



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Sede Amministrativa: Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata

SCUOLA DI DOTTORATO DI RICERCA IN:
Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione

CICLO XXIV

Leadership e middle management nella scuola per gli adulti
Una ricerca nelle istituzioni scolastiche del Veneto

Direttore della Scuola: Ch.ma Prof.ssa Marina Santi

Supervisore: Ch.mo Prof. Ettore Felisatti

Dottorando: Claudio Bittante

INDICE

| | |
|---|-----------|
| ABSTRACT IN LINGUA ITALIANA..... | 1 |
| ABSTRACT IN LINGUA INGLESE..... | 3 |
| CAPITOLO 1..... | 5 |
| L'APPRENDIMENTO PERMANENTE | 5 |
| 1.1 LE POLITICHE EUROPEE PER L' APPRENDIMENTO PERMANENTE..... | 7 |
| 1.2 L' APPRENDIMENTO PERMANENTE E LE ISTITUZIONI SCOLASTICHE | 10 |
| CAPITOLO 2..... | 15 |
| LA SCUOLA ITALIANA PER GLI ADULTI: UNA PANORAMICA STORICA | 15 |
| 2.1.1 <i>La Scuola popolare e i corsi CRACIS</i> | <i>15</i> |
| 2.1.2 <i>I corsi di alfabetizzazione</i> | <i>18</i> |
| 2.1.3 <i>Le 150 ore.....</i> | <i>19</i> |
| 2.1.4 <i>Verso il riassetto dell'EdA.....</i> | <i>21</i> |
| 2.1.5 <i>I CTP</i> | <i>23</i> |
| 2.1.6 <i>Prove di sistema EdA.....</i> | <i>26</i> |
| 2.1.7 <i>I Corsi serali.....</i> | <i>28</i> |
| 2.1.7.1 <i>Le sperimentazioni: i Progetti Sirio e Aliforti</i> | <i>30</i> |
| 2.1.8 <i>L'istruzione carceraria.....</i> | <i>32</i> |
| 2.1.9 <i>L'attesa del riassetto sistema di istruzione e formazione degli adulti</i> | <i>34</i> |
| 2.2 LO STATO DELL'EDA IN ITALIA E NEL VENETO | 36 |
| 2.2.1 <i>Scolarità della popolazione</i> | <i>36</i> |
| 2.2.2 <i>Apprendimento Permanente</i> | <i>41</i> |
| 2.2.3 <i>L'offerta scolastica per gli adulti nel Veneto e in Italia nel 2010/11</i> | <i>47</i> |
| 2.2.3.1 <i>I corsi</i> | <i>48</i> |
| 2.2.3.2 <i>Utenza</i> | <i>50</i> |
| 2.2.3.3 <i>Tipologia di utenza.....</i> | <i>52</i> |
| 2.2.3.4 <i>Titoli rilasciati</i> | <i>54</i> |
| 2.3 CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE..... | 56 |
| CAPITOLO 3..... | 57 |
| TEORIE DELLA LEADERSHIP E MANAGEMENT E DELLA LEADERSHIP EDUCATIVA | 57 |
| 3.1 LO SVILUPPO DELLE TEORIE E DELLE TIPOLOGIE DI LEADERSHIP E MANAGEMENT | 57 |
| 3.1.1 <i>Il management</i> | <i>57</i> |
| 3.1.2 <i>La leadership</i> | <i>60</i> |
| 3.1.2.1 <i>Approccio del "grande uomo" e studi sui tratti della personalità</i> | <i>61</i> |
| 3.1.2.2 <i>Approccio comportamentale</i> | <i>62</i> |
| 3.1.2.3 <i>Approccio situazionale.....</i> | <i>66</i> |
| 3.1.2.4 <i>Approccio della leadership trasformativa</i> | <i>72</i> |
| 3.1.2.5 <i>L'empowerment</i> | <i>76</i> |
| 3.1.3 <i>Leadership e management</i> | <i>82</i> |
| 3.2 LA LEADERSHIP EDUCATIVA..... | 84 |
| 3.2.1 <i>Il panorama della leadership educativa</i> | <i>85</i> |
| 3.2.2 <i>Mappe per orientarsi nella leadership educativa.....</i> | <i>86</i> |
| 3.2.3 <i>I principali approcci della leadership educativa.....</i> | <i>88</i> |
| 3.2.3.1 <i>Leadership morale</i> | <i>88</i> |
| 3.2.3.2 <i>Leadership istrutturale</i> | <i>89</i> |

| | |
|--|------------|
| 3.2.3.3 Leadership trasformativa..... | 90 |
| 3.2.3.4 Leadership for learning e leadership distribuita | 92 |
| 3.2.3.5 Leadership sostenibile | 93 |
| 3.2.4 Prospettiva sul piano organizzativo-manageriale | 94 |
| 3.2.5 Prospettiva sul piano sociale-critico | 95 |
| 3.2.6 La prospettiva postmoderna-postumanista..... | 96 |
| CAPITOLO 4..... | 99 |
| LEADERSHIP E MIDDLE MANAGEMENT NEL SISTEMA SCOLASTICO E NELLE SCUOLE PER GLI ADULTI | 99 |
| 4.1 DIRIGENTI E DOCENTI DEL MIDDLE MANAGEMENT NELLA SCUOLA: RUOLO E FUNZIONI..... | 99 |
| 4.1.1 <i>Il dirigente scolastico</i> | 99 |
| 4.1.1.1 Il dirigente e il territorio | 103 |
| 4.1.2 <i>Il middle management</i> | 105 |
| 4.2 LEADERSHIP SCOLASTICA E MODELLI ORGANIZZATIVI DELLE SCUOLE | 111 |
| 4.2.1 <i>Modelli organizzativi della scuola</i> | 111 |
| 4.2.2 <i>Leader scolastici e modelli organizzativi</i> | 119 |
| 4.2.2.1 Dirigenti | 120 |
| 4.2.2.2 Middle management..... | 121 |
| 4.3. PRIME CONSIDERAZIONI SU LEADERSHIP EDUCATIVA E LEADER SCOLASTICI | 123 |
| CAPITOLO 5..... | 125 |
| LA RICERCA | 125 |
| 5.1 AREA PROBLEMATICA, OBIETTIVI E IPOTESI DI RICERCA | 125 |
| 5.2 LE FASI DEL PERCORSO E DISEGNO DELLA RICERCA..... | 126 |
| 5.2.1 <i>Il contesto di indagine</i> | 127 |
| 5.2.2 <i>Impianto metodologico</i> | 127 |
| 5.2.2.1 I riferimenti teorici per l'elaborazione degli strumenti..... | 128 |
| 5.2.2.2 Gli strumenti: il questionario..... | 129 |
| 5.2.2.3 Gli strumenti: le interviste | 131 |
| 5.3. GLI ESITI DELLA RICERCA: L'ANALISI QUANTITATIVA | 132 |
| 5.3.1 <i>I soggetti coinvolti</i> | 133 |
| 5.3.1.1 Istituzioni scolastiche e ripartizione territoriale | 133 |
| 5.3.1.2 Caratteristiche dei rispondenti..... | 134 |
| 5.3.2 <i>Analisi dei dati</i> | 137 |
| 5.3.2.1 L'analisi fattoriale | 138 |
| 5.3.2.2 Analisi della varianza | 142 |
| 5.3.2.3 Influenza delle variabili "Profili professionali", "Middle Management" e "Profili contrattuali" sui fattori emersi | 145 |
| 5.3.3 <i>Le dimensioni della leadership</i> | 148 |
| 5.3.3.1 Leadership istituzionale del Dirigente Scolastico..... | 149 |
| 5.3.3.2 Leadership empowering | 151 |
| 5.3.3.3 Leadership distribuita..... | 153 |
| 5.3.3.4 Leadership debole/assente | 154 |
| 5.3.4 <i>Il middle management</i> | 155 |
| 5.3.5 <i>Il docente EdA</i> | 157 |
| 5.3.6 <i>L'impianto didattico delle scuole degli adulti</i> | 159 |
| 5.3.7 <i>La formazione professionale del personale scolastico</i> | 162 |
| 5.3.8 <i>Riassetto del sistema dell'EdA</i> | 164 |
| 5.4. GLI ESITI DELLA RICERCA: L'ANALISI QUALITATIVA..... | 166 |
| 5.4.1 <i>Soggetti coinvolti</i> | 166 |
| 5.4.2 <i>Analisi delle interviste</i> | 167 |
| 5.4.3 <i>Le dimensioni della leadership</i> | 169 |

