclusione delle alunne e degli alunni con disabilità, nel paragrafo *Come possono gli insegnanti rivedere le loro pratiche?*, sono indicate problematiche legate all'inclusione di tutti. Ad esempio, si chiede di riflettere su aspetti quali: l'insegnamento è programmato pensando a tutti gli studenti? Le lezioni incoraggiano la partecipazione di tutti gli studenti? Gli alunni sono coinvolti attivamente nel loro processo di apprendimento? Sono incoraggiati a sostenersi reciprocamente nel processo di apprendimento? Viene fornito un supporto quando gli studenti vivono situazioni di difficoltà?

Si conferma che non possono convivere nella stessa scuola due percorsi paralleli: uno per i soggetti a sviluppo neurotipico e l'altro per coloro che presentano Bisogni Educativi Speciali. Il modello d'inclusione è unico e deve rispondere alle differenti esigenze che ogni studentessa e studente pone.

Si tratta di un processo molto complesso, che presuppone un deciso cambiamento professionale. La leadership del Dirigente è di importanza capitale nel governare questi mutamenti che spesso incontrano resistenze e diffidenze proprio nello stesso corpo docente.

La centralità del lavoro di un gruppo professionalmente maturo consiste nel fare i conti con la constatazione che l'apprendimento, in quanto tale, vive nella pluralità e si alimenta del contributo di tutti. Nella scuola, infatti, le conoscenze arrivano da molteplici fonti: insegnanti, alunne/i, bidelli, personale tecnico, genitori, autisti di pulmini, ecc. Il Dirigente deve tenere conto di questo pluralismo in una logica d'insieme. Un'armonia non viene eseguita solo dal direttore d'orchestra.

Dirigere è dirigersi

Dirigere per dirigersi insieme. L'inclusione è ecosistema. È il superamento delle logiche autoreferenziali disposte per categorie separate. Le esigenze di una persona anziana possono trovare risposte che valgono allo stesso modo per una persona giovane con deficit motorio. Risposte inclusive. Elogio dell'eterogeneità, delle contaminazioni. Prendiamo sul serio ciò che diceva Nadine Gordimer [scrittrice sudafricana e premio Nobel per la letteratura del 1991, ndr]: la solitudine, che è assenza di contaminazioni, è vivere senza responsabilità sociali. (Canevaro, 2021a)

Il Dirigente esercita una leadership inclusiva nel momento in cui sostiene un progetto capace di migliorare e far crescere in tal senso le culture della scuola e della comunità, agendo eticamente in modo «coerente i propri principi e valori, valorizzando la dignità, la diversità e i diritti di tutti» (Ianes, 2016).

20 La valutazione dei Dirigenti scolastici

- 1 Il progetto SIVADIS
- 2 I progetti Valorizza, VSQ e VALeS
- 3 Dal Sistema nazionale di valutazione (SNV) alla legge n. 107/2015
- 4 Avvio del procedimento di valutazione (MIUR, Direttiva 18 agosto 2016, n. 36)
- 5 Le Linee guida
- 6 Le procedure e il Portfolio del Dirigente
- 7 I primi esiti e l'interruzione dovuta alla pandemia

1 Il progetto SIVADIS

La capacità di *indirizzo, gestione, valorizzazione delle risorse umane* costituisce il fattore determinante della qualità della leadership dirigenziale.

Analogamente a quanto sta avvenendo in altri Paesi, anche nel nostro emergono due ambiti di sviluppo del profilo del Dirigente:

- ◆ la responsabilità sui risultati, posti alla base dei sistemi di *accountability*;
- ◆ l'evoluzione delle prassi professionali con al centro dell'azione educativa degli insegnanti e degli stessi capi d'istituto gli esiti conseguiti dalle studentesse e dagli studenti.

La valutazione di tali dimensioni, intesa come verifica della conformità dell'attività svolta dai Dirigenti scolastici in relazione agli obiettivi che essi sono tenuti a conseguire, coincide con l'attribuzione dell'autonomia alle scuole alla fine degli anni Novanta del Novecento.