| | |
|---|------------|
| 5.4.3.1 Concezioni di leadership | 170 |
| 5.4.3.2 Leadership istituzionale del Dirigente Scolastico..... | 172 |
| 5.4.3.3 Leadership Direttiva..... | 175 |
| 5.4.3.4 Leadership empowering | 177 |
| 5.4.3.5 Leadership diffusa | 179 |
| 5.4.3.6 Leadership distribuita..... | 181 |
| 5.4.3.7 Leadership debole | 182 |
| 5.4.3.8 Il middle management | 183 |
| 5.4.3.9 Il docente EdA..... | 187 |
| 5.4.3.10 La formazione dei docenti e dei dirigenti EdA..... | 189 |
| 5.4.3.11 Lavorare in rete | 192 |
| 5.4.3.12 Riordino del sistema di istruzione e formazione degli adulti | 194 |
| 5.4.3.13 Utenti delle scuole per gli adulti..... | 196 |
| 5.4.3.14 Scuola per gli adulti e territorio..... | 198 |
| 5.4.3.15 Le scuole per gli adulti di oggi..... | 200 |
| <i>Considerazioni in esito all'indagine sul campo.....</i> | <i>203</i> |
| CONCLUSIONE..... | 205 |
| UN'ESPERIENZA DI FORMAZIONE DEI DOCENTI EDA NELL'UNIVERSITÀ DI PADOVA | 206 |
| <i>I Corsi di Alta Formazione per docenti dell'EdA.....</i> | <i>208</i> |
| Profilo dei corsisti | 209 |
| Valutazioni delle attività da parte dei corsisti | 211 |
| Esiti dei primi corsi di Alta Formazione | 213 |
| <i>Il Corso di Alta Formazione in "Innovazione organizzativa e gestione nel sistema dell'EdA".....</i> | <i>215</i> |
| Profilo dei corsisti | 216 |
| Valutazioni delle attività da parte dei corsisti | 216 |
| BIBLIOGRAFIA | 219 |
| NORMATIVA SCOLASTICA | 237 |
| APPENDICE..... | 241 |
| ALLEGATO 1: SCUOLE, DIRIGENTI E DOCENTI DEL VENETO – A.S. 2010-2011 | 243 |
| ALLEGATO 2: QUESTIONARIO “LEADERSHIP E MANAGEMENT NELLA SCUOLA PER GLI ADULTI” - DIRIGENTE | 244 |
| ALLEGATO 3: QUESTIONARIO “LEADERSHIP E MANAGEMENT NELLA SCUOLA PER GLI ADULTI” - DOCENTI | 248 |
| ALLEGATO 4: LETTERA DELL'USR DI ACCOMPAGNAMENTO AI QUESTIONARI | 252 |
| ALLEGATO 5: CANOVACCIO DELLE INTERVISTE AI DIRIGENTI CTP/CORSI SERALI | 253 |
| ALLEGATO 6: I SOGGETTI COINVOLTI NELLA RICERCA..... | 254 |
| ALLEGATO 7: CARATTERISTICHE DEI SOGGETTI COINVOLTI - DIRIGENTI (N. 57)..... | 255 |
| ALLEGATO 8: CARATTERISTICHE DEI SOGGETTI COINVOLTI - DOCENTI (N. 477) | 256 |
| ALLEGATO 9: FREQUENZE E PERCENTUALI PONDERATE - DIRIGENTI (57) | 258 |
| ALLEGATO 10: FREQUENZE E PERCENTUALI PONDERATE - DOCENTI (477) | 264 |
| ALLEGATO 11: STRUTTURA FATTORIALE DEL QUESTIONARIO “LEADERSHIP E MANAGEMENT NELLA SCUOLA PER GLI ADULTI” - DIRIGENTI E DOCENTI (534)..... | 270 |
| ALLEGATO 12: ANOVA DELLE DIMENSIONI DELLA LEADERSHIP EMERSE DALL'ANALISI FATTORIALE - TABELLE POST HOC | 271 |
| ALLEGATO 13: ANALISI FATTORIALE DEL QUESTIONARIO “LEADERSHIP E MANAGEMENT NELLA SCUOLA PER GLI ADULTI” DIRIGENTI (57)..... | 278 |

Abstract in lingua italiana

Il lifelong learning è una dimensione cruciale nella “società della conoscenza”, riconosciuta come strategica dalla stessa Unione Europea. In tutti i Paesi, la prospettiva del lifelong learner interessa i sistemi di istruzione nel loro complesso, ma in modo particolare le scuole specificamente rivolte alla formazione degli adulti. In Italia, questo settore attende un’organica riforma e la ridefinizione dell’assetto organizzativo e didattico dei CPIA, previsti dal DM 25 ottobre 2007, vede il suo iter legislativo ancora in corso e in attesa dell’approvazione definitiva. Il riordino del sistema, in ogni caso, non potrà prescindere dalle figure dei dirigenti e degli insegnanti chiamati ad operare nelle scuole per gli adulti.

La ricerca presentata in questo lavoro focalizza la sua attenzione sul ruolo e sulle funzioni della leadership nell’attuale panorama delle scuole sedi EdA del Veneto e in vista del riassetto ordinamentale e organizzativo del settore.

Riconoscendo imprescindibile e strategica l’azione del leader istituzionale e del middle management per la gestione presente e per la costituzione futura dei nuovi CPIA, la ricerca indaga i diversi approcci di leadership educativa riscontrabili nelle scuole, cercando riscontri su quelli che la letteratura scientifica identifica tra i più validi e promettenti.

Il primo capitolo si pone come introduzione alla tematica dell’apprendimento permanente. Si toccano i principali riferimenti in letteratura, si presentano le ragioni della rilevanza riconosciutagli dall’Unione Europea, si delineano le prime linee d’azione svolte dalla scuola nella sua direzione.

Nel secondo, si ripercorre l’evoluzione della scuola italiana per gli adulti a partire dal dopoguerra del secondo conflitto mondiale per giungere agli anni più contemporanei; successivamente si presenta lo stato dell’arte dell’EdA del nostro Paese, riportando in modo ragionato dati sulla scolarità e sulla partecipazione alle attività formative della popolazione adulta, quindi quelli relativi all’attuale offerta dei CTP e dei Corsi serali, con particolare riferimento alla realtà del Veneto.

Il terzo capitolo affronta direttamente la questione della leadership. Si illustrano le principali teorie e tipologie di leadership e management studiate in ambito psicologico, sociologico e dagli esperti delle organizzazioni; quindi ci si sofferma sulla leadership educativa, delineando diversi approcci e modelli che sono stati dibattuti, in particolare negli ultimi decenni, nel mondo dell’istruzione.

Nel quarto capitolo ci si occupa soprattutto dei dirigenti e del middle management della scuola. Sono descritti, attraverso la normativa vigente, ruolo e funzioni di questi profili professionali visti anche nella loro evoluzione storica; successivamente si mettono in luce come le tipologie e i modelli organizzativi riscontrabili nella scuola siano collegati ai diversi approcci di leadership e come le caratteristiche strutturali di un’organizzazione, nello specifico quelle della scuola per gli adulti, richiedano ai propri leader e collaboratori comportamenti professionali, stili e modalità d’azione che a loro volta contribuiscono a definire l’organizzazione stessa.

Nel quinto capitolo si presenta nel dettaglio la ricerca che ha interessato i docenti e i dirigenti di tutte le scuole per gli adulti del Veneto. Si è trattato di un'indagine quanti-qualitativa che ha previsto la somministrazione di un questionario agli insegnanti e ai presidi dei CTP e dei Corsi serali e un'intervista a un qualificato gruppo di dirigenti. Si dà conto dei dati elaborati e dei risultati emersi, che delineano un quadro molto articolato delle dimensioni di leadership e delle azioni messe in campo nella gestione delle scuole, delle valutazioni e delle aspettative del mondo dell'EdA in una fase di transizione e cambiamento come quella attuale.

Uno degli esiti messi in luce dall'indagine è il bisogno di formazione degli insegnanti degli adulti che viene ripreso e sviluppato nel capitolo conclusivo che presenta un'esperienza di Alta Formazione svolta nell'Università di Padova indirizzata ai docenti dei CTP e dei Serali del Veneto per lo sviluppo di competenze didattiche e organizzativo-gestionali.

Abstract in lingua inglese

Lifelong learning it's a crucial dimension in the "society of knowledge", strategically recognised by the European Union. In all the countries, the prospect of lifelong learner concerns the education system in its whole, in particular the schools aimed at adults. In Italy, this sector is waiting for an organic reform and for a redefinition of the organizational and educational asset of CPIA (Provincial Centre of Education for Adults), expected by DM 25 October 2007, sees its legislative iter still in progress and waiting for the final approval. The rearrangement of the system, in any case, cannot be detached from the headmaster and from the teachers figures called to operate in the schools for adults.

The research introduced in this work focuses its attention on the role and on the functions of the leadership in the current view of EdA based schools of Veneto and in the full view of the reorganization of the order and the planning of the sector.

Acknowledging the unavoidable and strategic action of the institutional leader and of the middle management for the present administration and for the future formation of the new CPIA, the research will inquire the different educational leaderships approaches noticeable in the schools, looking for comparisons on those that the scientific literature identified as the most valid and promising.

The first chapter is an introduction to the permanent learning theme. The main references within literature will be considered, the reasons of its significance recognized by the European Union will be presented, the first course of actions accrued in the school in its direction will be outlined.

In the second, the evolution of the Italian school for adults starting from the after War World II until the modern times will be retraced; subsequently it will present the EdA situation in our country, reporting in a sensible way data on the schooling and on the participation in formative activities for the adult population, hence those regarding the current offer of CTP and of Evening Courses, with a particular reference to the Veneto reality.

The third chapter deals directly with the leadership issue. The main theories and typologies of leadership and management studied in the psychological, sociological field and from organization expertes are outlined; hence stopping on educational leadership, defining different approaches and models which have been debated, in particular in the last decades, in the educational world.

The fourth chapter goes mainly about headmasters and middle management of the school. The roles and functions, through in force regulations, of these professional profiles are described and seen even in their historic evolution; afterwards are highlighted how the typologies and the organizational models recognizable in the school are connected with different approaches of leadership and how the structural characteristics of an organization, in the specific of the one of school for adults, require their leaders and collaborators professional behaviour, styles and ways of actions that in turn contribute to define the organization itself.

In the fifth chapter it represented the research in detail and that it is concerned about the teachers and principals of all the schools for adults in Veneto. It was a quantitative and

qualitative research that scheduled handing out of a questionnaire to the teacher and headmasters of CTP and of Evening Courses and an interview of a qualified group of directors. It relied on elaborated data and the emerged results, that underline a very articulated framework of the leaderships dimensions and of the actions in the management of the schools, of the evaluations and the of the EdA world in a transional and changing phase like the current one.

One of the highlighted outcome from the research is the need for teachers formation of adults that will be reopened and developed in the final chapter that presents an experience of post graduated courses at the University of Padua addressed to the teachers of CTP and of the Evening Courses of Veneto for didactic and organizational-managerial competence.

CAPITOLO 1

L'APPRENDIMENTO PERMANENTE

La metafora della 'società della conoscenza'¹ ben descrive le caratteristiche e le sfide lanciate alla nostra civiltà negli ultimi decenni: complessità e interdipendenza globale, dematerializzazione del lavoro e lavoratori della conoscenza (knowledge workers), tecnologie della comunicazione e velocità del cambiamento, discontinuità dei sistemi economico-sociali e dei percorsi di vita dei singoli individui. Tutti noi dobbiamo fare i conti con la rapida obsolescenza dei saperi e con la necessità di sostituire rapidamente le conoscenze invecchiate che un indebito permanere ha reso devianti.²

Non è soltanto questione di volume di saperi e di nuovi canali di circolazione delle conoscenze, anche se di per sé la possibilità dello scambio di informazioni continue derivante dalle reti digitali è una rivoluzione conoscitiva e antropologica. Sono in atto cambiamenti che modificano profondamente la struttura del mondo produttivo, dei beni materiali e immateriali. Queste mutazioni sono strettamente legate alla questione che qui interessa affrontare, la formazione, e soprattutto la formazione lungo tutto il corso della vita, il lifelong learning.

Oggi si è definitivamente rotta quella rigida articolazione della vita umana suddivisa in tre grandi stagioni: la giovanile identificata con la formazione, l'età adulta coincidente con il tempo del lavoro e quella della degli anziani assimilata al pensionamento. Per le stesse ragioni appare restrittiva e inapplicabile la separazione, e la relativa gerarchizzazione, dei diversi contesti in cui può avvenire l'apprendimento:

- *formale*, proprio delle istituzioni scolastiche che conduce al conseguimento dei titoli di studio;
- *non formale*, esterno alle scuole, attivato sul luogo di lavoro, nelle associazioni della società civile, presso i servizi complementari ai sistemi formali, come sono i corsi culturali o espressivi, che però non portano a certificati riconosciuti;
- *informale*, legato al 'quotidiano', non necessariamente intenzionale, tanto da non essere riconosciuto nemmeno dall'interessato come apporto alle proprie conoscenze e competenze, benché sia la prima e spesso più incisiva forma di apprendimento.

Si ribalta, così, l'assetto della formazione per la necessità di innalzare i suoi standard di efficacia e di qualità rispetto ai nuovi saperi e per assicurare a tutti la possibilità di continuare ad apprendere consapevolmente per tutta la vita, in una logica di integrazione delle forme educative e dei sistemi formativi. È chiaro, infatti, che per impiegare le conoscenze indispensabili per lo sviluppo della società globale, ma anche, a livello individuale, per non essere esclusi dal mondo del lavoro e dalle dinamiche sociali, tutti devono essere messi nelle

¹ Commissione delle Comunità europee, (1995), *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva. Libro bianco su istruzione e informazione*, Bruxelles, COM (95) 590

² Bauman Z., (2006), *Vita Liquida*, Roma-Bari: Laterza

condizioni di rafforzare e di espandere il patrimonio personale di conoscenze e di competenze praticamente in ogni momento.

L'idea di lifelong learning si fonda sugli sviluppi della ricerca e della riflessione più recente che hanno rivisto forme, modi, tempi della maturazione e dello sviluppo dell'essere umano (cognitivismo, costruttivismo, neuroscienze, andragogia) considerato nelle sue relazioni sociali e responsabile del proprio processo formativo. Certamente il cambiamento continuo richiede agli individui e alla società contemporanea costante riflessione su di sé, su quanto avviene e su come affrontare innovazioni, evaporazione di certezze, crisi della razionalità.

In questa prospettiva, l'attività di apprendere non può essere costretta alla sola dimensione "funzionale", ma deve aprirsi allo sviluppo di conoscenze, abilità, competenze capaci di dare significato all'agire proprio e altrui e al contesto sociale in cui si vive e opera.³

Nella società della conoscenza, in ogni caso, la mera trasmissione/acquisizione di saperi e di abilità codificati non basta; centrale diventa l'acquisizione di quei "saperi in azione",⁴ le competenze, intesi come strategie per utilizzare le conoscenze, le abilità individuali necessarie per vivere, lavorare e partecipare attivamente e consapevolmente alla vita sociale, culturale e professionale.

Diventa allora "competenza strategica"⁵ la necessità di centrare formazione e autoformazione sull'"apprendere ad apprendere", competenza necessaria a tutti per essere *lifelong learner*, cioè per rendere possibile lo sviluppo della potenzialità apprenditiva degli esseri umani durante tutta la vita, mobilitando le diverse risorse personali, le diverse forme di intelligenza,⁶ attraverso un agire riflessivo e proattivo capace di produrre significato.⁷

Per questo il lifelong learning interessa non solo il continuum della dimensione temporale, ma caratterizza anche ogni aspetto, situazione ed esperienza della vita nella quale il soggetto può e deve apprendere.

³ Schön D.A., (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari: Edizioni Dedalo

⁴ Le Boterf G., (2008), *Costruire le competenze individuali e collettive: agire e riuscire con competenza le risposte a 100 domande*, Napoli: Guida (Ed. Orig. 2000)

⁵ Alberici A., (2008), *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*, Milano: FrancoAngeli

⁶ Gardner H., (1996⁸), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano: Feltrinelli (Ed. Originale 1983, 1985); Goleman D., (1998³²), *Intelligenza emotiva*, Milano, Rizzoli, (Ed. Originale 1995); Demetrio D., (2003), *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, Roma: Carrocci; Demetrio D., Alberici A., (a cura di), 2004, *Istituzioni di educazione degli adulti. Vol. 2. Saperi, competenze e apprendimento permanente*, Milano: Guerini e Associati

⁷ Mezirow J., (2003), *Apprendimento e trasformazione*, Milano, Raffaello Cortina (*Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco: Jossey Bass (ed. or. 1991)

1.1 Le politiche europee per l'apprendimento permanente

Alla sfida posta dal lifelong learning sono chiamati direttamente in causa i sistemi formativi dei diversi Paesi che, indipendentemente dalla loro configurazione, che può essere variamente strutturata, devono concorrere a sostenere la possibilità di accedere all'apprendimento continuo per gli uomini e le donne in età adulta, accompagnando e garantendo il buon utilizzo di queste opportunità.

Il tema dell'educazione permanente, prima ancora che del lifelong learning è presente nelle ricerche e nelle politiche sulla formazione di molti paesi e dei grandi organismi culturali internazionali (Unesco) almeno dagli anni Sessanta del '900.⁸

Nell'ultimo decennio del secolo scorso, l'apprendimento permanente ha assunto un ruolo strategico nell'ambito dell'Unione Europea, diventando uno dei principi ispiratori delle riforme dei sistemi di istruzione e delle politiche occupazionali dei paesi membri. Per l'Unione che individua nella realizzazione della "società della conoscenza" un suo obiettivo primario, il lifelong learning è uno strumento e una condizione imprescindibile anche ai fini dell'occupabilità.⁹ Alcuni importanti documenti contrassegnano lo sviluppo di questa strategia.¹⁰

Ci si sofferma in particolare sul *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, un documento di lavoro elaborato per promuovere un processo di consultazione tra gli stati dell'Unione per realizzare uno "spazio europeo dell'apprendimento permanente", perché ha rappresentato anche per le scuole e per i suoi operatori un punto di riferimento importante nel decennio scorso.

Il presupposto da cui muove il *Memorandum* è che "la nozione di istruzione e formazione permanente non rappresenta più semplicemente un aspetto della formazione generale e professionale, ma deve diventare il principio informatore dell'offerta e della domanda in qualsivoglia contesto dell'apprendimento".¹¹ Ribadito che la prospettiva lifelong learning riconosce la "complementarietà" dell'apprendimento formale e non formale, il

⁸ Cfr. Faure E. (a cura di), (1973), *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Roma: Armando (Ed. or.: *Apprendre à être*, Unesco, Parigi 1972); Lengrand P., (1973), *Introduzione all'educazione permanente*, Roma: Armando; Schwartz B., (1977), *L'educazione di domani*, Firenze: La Nuova Italia; Unesco/Confintea, (1997), *Cinquième Conférence internationale sur l'éducation des adultes. Rapport final*, Hambourg, 14-18 luglio 1997. Si veda inoltre: Alberici A., (2002), *L'educazione degli adulti*, Roma: Carrocci; per un sintetico excursus: Alberici A., (2002), *L'educazione degli adulti*, Roma: Carrocci; Forquin J.C. (2005), "L'idea dell'educazione permanente e la sua espressione internazionale a partire dagli anni '60", in *LLL Focus on Lifelong Lifewide learning*, I / 2

⁹ Consiglio europeo di Lisbona (2000), *Conclusioni della Presidenza*, 23-24 marzo 2000

¹⁰ Commissione delle Comunità europee, (2000), *Memorandum sull'istruzione permanente e la formazione permanente*, Bruxelles, SEC(2000) 1832; Commissione delle Comunità europee, (2001), *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, Bruxelles, COM (2001) 678 finale; Comunicazione della Commissione, (2006), *Educazione degli adulti: non è mai troppo tardi per apprendere*, Bruxelles, COM (2006) 614; Commissione delle Comunità Europee, (2007), *Piano d'azione in materia di educazione degli adulti. È sempre il momento di imparare*, Bruxelles, COM (2007) 558

¹¹ *Memorandum*, op. cit., p. 3

Memorandum individua “6 messaggi chiave”, da intendersi come obiettivi da perseguire da parte dei sistemi di istruzione e formazione.¹²

◆ *Messaggio chiave n. 1: Nuove competenze di base per tutti*

Garantire un accesso universale e permanente all’istruzione e alla formazione, per consentire l’acquisizione e l’aggiornamento delle competenze necessarie per una partecipazione attiva alla società della conoscenza.