Nel nostro Paese il Sistema nazionale di valutazione (SNV) dei Dirigenti scolastici è stato avviato nel 2016, nonostante già nel CCNI del 31 agosto 1999 venissero indicati gli appositi nuclei di valutazione dei Dirigenti scolastici, i quali avrebbero dovuto operare sulla base di quattro criteri:

- ◆ *direzione e organizzazione* dell'istituzione scolastica;
- ◆ *relazioni interne ed esterne*;

- ◆ *innovazione e sviluppo*;
- ◆ *valorizzazione delle risorse umane* e gestione delle risorse finanziarie e strumentali a disposizione.

Il provvedimento di legge più rilevante che prevede la valutazione dei Dirigenti scolastici è il D.lgs. n. 165/2001, nel quale, all'art. 25, si afferma che essi

rispondono in ordine ai risultati, che sono valutati tenuto conto della specificità della funzione e sulla base delle verifiche effettuate da un *Nucleo di valutazione* istituito presso l'Amministrazione scolastica regionale, presieduto da un Dirigente e composto da esperti anche non appartenenti all'amministrazione stessa.

A seguito del dispositivo contenuto nel D.lgs. n. 165/2001, il MIUR istituì nel 2003 in via sperimentale il progetto SIVADIS (Sistema di Valutazione dei Dirigenti Scolastici), affidato all'Università Bicocca di Milano. Esso si prefiggeva di valutare le prestazioni del Dirigente scolastico in base ai risultati ottenuti nell'ambito delle aree di attività delle funzioni dirigenziali di cui all'art. 25, comma 2, del D.lgs. 165/2001: responsabilità in ordine alla gestione delle risorse finanziarie, strumentali e dei risultati del servizio.

Il Monitoraggio del Progetto, affidato dal MIUR all'INVALSI, fu avviato nell'a.s. 2002-2003 ed entrò nel contratto dei Dirigenti scolastici, sottoscritto il 29 novembre 2005.

Il progetto SIVADIS si ispira ai principi di:

- ◆ *trasparenza* delle procedure e dei criteri di valutazione adottati;
- ◆ *ponderatezza* delle diverse condizioni ambientali in cui opera il Dirigente;
- ◆ *raccolta* di dati oggettivi tramite i quali sviluppare il processo valutativo.

Il modello inoltre tendeva a perseguire il *miglioramento professionale* del Dirigente scolastico e quello *qualitativo* delle istituzioni scolastiche, non in una prospettiva top-down, calato dall'alto, ma in un'ottica *bottom-up*, basato sul confronto tra valutato e valutatori e sulla diretta partecipazione del Dirigente al processo stesso di valutazione.

Le aree, oggetto di verifica del progetto, erano le seguenti:

- ◆ la promozione della qualità degli apprendimenti e dei processi formativi delle alunne e degli alunni;
- ◆ la direzione, il coordinamento e la valorizzazione delle risorse umane dell'istituzione scolastica;
- ◆ le relazioni esterne e la collaborazione con i soggetti di altre istituzioni culturali, sociali ed economiche del territorio;

- ◆ la gestione e l'organizzazione delle risorse finanziarie e strumentali.

Nel triennio 2003-2006, SIVADIS ha coinvolto oltre 2.000 Dirigenti scolastici e 250 valutatori.

Come già sottolineato, un ulteriore passaggio di avvicinamento a un vero e proprio sistema di valutazione dei Dirigenti scolastici è contenuto nel CCNL dell'area V – 2002/2006, nel quale all'art. 20 si afferma che:

Il Dirigente scolastico risponde in ordine ai risultati della propria azione dirigenziale, tenuto conto delle competenze spettanti in relazione all'assetto funzionale tipico delle istituzioni cui è preposto. Le procedure di valutazione si propongono la *valorizzazione* e lo *sviluppo professionale*, prevedono la *partecipazione* al procedimento da parte del valutato, favoriscono il *confronto* e il *dialogo* tra valutatori e valutato, privilegiando nella misura massima possibile l'*utilizzazione di dati oggettivi*.