Tra le nuove competenze di base sono indicate quelle relative alle tecnologie dell’informazione, la lingua straniera, una cultura tecnologica, lo spirito d’impresa e le competenze sociali, ritenute indispensabili per garantire la partecipazione attiva alla vita sociale e all’economia della conoscenza. Si tratta di un ventaglio di competenze che saranno riproposte anche in un altro documento molto noto, la “Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a *competenze chiave per l’apprendimento permanente*” che costituiscono un riferimento importante per la costruzione dell’offerta formativa delle scuole per gli adulti.

◆ *Messaggio chiave n. 2: Maggiori investimenti nelle risorse umane*

Assicurare una crescita visibile dell’investimento nelle risorse umane per rendere prioritaria la più importante risorsa dell’Europa – la sua gente.

L’invito è a trovare forme di sostegno effettivo alla formazione, grazie ad accordi tra le parti sociali, in termini finanziari, ma anche di organizzazione del lavoro. Deve essere inoltre prestata particolare attenzione ai lavoratori over 35 anni, considerato che le tendenze demografiche aumenteranno il ruolo strategico dei lavoratori meno giovani, oltre a rilevare che i lavoratori più anziani e meno qualificati si mostrano più resistenti al rientro in formazione.

◆ *Messaggio chiave n. 3: Innovazione nelle tecniche di insegnamento e di apprendimento*

Sviluppare contesti e metodi efficaci d’insegnamento e di apprendimento per un’offerta ininterrotta d’istruzione e di formazione lungo l’intero arco della vita e in tutti i suoi aspetti.

Il *Memorandum* riconosce che per incontrare i nuovi bisogni formativi e per sostenere un apprendimento attivo occorre sia migliorare le pratiche esistenti, sia sviluppare nuovi metodi, utilizzando le possibilità offerte dalle nuove tecnologie (tematica sempre presente in tutti i documenti europei di quegli anni peraltro) e dai diversi contesti di formazione. L’invito è di adeguare l’offerta formativa, anche dal punto di vista organizzativo, ai nuovi stili di vita degli apprendenti. Per migliorare effettivamente la qualità dei metodi e dei contesti formativi centrale è la figura dei professionisti della formazione: “insegnanti e formatori diventeranno consulenti, tutori e mediatori. Il loro ruolo – un ruolo d’importanza cruciale – consisterà

¹² *Ibidem*, pp. 11-22

nell'assistere gli allievi che, per quanto possibile, dovranno farsi carico della propria formazione".¹³

Particolare attenzione quindi dovrà essere data alla formazione iniziale e permanente degli insegnanti, che dovranno mettere in campo competenze per sviluppare pratiche aperte e partecipative di insegnamento e apprendimento. Il loro ruolo di istruire la capacità dell'uomo di creare e di utilizzare il sapere resta comunque insostituibile.

◆ *Messaggio chiave n. 4: Valutazione dei risultati dell'apprendimento*

Migliorare considerevolmente il modo in cui sono valutati e giudicati la partecipazione e i risultati delle azioni di formazione, in particolare nel quadro dell'apprendimento non formale e informale.

Il riconoscimento e la valorizzazione delle competenze, afferma il *Memorandum*, è un nodo decisivo per l'economia della conoscenza, ma non di meno per la stessa persona che rientra in formazione, rispetto alla fiducia in sé e all'autostima. Va dunque garantito un riconoscimento visibile e adeguato dell'apprendimento e la possibilità di rendere trasparenti e trasferibili conoscenze, competenze e qualifiche da uno Stato all'altro. Si tratta di una tematica che negli anni successivi ottiene un notevole impegno europeo e ha visto nell'EQF una tappa importante.¹⁴ La tematica del riconoscimento delle competenze comunque acquisite resta tuttora molto viva e non pienamente risolta nelle scuole per gli adulti.

◆ *Messaggio chiave n. 5: Ripensare l'orientamento*

Garantire a tutti un facile accesso ad informazioni e ad un orientamento di qualità sulle opportunità d'istruzione e formazione in tutta l'Europa e durante tutta la vita.

Se il cambiamento è parte integrante del progetto di vita professionale delle persone, queste devono essere messe nelle condizioni di scegliere e di decidere sulla base di informazioni precise e di consigli utili da parte di operatori capaci. Per il *Memorandum* il servizio di orientamento, inteso come attività di "mediazione", deve essere accessibile a tutti, senza distinguere tra quello scolastico, professionale e personale. Anche questa attività ha visto le scuole e gli insegnanti particolarmente impegnati, tanto da aver maturato ed acquisito pratiche e competenze ragguardevoli.

◆ *Messaggio chiave n. 6: Un apprendimento sempre più vicino a casa*

Offrire opportunità di formazione permanente il più possibile vicine agli utenti della formazione, nell'ambito delle loro comunità e con il sostegno, qualora opportuno, di infrastrutture basate sulle TIC.

Il *Memorandum* richiama l'attenzione, nella logica di rispondere nella maniera più adeguata alle esigenze degli apprendenti, in particolare delle persone con più difficoltà, a erogare il servizio più vicino all'utenza. Anche in questo caso, le TIC possono rappresentare

¹³ *Ibidem*, p. 16

¹⁴ Parlamento Europeo e Consiglio (2008), *Raccomandazione sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*, Bruxelles, 2008/C 111/01

uno strumento di grande valore ed efficacia.¹⁵ Riorganizzare e decentrare l'offerta formativa sul territorio appare particolarmente necessario nelle aree lontane dai grandi centri urbani, dove spesso le proposte di formazione già abbondano. Le scuole per gli adulti si sono misurate con queste necessità, come si vedrà più avanti, portando nei casi migliori il servizio più prossimo alla domanda, soprattutto quella delle fasce deboli (disabili, stranieri, anziani), impegnando quindi in modo significativo dirigenti e docenti nell'interazione continua con il territorio.

1.2 L'apprendimento permanente e le istituzioni scolastiche

Le indicazioni dell'Unione Europea ai Paesi membri espresse nei vari documenti messi a punto dalla Commissione, dal Consiglio e dal Parlamento, rappresentano un orizzonte cui guardare anche per le scuole rivolte agli adulti.

Per raggiungere gli importanti obiettivi dell'apprendimento permanente (promozione della cittadinanza attiva, realizzazione personale, inclusione sociale e occupazione), si rende necessario un nuovo approccio, costituito da tre componenti principali: "lo sviluppo di centri locali di apprendimento, la promozione di nuove competenze di base, in particolare nelle tecnologie dell'informazione, e qualifiche più trasparenti".¹⁶

Vedendo più da vicino questi impulsi del Consiglio di Lisbona è possibile riconoscervi alcune importanti linee d'azione proprie delle istituzioni scolastiche rivolte agli adulti.

Anzitutto, la prospettiva della realizzazione di centri locali di apprendimento è un'indicazione molto importante per le scuole e per i suoi operatori, per i dirigenti in primo luogo. Lo sviluppo di un presidio sul territorio, capace di interagire con gli altri soggetti per rispondere alla domanda di formazione della popolazione adulta è uno degli ambiti in cui più si deve misurare la leadership di queste istituzioni.

La definizione, poi, delle competenze di base per l'apprendimento permanente rappresenta un passo decisivo per le scuole degli adulti. Come noto, la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 individua otto competenze chiave di cui tutti devono disporre per vivere a pieno titolo nella società della conoscenza.

Alcune sono più "tradizionali": comunicare nella lingua materna, comunicare nelle lingue straniere, competenza matematica e competenze di base in scienze e tecnologia, competenza digitale.

Altre quattro sono invece "trasversali": imparare ad imparare, competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale.¹⁷

¹⁵ Si ricorda a proposito l'esperienza spagnola delle Aule Mentor che si ha avuto modo di conoscere direttamente in un viaggio studio nel 2010 a Valladolid presso la Comunidad Educativa de Castilla y Leon. Si tratta di un'esperienza di insegnamento a distanza supportata da una piattaforma nazionale che è riuscita ad allargare in modo ragguardevole la platea di persone in formazione su tutto il territorio iberico e con modalità simili anche in America Latina.

¹⁶ Consiglio europeo di Lisbona (2000), *op. cit.*

¹⁷ Parlamento Europeo e Consiglio dell'Unione Europea (2006), *Raccomandazione del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Bruxelles, 2006/962/CE

Questo quadro di riferimento è prezioso per le scuole almeno per due ordini di ragioni, strettamente connesse. Da un lato, permette di predisporre i percorsi di formazione, che devono essere progettati anche alla luce delle quattro competenze “trasversali”, tanto fondamentali quanto poco riscontrabili nei corsi scolastici. D’altro canto, costituisce uno strumento per riuscire a leggere i bisogni formativi del territorio, e quindi va utilizzato ancor prima di lanciare le proprie offerte, e per verificare l’adeguatezza della propria proposta scolastica.

Altrettanto importante per gli istituti scolastici è poter assicurare la trasparenza e l’intercomunicabilità dei titoli conseguiti e di riconoscimento delle competenze comunque acquisite e facenti capo all’EQF,¹⁸ ambiti non del tutto perfezionati nel sistema italiano, specie relativamente alla questione del riconoscimento delle competenze, che altri Paesi hanno definito in modo molto più efficace, come ad esempio, la VAE in Francia, o l’APEL nel Regno Unito.

L’approccio delineato dall’Unione, in linea con la ricerca più recente, accoglie una nozione più ampia di apprendimento permanente, che non può più limitarsi a focalizzarsi su un target definito, come è stato per gran parte del secolo scorso per l’educazione permanente. Nel passato infatti quest’ultima era promossa in ragione di una funzione compensativa ed emancipatoria per più o meno larghi strati della popolazione adulta mondiale, che risuonavano esclusi per molteplici motivi dai circuiti dell’istruzione. Il lifelong learning nei nostri Paesi deve oggi invece interessare e coinvolgere tutti gli individui che nel sistema dell’educazione degli adulti dovranno trovare il percorso più adatto per affrontare le sfide del cambiamento continuo.¹⁹

Al centro è il soggetto, la sua formazione e il suo orientamento ad “apprendere sempre”.²⁰

Da questo punto di vista si comprende l’attenzione riservata alla certificazione delle competenze e al riconoscimento di quelle comunque acquisite, alla trasparenza e al trasferimento delle qualifiche, che sposta il focus dai corsi di studio precostituiti, al valore del percorso individuale, sviluppato tra studio formalizzato, attività lavorativa e vissuti esperienziali. Più che il tempo e il tipo di offerta formativa, ad essere rilevante è quindi la dimostrazione del possesso di competenze.

Occorre tuttavia riconoscere che in un Paese come l’Italia, dove il deficit di scolarizzazione è molto rilevante e la quota di popolazione con bassi livelli di literacy e con limitata padronanza delle life skills è consistente²¹ risulta non facile per il sistema scolastico far emergere la domanda delle fasce culturalmente più deboli e coinvolgerle in percorsi

¹⁸ Parlamento Europeo e Consiglio (2008), *op. cit.*

¹⁹ Commissione delle Comunità europee, *Realizzare uno spazio europeo dell’apprendimento permanente*, *op. cit.*

²⁰ Alberici A., (2002), *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Milano: Bruno Mondadori

²¹ Cfr. Gallina V. (2006), *Letteratismo e abilità per la vita, Indagine nazionale sulla popolazione italiana 16-65 anni*, Roma: Armando

formativi anche molto specifici.²² Questo indubbiamente si scontra con il riconoscimento della centralità dell'individuo nella costruzione dei percorsi formativi e chiama in causa la capacità delle scuole per gli adulti di esplicitare e rendere al tempo stesso attrattive queste esigenze non espresse.

Determinante in questa mission delle scuole è, assieme all'organizzazione e alla gestione delle proposte, la professionalità che gli insegnanti debbono mettere in campo per realizzare percorsi individuali di apprendimento, rivolti alle diverse tipologie di utenti.²³ Non è solo un problema di adattamento della didattica tradizionale, ma di acquisizione di competenze specifiche che chiamano in causa la formazione degli insegnanti, quella iniziale e quella in servizio, con l'obiettivo di ottenere una meditata ed efficace ricaduta sulla pratica didattica.

Queste criticità e peculiarità del sistema scolastico italiano hanno certamente delle conseguenze sulla scelta delle priorità, l'organizzazione della struttura scolastica, la progettazione delle attività. Tuttavia, se il baricentro dell'azione si sposta verso la persona adulta, che spesso con fatica torna in un circuito di istruzione e formazione, dovrà essere questo sistema a curvare sulle esigenze apprenditive, e non viceversa. Costruire dei percorsi di formazione a partire dai bisogni espressi e da quelli impliciti dei soggetti, soprattutto se appartenenti a quei pubblici svantaggiati o a forte rischio di emarginazione di cui si diceva, non significa banalizzare nei metodi e nei contenuti l'offerta della scuola, o mortificare l'impegno individuale e l'investimento di tempo di queste persone, ma significa agire assieme a loro per avviare un nuovo progetto di vita, a qualsiasi età. Per fare questo, le azioni di accoglienza, di orientamento, di valorizzazione di sé sono il presupposto necessario, esse rappresentano la base sulla quale innestare e sostenere quel processo di recupero dell'autostima che assieme all'acquisizione di nuovi saperi sono preconditione per ogni esercizio di cittadinanza attiva.

In un tempo in cui il cambiamento cresce a ritmi vertiginosi la sola possibilità di non venire travolti è quella di promuovere un parallelo cambiamento sul piano personale: la scuola per gli adulti deve rappresentare un'opportunità di creazione e di sviluppo degli strumenti necessari per una simile sfida.

²² In Italia l'istruzione e formazione degli adulti attrae soprattutto la popolazione già istruita più che quella di bassa scolarità che si rinvia al secondo capitolo dove sono riportati più in dettaglio i dati sulla tipologia di utenza che frequenta CTP e Corsi serali.

²³ Non si può non ricordare che un adulto, specie se culturalmente meno attrezzato, affronta un faticoso rientro in formazione (e vi permane) se ne vede un vantaggio concreto in termini di capacità apprese o di titoli spendibili, se risulta compatibile con il tempo disponibile e con i suoi ritmi di vita, se appare rispettoso delle sue capacità, se incontra un ambiente accogliente capace di superare esperienze scolastiche negative precedenti, se se ne riconoscono le competenze acquisite, e così via. Cfr. Knowles M., (1993), *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Milano: FrancoAngeli; Id. (1996), *La formazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienza e idee*, Milano: Raffaello Cortina; Demetrio D., (1990), *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, Roma: La Nuova Italia Scientifica; Id., (1997), *Manuale di educazione degli adulti*, Roma-Bari: Laterza

Questa possibilità deve rivolgersi a tutti gli utenti e deve essere diffusa sul territorio così da raggiungere effettivamente il maggior numero di persone possibile. Per realizzare uno sviluppo generalizzato dell'apprendimento permanente, occorre però agire in maniera sinergica tra i vari livelli e tra i diversi attori che a diverso titolo concorrono alla sua affermazione: dalla scuola, all'istruzione superiore, dalla formazione professionale a quella continua, dai centri servizi alla persona e per il lavoro alle associazioni culturali, dalle parti datoriali e sindacali al mondo del terzo settore.

Il lifelong learner deve muoversi in un ambiente nel quale il dialogo tra i sistemi e i soggetti della formazione sia effettivo e tale da metterlo nelle condizioni di costruirsi in maniera ottimale i percorsi di apprendimento e autoapprendimento più adatti.

Una simile visione integrata dell'offerta locale dell'apprendimento permanente, oltre che permettere di coordinare e razionalizzare l'offerta condividendone i criteri e le priorità di sviluppo tra i diversi servizi e agenzie, consente agli stessi operatori dei processi formativi di stabilire contatti permanenti per lo scambio di pratiche e per il potenziamento delle proprie competenze professionali.

Connesso a tutto questo è la questione delle risorse umane e materiali. Risorse per realizzare i servizi e l'offerta, ma anche per esprimere la domanda. Occorre infatti dare alle persone i mezzi e garantirne le condizioni per accedere ai percorsi formativi, in termini di agevolazioni e di sostegno effettivo.

In questa direzione si muove il secondo messaggio chiave del *Memorandum*.

La realizzabilità del lifelong learning incontra in questo punto una forte criticità, come attestano le percentuali di partecipazione alle attività formative degli adulti. A livello europeo, e più ancora a livello nazionale, non solo non si sono raggiunti gli obiettivi (il 12,5% entro il 2010), ma si assiste anche ad una riduzione dei livelli di adesione come si vedrà nel capitolo successivo. Certo, molto è dovuto alla situazione di crisi che non concede possibilità di manovra. Ma anche qui è questione di presupposti culturali e di scelte strategiche. Come spiegare altrimenti che paesi come la Danimarca vedono crescere la percentuale di adulti in formazione, mentre resta sempre a livelli definibili come imbarazzanti quella dei paesi mediterranei?

La problematica è annosa, complessa e qui non si intende andare oltre al delinearne i contorni. L'auspicio è che, anche in questo caso, le vie d'uscita da una difficile situazione di profonda crisi come quella che si sta vivendo, non prescindano dagli investimenti sulla formazione per tutti, che sono garanzia di un fondamento solido per la crescita di tutti: l'educazione necessita di lungimiranza e tempi lunghi.

Tornando alle dimensioni più locali della formazione degli adulti che si intende affrontare nell'ambito di questo lavoro, la prospettiva di collaborazione e di interazione tra i diversi attori coinvolti e coinvolgibili nel territorio è in questo momento, e ancor più lo sarà nel futuro, una strada da privilegiare anche dal punto di vista dell'utilizzo ottimale delle risorse.

È indubbio che su questo si misuri la capacità di leadership di chi è chiamato a guidare le istituzioni scolastiche per gli adulti, poiché è il dirigente scolastico che deve assicurare, con

il supporto di un middle management motivato, capace ed efficiente, quella rete di contatti tra tutti gli attori di un territorio che può permetterne lo sviluppo.

Questi rapidi schizzi sulla nozione di apprendimento permanente consentono di delineare la portata dell'impegno che la sua realizzazione comporta per il sistema di istruzione e formazione e per i professionisti che operano in esso. La ricerca che qui si illustrerà si prefigge questo scopo.