Nello stesso articolo del Contratto si specifica inoltre che il Nucleo di valutazione è nominato dal Dirigente generale dell'Ufficio scolastico regionale ed è composto da: un *Dirigente tecnico*, un *Dirigente amministrativo* e un *Dirigente scolastico*.

Le difficoltà del progetto

Nel momento dell'attuazione del progetto SIVADIS però sono insorte non poche incertezze e difficoltà. Non si è provveduto a istituire circa 200 team paritari di valutatori e le nuove funzioni attribuite all'INVALSI nella legge finanziaria per l'anno 2007 hanno, di fatto, insabbiato il programma medesimo.

2 I progetti Valorizza, VSQ e VALeS

Nel 2009, dopo l'approvazione del decreto legislativo n. 150, cd. Decreto Brunetta, si rafforza un'ipotesi concreta di valutazione dei Dirigenti scolastici.

Valorizza e VSQ

Nel 2010 il MIUR ha promosso, con affidamento all'INVALSI, due progetti sperimentali per la valorizzazione del merito degli insegnanti migliori (*Valorizza*) e per la valutazione delle scuole (*Valutazione per lo Sviluppo della Qualità delle scuole – VSQ*).

Il primo, basato sul *criterio reputazionale*, era finalizzato a premiare i docenti che si distinguevano per un generale apprezzamento all'interno della scuola.

Il progetto VSQ, più complesso del primo, era incentrato su incentivi destinati alle scuole «migliori» e si prefiggeva i seguenti obiettivi:

- ◆ disegnare un modello per la valutazione delle istituzioni scolastiche;
- ◆ individuare e premiare le migliori performance;
- ◆ introdurre meccanismi di stimolo a intraprendere percorsi di miglioramento;
- ◆ mettere a punto e testare sul campo protocolli di valutazione.

Nel progetto complessivo affidato all'INVALSI si delineano due macro-obiettivi per i Dirigenti scolastici:

1. *Obiettivi di missione* di ambito nazionale e contestualizzati a livello regionale: diminuire il numero degli abbandoni delle studentesse e degli studenti e innalzare la qualità degli apprendimenti.
2. *Obiettivi di leadership*: consistono essenzialmente nella promozione dello sviluppo organizzativo, mediante il quale il Dirigente definisce un percorso di miglioramento congruente con gli obiettivi generali di sistema.

Nel 2012, il MIUR ha affidato all'INDIRE un terzo progetto, VALeS (*Valutazione e sviluppo della scuola*). La Circolare 3 febbraio 2012, n. 16, stabilisce che l'obiettivo di questa nuova iniziativa sperimentale è quello di «valutare i punti di forza e di debolezza dell'istituzione scolastica, nonché dell'azione della dirigenza scolastica».

Nel triennio 2012-2015 il progetto VALeS ha coinvolto circa 300 istituzioni scolastiche del I e del II ciclo di istruzione, distribuite sull'intero territorio nazionale.

L'INVALSI ha avuto il compito di sostenere le scuole partecipanti nel processo di autovalutazione e di valutazione esterna, anticipando di fatto le azioni che sarebbero state intraprese dal Sistema nazionale di valutazione, istituito con il DPR 80 del 2013. Il progetto si è concluso nell'a.s. 2014-2015, nello stesso anno nel quale tutte le scuole, statali e paritarie, per la prima volta, sono state obbligate a predisporre il Rapporto di autovalutazione (RAV).

Le sperimentazioni che si sono succedute dal 2012 al 2015 hanno avuto il merito di mettere in evidenza le specificità della valutazione del Dirigente scolastico rispetto a quella della dirigenza amministrativa di altri settori della PA. Risulta, infatti, più complesso definire il livello di raggiungimento dei risultati del capo di istituto; la stessa figura gerarchica, il Direttore generale preposto all'Ufficio scolastico regionale, cui spetta il compito di formulare il giudizio definitivo, è spesso distante dai reali contesti in cui opera il Dirigente scolastico. Inoltre, le variabili non dipendenti da lui, che intervengono nella proposta formativa dell'istituto, sono decisamente molteplici e spesso imprevedibili.