CAPITOLO 2

LA SCUOLA ITALIANA PER GLI ADULTI: UNA PANORAMICA STORICA

La scuola italiana ha rivolto la propria attenzione all'età adulta con provvedimenti specifici, soprattutto a partire dalla ricostruzione del paese dopo il secondo conflitto mondiale, quando la scuola ha inteso istituire un settore istituzionalmente impegnato a contrastare l'analfabetismo primario, elemento endemico della popolazione della penisola almeno fino agli anni del boom economico della seconda metà del '900.

Si andrà ora quindi a delineare brevemente le caratteristiche della scuola per gli adulti nelle sue diverse fasi, fino a giungere alla situazione attuale.

2.1.1 La Scuola popolare e i corsi CRACIS

In Italia, la prima istituzione pubblica rivolta specificamente agli adulti è stata la "Scuola popolare contro l'analfabetismo" istituita, su iniziativa del ministro Gonella, con il Decreto Legislativo del Capo Provvisorio dello Stato (D.L.C.P.S.) del 17 dicembre 1947 n. 1599, successivamente ratificato e modificato dall'articolo unico della legge 16 aprile 1953, n. 326.

La scuola popolare è nata per "combattere l'analfabetismo, per completare l'istruzione elementare e per orientare all'istruzione media o professionale" (art. 1, c. 1); è gratuita, può funzionare in orario diurno o serale e può essere attivata presso "le scuole elementari, le fabbriche, le aziende agricole, le istituzioni per emigranti, le caserme, gli ospedali, le carceri e in ogni ambiente popolare, specie in zone rurali, in cui se ne manifesti il bisogno" (art. 1, c. 2).

Gli obiettivi della scuola popolare sono perseguiti da corsi istituiti dai Provveditori agli studi e assegnati alle Direzioni Didattiche, diretti a:

a) impartire l'istruzione del corso elementare inferiore a coloro che, avendo superato l'età di 12 anni, non l'abbiano ricevuta nelle scuole elementari ordinarie;

b) impartire l'istruzione del corso elementare superiore a coloro che abbiano conseguito il certificato di compimento degli studi inferiori o dimostrino di avere un grado d'istruzione equivalente;

c) aggiornare e approfondire l'istruzione primaria per coloro che siano già provvisti del certificato degli studi elementari superiori al fine anche di orientare alle attività artigiane o (per coloro che rivelino particolari attitudini) al proseguimento degli studi." (art. 2).

I corsi sono istituiti dal Provveditore agli Studi, anche su richiesta di enti, associazioni e privati (art. 3), e sono sottoposti alla vigilanza delle Direzioni Didattiche, mentre l'insegnamento è affidato esclusivamente "per incarico provvisorio, con nomina del

provveditore agli studi a persone che siano fornite dei titoli richiesti per ottenere incarichi d'insegnamento nelle scuole elementari o, per particolari insegnamenti nei corsi di cui alla lettera c) dell'art. 2, nelle scuole medie, e che [...] non abbiano altra occupazione retribuita" (art. 4 c.1). Il servizio è valutato a tutti gli effetti come supplenza e nella legge 336/53 di ratifica l'insegnante deve essere prescelto tra i docenti compresi nella graduatoria provinciale di incarichi e supplenza. "Nel caso di scuole organizzate da enti, associazioni e privati, la nomina ha luogo su proposta e d'intesa con questi (art. 4, c. 2).

I corsi, disciplinati annualmente da apposite ordinanze ministeriali, durano almeno cinque mesi con 10-18 ore settimanali, "gli alunni affidati ad un solo insegnante, anche se appartenenti a corsi diversi, non possono di regola essere meno di 10 e più di 30" (art. 5, c. 2, L. 326/53).

Le attività promosse dalla Scuola popolare da un lato rientrano nella tipologia dei corsi di Educazione permanente, come i Centri di lettura (successivamente trasformati in Centri sociali di educazione permanente, i CSEP), Corsi di perfezionamento culturale per materie, Corsi di orientamento musicale, corsi per adulti e genitori, corsi residenziali, seminari di studio, visite guidate, ecc.; dall'altro ci sono veri e propri percorsi di istruzione, distinti in corsi di tipo A (primo ciclo della scuola elementare), B (secondo ciclo della scuola elementare), C (approfondimento e aggiornamento dell'istruzione primaria per chi ha già conseguito la licenza elementare).

I corsi si concludono con un esame finale per il rilascio di certificazioni con valore legale dei livelli di istruzione corrispondenti, rispettivamente, alle classi seconda e quinta elementare.¹

Per i lavoratori sono attivati corsi di istruzione primaria anche in "scuole estive e festive" (cfr. ad esempio, C.M. n. 44 del 5 febbraio 1969).²

In linea con l'impostazione della Scuola popolare, nel 1959 sono stati istituiti con apposita circolare e presso le scuole elementari o medie i corsi CRACIS "Corsi di richiamo e aggiornamento culturale di istruzione secondaria", corrispondenti al livello di scuola media, con orari e programmi ridotti. Per accedervi occorre avere la licenza elementare; la durata era di tre anni, ma chi era stato promosso al secondo o terzo anno, accedeva al relativo corso. Nel 1970 furono attivati i CRACIS di durata annuale per i militari di leva che avevano la ferma di un anno. Fino al 1972 al termine del corso veniva rilasciato un "attestato di studio" riconosciuto come equipollente alla licenza media per i concorsi pubblici, ma che non permetteva l'iscrizione alla scuola superiore.³

¹ Cfr. Demetrio D., Moroni F. (1980), *Alfabetizzazione degli adulti. Teoria, programmazione, metodi*, Roma: Editrice Sindacale Italiana, p. 102 e ss.

² Per la trattazione di questo excursus storico della scuola per gli adulti, si è fatto riferimento, soprattutto per la parte normativa, a un contributo, sintetico ma puntuale di Gian Antonio Lucca, Dirigente Tecnico dell'USR per il Veneto. Lucca G.A. (2007), "I Centri Territoriali Permanenti – Breve panoramica storica", in Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto – Direzione Generale, *Educazione degli Adulti nel Veneto*, 2007, pp. 237-240

³ Cfr. Berardi R. (2001), *La scuola nella prima Repubblica: dai taccuini di un ispettore centrale*, Roma: Armando; Pagnoncelli L., (1977), *Le 150 ore*, Firenze: La Nuova Italia

Lo sforzo prodotto dalla Scuola, pur tra mille difficoltà e non in modo uniforme sul territorio nazionale, per combattere l'analfabetismo e per consentire all'assolvimento dell'obbligo scolastico, è stato importante, soprattutto negli anni post bellici e della ricostruzione. Anche se si faceva di necessità virtù, era decisivo l'impegno di avvicinare il più possibile l'offerta alla domanda, raggiungendo capillarmente l'utenza (le esperienze dei Centri mobili di lettura, i bibliobus, vanno sicuramente in questa direzione). Il limite maggiore, tuttavia, che ha segnato in maniera determinante la sua realizzazione, è dato dal suo carattere emergenziale e provvisorio che attestava la Scuola popolare più sul versante filantropico che su quello del servizio pubblico. La disposizione che prevede l'affidamento dei corsi e delle attività solo ad insegnanti con incarico annuale, quindi generalmente privi di esperienza e di preparazione specifica, nega di fatto la continuità didattica e assicura un permanente stato di eccezionalità e un carattere effimero alle attività. La didattica impartita, mancando un'azione formativa specifica degli insegnanti, non era molto diversa da quella in uso con i bambini del mattino. Soprattutto si rafforzava uno stato di isolamento e quasi di estraneità di questo settore e dei suoi insegnanti rispetto alla 'vera' scuola, quella del mattino. Rispetto ai primi anni gloriosi, cambiate le condizioni socio-politiche, negli anni Settanta del '900 questa tipologia di organizzazione scolastica mostrava tutti i suoi limiti, anche se il suo definitivo superamento non è stato rapido e sono occorsi molti anni nei quali convivevano diverse tipologie di offerta tra loro contrapposte nella concezione e nella proposta (sono gli anni d'oro delle *150 ore*) prima che venisse abbandonata definitivamente.⁴

Nel frattempo erano intervenuti nuovi provvedimenti legislativi. Con il DPR n. 616 del 24 luglio 1977 tutte le attività di Educazione Permanente avrebbero dovuto essere trasferite alle Regioni a statuto ordinario e ai Comuni, comprese le dotazioni dei Centri di lettura (art. 47 DPR 616/77 e C.M. n. 193 del 10 agosto 1978), mentre la Direzione generale dell'Educazione popolare del Ministero della Pubblica Istruzione fu soppressa. In realtà, come si accennava sopra, i corsi della Scuola popolare sono sopravvissuti fino ai primi anni Ottanta, quando l'art. 47 della legge n. 270/1982 chiuse definitivamente questa esperienza.

Con il nuovo assetto normativo, oltre che per le mutate condizioni sociali e culturali, il Ministero della Pubblica Istruzione è andato riconfigurando la sua presenza e la sua azione nel campo dell'Educazione degli Adulti, abbandonando le iniziative a sostegno dell'Educazione Permanente per concentrare gli interventi in ambito formale, sui percorsi di istruzione finalizzati al conseguimento del titolo di studio. In questo modo, le tre tipologie di corsi di Scuola popolare confluiscono nei "Corsi di alfabetizzazione per adulti" della scuola elementare, mentre i corsi CRACIS vengono sostituiti dai "Corsi sperimentali di scuola media per adulti" (Cfr. D.M. 21 gennaio 1978). Infatti, con l'attivazione dei "corsi sperimentali di scuola media per lavoratori" (le *150 ore*), anche i CRACIS hanno progressivamente modificato la loro strutturazione, ammettendo di fatto gli iscritti

⁴ Cfr. Demetrio D. e Moroni F., *op. cit.*, p. 106

direttamente alla classe seconda o terza anche se sprovvisti di regolare promozione: bastava dimostrare una preparazione sufficiente in un accertamento disposto dal preside.⁵

Questi corsi restarono attivi per tutti gli anni '60 e nei primi anni '70. In seguito, con la diffusione e la generalizzazione delle *150 ore* ad un'utenza non più formata da soli operai, questa tipologia di percorso, assieme a quella meno comune, ma presente, dei corsi normali di scuola media svolti in orario serale e di regolare durata triennale, è stata di fatto superata con i primi anni '80.⁶

Anche per le attività di Scuola popolare vi fu un ultimo periodo di transizione nel quale le precedenti attività sono convissute con quelle di nuova attivazione (dal 1979 al 1982), dopo di che tutta la gestione dei corsi di istruzione per gli adulti è diventata di esclusiva competenza dello Stato.

2.1.2 I corsi di alfabetizzazione

I corsi di alfabetizzazione si sono diffusi su scala nazionale dall'anno scolastico 1980/81 quando ne furono previsti 502. In realtà i corsi effettivamente attivati furono meno della metà, per cui nell'anno successivo ne furono istituiti solo 266.⁷ È a partire dal 1983 che l'iniziativa prese slancio e l'offerta si assestò: nel Veneto, ad esempio, furono attivati 15 corsi.

I corsi sono istituiti formalmente a livello di Distretto Scolastico, ma sono affidati alla gestione dei Circoli Didattici di scuola elementare. Il personale docente, modificando radicalmente l'impostazione della Scuola popolare, deve essere di ruolo (cfr. O.M. del 19 giugno 1982). Tuttavia, di fatto, per la copertura di gran parte dei posti si è dovuto attingere alle graduatorie provinciali dei supplenti, per incarichi annuali, visto lo scarso interesse dimostrato dai docenti di ruolo a trasferirsi o a permanere su queste particolari posizioni.

La riforma dei corsi di istruzione primaria rivolti agli adulti è avvenuta quando il fenomeno dell'analfabetismo primario nell'area geografica che più interessa questa ricerca, il Veneto, si era andato esaurendo. L'abbandono scolastico e più ancora i drop-out insistevano nella scuola media, tanto che i corsi per lavoratori hanno sempre più accolto ragazzi sedicenni che dovevano ancora conseguire l'allora titolo di studio obbligatorio. Persa dunque la mission originaria, i corsi di alfabetizzazione negli anni Ottanta si sono sempre più indirizzati verso categorie di popolazione adulta in condizioni di marginalità.

Gli insegnanti operavano infatti presso strutture che ospitavano adulti disabili, sia delle Usl, sia di enti privati, sia di associazioni (CEOD, case di salute, ex presidi psichiatrici, ecc.).

Formalmente quindi i corsi erano scolastici, ma in realtà i docenti lavoravano per lo più distaccati dalla scuola, pur partecipando alle sue attività collegiali, agli aggiornamenti

⁵ Cfr. Berardi, *op. cit.*, pp. 258-260

⁶ *Ibidem*, pp. 260-261

⁷ Lucca, *op. cit.*, p. 238. Nel Veneto, nel primo anno ne furono previsti 6, dei quali 4 a Verona e 2 a Venezia; nell'anno successivo, 1981/82, fu però attivato solo 1 corso a Verona.

obbligatoria, ecc., e generalmente senza alcun collegamento con la scuola media serale, l'altro settore che si occupava del mondo adulto. Questi corsi hanno peraltro svolto, dove sono stati attivati, una funzione importante anche dal punto di vista sociale e culturale, favorendo l'integrazione dove era possibile e sensibilizzando la cittadinanza ai problemi e alla realtà dei disabili adulti.

La svolta più significativa nell'ambito dell'EdA è giunta agli inizi degli anni Novanta quando si è affacciato un nuovo fenomeno che ha riportato d'attualità il bisogno di alfabetizzazione linguistica per la popolazione adulta: l'immigrazione dei cittadini stranieri giunti in Italia per lavoro.

Il primo corso di alfabetizzazione a carattere sperimentale specificamente rivolto a cittadini extracomunitari per l'insegnamento basilare della lingua italiana nel Veneto è stato realizzato nel 1990/91 presso il 1° Circolo Didattico di Montecchio Maggiore, in provincia di Vicenza.⁸ Molti vecchi corsi sono stati così riadattati alla nuova domanda di formazione, con un grande sforzo dei direttori didattici e degli insegnanti per la progettazione di un'attività del tutto nuova sia nell'organizzazione sia nell'offerta didattica, per la formazione dei docenti, per i raccordi sempre più necessari tra scuole, anche di grado diverso, e con altri soggetti del territorio coinvolti nel fare fronte all'allora emergenza del fenomeno immigratorio. Sotto quest'ultimo aspetto, sono stati particolarmente interessati i Comuni, per il reperimento dei locali (non sempre potevano essere usati le scuole dei bambini), e per l'informazione sul servizio.

Si aprivano così degli scenari fino ad allora impensati, sia a livello organizzativo, relativamente alla necessità di accedere a collaborazioni e a partnership, sia a livello di progettazione didattica, per la necessità di modularizzare e flessibilizzare i percorsi formativi in ragione delle esigenze della nuova utenza, che tuttavia dovevano fare i conti con una normativa che non agevolava gli sforzi degli operatori perché ancora legata a degli schemi scolastici rigidi.

Infatti, le norme che fino al 1996 disciplinavano i corsi di alfabetizzazione attribuivano loro il compito di fornire un'adeguata preparazione agli adulti per gli esami di licenza elementare; i corsi duravano 350 ore annue ed erano attivabili con un numero che comprendeva dai 10 ai 12 iscritti; il curriculum poteva essere articolato su due anni scolastici, per una durata complessiva di 700 ore; il corsista per essere ammesso all'esame doveva aver frequentato le lezioni per almeno 270 ore annue. Diverso è il percorso dei corsi ideati per recuperare l'ormai obbligatorio diploma di terza media, che andremo a delineare nel prossimo capitolo.

2.1.3 Le 150 ore

I "corsi statali sperimentali di scuola media per lavoratori" ebbero origine da un istituto contrattuale siglato dai sindacati metalmeccanici con il rinnovo del contratto nazionale il 24

aprile del 1973, grazie al quale ad ogni singolo lavoratore fu garantito un monte-ore triennale per il diritto allo studio retribuito dall'azienda che normalmente si concentrava in uno solo anno. Anche altre categorie di lavoratori dei vari settori produttivi ottennero successivamente un proprio monte-ore di entità variabile, ma l'appellativo di '150 ore' con il quale è universalmente nota la "scuola media serale" deriva dalla quota oraria di permessi ottenuta dai metalmeccanici.

I corsi si sono diffusi nelle scuole dal 1975/76 e la C.M. 131/1975 ha definito le linee programmatiche per la loro realizzazione.⁹ In premessa viene affermato che i corsi "intendono contribuire, insieme con le altre istituzioni scolastiche, a rendere operante il diritto allo studio per tutti i cittadini. In particolare essi svolgono in armonia con il dettato costituzionale, un servizio sociale compensativo in favore di quei cittadini che, per varie cause, non hanno potuto conseguire a suo tempo una istruzione di base a livello secondario". Le attività dei corsi "tengono conto dell'età e delle condizioni degli utenti" e nelle grandi linee mirano a "verificare e sviluppare le abilità della sfera intellettuale"; "accrescere il grado di coscienza dei valori comunitari presenti nel disegno democratico dello Stato"; "acquisire strumenti, tecniche, e contenuti specifici e metodologie [...] nella prospettiva dell'educazione permanente". Gli obiettivi vanno perseguiti saldando "il processo culturale all'esperienza sociale" e alle caratteristiche dei corsisti, adottando una scelta di contenuti pur entro l'ambito dell'istruzione di base, "originalmente e significativamente adatta alle circostanze" e privilegiando delle strategie didattiche riassunte "nella formula della ricerca interdisciplinare... non solo nella classe o nel gruppo, ma anche individualmente".

Il documento non va oltre nelle proposte demandando alle prerogative degli insegnanti, ma raccomanda "l'adozione di ogni accorgimento che sarà giudicato necessario dal consiglio di classe in ordine alle differenti dotazioni individuali di base, ai diversi ritmi di apprendimento e alle singole capacità di contributo alla ricerca di gruppo".

Le discipline curriculari per il conseguimento della licenza media sono: Italiano, Storia – Educazione civica – Geografia, Lingua straniera, Matematica, osservazioni ed elementi di scienze naturali.

Si è trattato di un'indubbia conquista per garantire un effettivo esercizio al diritto di studio a categorie di persone fino ad allora erano state sostanzialmente escluse. Si consideri infatti che nel 1973 "l'1,4% delle forze di lavoro era analfabeta, l'11,1% non era in possesso di alcun titolo di studio, il 53,3% aveva conseguito la sola licenza elementare".¹⁰

Frutto di una ben definita stagione politico-culturale, ha rappresentato anche per il mondo della scuola un momento di rottura di modalità organizzative e gestionali, oltre che didattico-formative, pur se tra non poche contraddizioni, dovute anche alle forti coloriture ideologiche che hanno accompagnato questa esperienza soprattutto nei primi anni. Il sospetto

⁸ Lucca, *op. cit.*, p. 239

⁹ Tutte le citazioni successive sono tratte dalla C.M. 8 gennaio 1975, n. 131 "Corsi statali sperimentali di scuola media per lavoratori. Linee programmatiche".

¹⁰ Giacinto E. (2005), "Introduzione", in: *150 ore per il diritto allo studio: il fondo Flm della Biblioteca Centrale Cisl*, a cura di Anna Bianco, Roma: Biblioteca Centrale Cisl, pp. 3-4

di voler banalizzarne la scuola con percorsi facilitati nei programmi di studio, ridotti nella durata a pochi mesi, condotti da insegnanti politicamente impegnati o per lo più precari non ha reso vita facile all'affermarsi di questo modello, anche tra gli stessi presidi che finivano con delegare di fatto la gestione delle *150 ore* a dei collaboratori e a degli insegnanti molto motivati, ma anche separati dal resto della scuola. I corsi che dopo il primo periodo sono stati aperti a tutta la popolazione adulta sprovvista di titolo di studio, venivano attivati annualmente e le organizzazioni sindacali hanno avuto sempre un ruolo attivo nel sostegno dell'iniziativa che sentiva evidentemente come propria, nelle trattative per la istituzione delle *150 ore*, delle cattedre, ma anche per l'informazione e l'orientamento dei lavoratori.

Nel Veneto, i corsi trovarono una distribuzione nel territorio presso alcune scuole medie che diventavano così dei poli di riferimento per l'educazione degli adulti anche futura. Con l'assestarsi del modello, nei primi anni Ottanta cessarono i corsi CRACIS, un numero crescente di docenti di ruolo si stabilizzò nella scuola serale, la carica ideologica andò sfumandosi e soprattutto cominciò a cambiare l'utenza dei corsi, ora frequentati anche da casalinghe, pensionati, giovani-adulti e giovanissimi che non avevano completato la scuola del mattino e dai primi stranieri.

Tutto questo comportò negli anni successivi un rinnovato interesse per questo servizio, per i suoi aspetti metodologici, culturali e organizzativi, che produsse dal basso l'esigenza di confronto e di coordinamento tra le scuole, dando così vita ad uno spazio di riflessione e di elaborazione di pratiche che furono alla base degli sviluppi futuri di tutto il settore, come andremo a vedere di seguito.¹¹

2.1.4 Verso il riassetto dell'EdA

Nel tempo il target degli adulti che si avvicina ai corsi di istruzione di base si è dunque notevolmente allargato diventando sempre più eterogeneo, soprattutto perché interessa non solo i lavoratori, ma sempre più le fasce deboli della popolazione (detenuti, disabili, anziani, stranieri, disoccupati, *drop out*, ecc.).

Per fare fronte alla crescita della domanda e al cambiamento dei bisogni formativi, i corsi di alfabetizzazione e la scuola media serale si sono progressivamente trasformati da

¹¹ Le pur sintetiche pagine di Saverio Cardin, preside delle *150 ore* prima e dei CTP poi della provincia di Padova, presentano un quadro esemplificativo molto interessante dell'evoluzione della scuola media serale nel Veneto. Cfr. Cardin S., (2007), "I Cenni storici dei CTP di Padova", in Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto – Direzione Generale, *Educazione degli Adulti nel Veneto*, 2007, pp. 65-67. Sulle *150 ore*, si veda anche il volume Damiano E., Rizzi F. e Ringhini G., (1980), *Centocinquanta ore, scuola di Stato e sindacato: dalla scuola dei lavoratori all'educazione permanente*. Brescia: La Scuola. Il volume riporta i risultati di una ricerca empirica centrata sul rapporto tra la scuola e il sindacato visto sul motivo del "diritto allo studio da parte di un'utenza organizzata", evidenziando il carattere innovativo dell'esperienza anche riguardo al dibattito pedagogico sulla teoria del sistema formativo, comprensiva di vari sottosistemi, scolastico, extrascolastico, del mondo del lavoro. "...La prospettiva aperta da questa sistemazione si muove verso una concezione pluralistica, coordinata, discontinua e permanente dell'educazione, svincolata da una riduttiva e miope centralità dell'istituzione scolastica e insieme orientata ad attualizzare il potenziale formativo dell'attività lavorativa" (p. 29).

luoghi istituzionalmente preposti al conseguimento del titolo di studio attraverso specifici percorsi scolastici, a spazi di educazione degli adulti, nei quali la cittadinanza non avrebbe trovato solo un'offerta di tipo compensativo, ma un'occasione per aggiornare e approfondire le proprie conoscenze, di sviluppare competenze pre- e professionalizzante, di rientrare insomma in una logica di apprendimento permanente.

Verso la metà degli anni Novanta, due primi provvedimenti normativi attestano le mutate condizioni socio-economiche e i nuovi orizzonti culturali introducendo significativi cambiamenti amministrativi e didattici nei corsi per adulti.¹²

Con l'O.M. n.400 del 30 luglio 1996 riguardante l'alfabetizzazione, si introduce un importante principio di integrazione tra gli insegnamenti propri dell'istruzione di base e la formazione professionale d'intesa con gli enti locali o i soggetti operanti in tale settore formativo. Nell'ambito dei corsi di alfabetizzazione "che costituiscono uno degli strumenti per l'attuazione dell'educazione permanente, possono essere realizzati progetti per la promozione delle attitudini professionali e delle capacità tecnico-pratiche, utili per il primo inserimento o il reinserimento nel mondo del lavoro" (art. 1). A questa indicazione, segue l'invito ai Provveditori agli Studi affinché valutino "la possibilità di attivare negli stessi contesti sia corsi di alfabetizzazione, sia corsi sperimentali di scuola media, anche con l'integrazione di specifici moduli orari attivati – attraverso apposite intese – in collaborazione tra l'istituzione scolastica ed i soggetti pubblici e privati che operano nel settore della formazione professionale" (art. 1).

È dunque prospettata una strada per avviare forme di integrazione tra sistemi formativi diversi, ma sono anche sollecitate progettazioni di percorsi che vedano in gioco due settori scolastici diversi, la media e le elementari, in un'ottica sinergica. Per certi versi, è un'anticipazione di quelle intese da perseguire e di quelle pratiche collaborative tra insegnanti con profilo professionale diverso che con i CTP sarebbero state più facilmente realizzabili. L'istituzione dei corsi dovrà tenere conto di aree "in cui, per particolare situazione socio-economica, sussista maggiormente la necessità dell'istituzione dei corsi, in relazione alle effettive esigenze della popolazione, in un quadro di prevenzione e intervento sui fenomeni della dispersione, del disagio giovanile, e della dequalificazione professionale" (art. 1).

A conferma che tali corsi non siano destinati esclusivamente al conseguimento del titolo di studio del sistema di istruzione per chi ne sia sprovvisto, l'ordinanza consente il rilascio della certificazione dei crediti culturali acquisiti o l'attestazione di prima formazione professionale (art. 5). Si parla di corsi di durata annuale, di norma modularizzati in gruppi di 3 per consentire di flessibilizzare orari e attività, e di un numero di allievi da 10 a 15.

L'O.M. n.307 del 2 luglio 1996 che disciplina i corsi statali sperimentali di scuola media condivide i principi già espressi nell'ordinanza per i corsi dell'alfabetizzazione, in particolare quello di cercare forme di integrazione tra i due ordini dell'istruzione e la formazione professionale. I corsi istituiti a gruppi di quattro secondo un sistema modulare

¹² Come giustamente osserva Lucca, alcuni degli intendimenti che hanno permesso di rivedere la strutturazione delle attività dei corsi per adulti in queste norme ministeriali, sono stati delineati nell'Accordo sul lavoro del 24 settembre 1996, sottoscritto tra Governo e parti sociali (cfr. Lucca, *op. cit.*, p. 239, nota 70).

sono di durata annuale, con non meno di 350 ore; a ciascun modulo sono assegnati 4 docenti (2 di materie letterarie, 1 di scienze matematiche, chimiche, fisiche e naturali, 1 di lingua straniera); per la prima volta è previsto che il gruppo docente sia integrato da un quinto docente, di Educazione tecnica, senza che questo comporti l'aggiunta di un nuovo insegnamento.

La nuova figura di docente della classe A033 offre la possibilità ai corsi di riarticolare l'impianto metodologico-didattico (sono confermate peraltro le linee programmatiche della C.M. 131/75) attraverso l'apporto di nuove competenze professionali e di opportunità formative.

Restando in questo ambito, appare interessante, perché anticipa alcuni dei compiti richiesti all'insegnante EdA dall'imminente riassetto della scuola per gli adulti di fine anni Novanta, quanto riporta la C.M. 308/1996 che accompagna l'ordinanza, quando enuncia che oltre all'attività di insegnamento, i docenti dovranno "occuparsi in maniera mirata:

- dell'attività di accoglienza e ascolto;
- dell'analisi dei bisogni dei singoli corsisti;
- della definizione di itinerari formativi che identifichino obiettivi riconoscibili sulla base delle situazioni individuali dei soggetti, delle risorse, della struttura e delle competenze disponibili;
- dell'attuazione di specifici interventi, anche attraverso la creazione e l'articolazione di nuclei e di gruppi di interesse o di approfondimento;
- delle iniziative di coordinamento sia sul versante organizzativo e didattico, che in quello riferito al rapporto con enti e/o agenzie coinvolte nell'educazione degli adulti;
- dell'offerta di tutoraggio e di valutazione individuale.

Anche l'impegno di aggiornamento, previsto dall'art. 3 [dell'OM 307/1996], è stato posto in coerenza con tale disegno in funzione della promozione di un servizio formativo qualitativamente valido e in sintonia con un modello più flessibile sul piano organizzativo". (C.M. 308/1996).

2.1.5 I CTP

Le due ordinanze hanno avuto vita breve, perché sono state superate dall'O.M. n.455 del 29 luglio 1997 che ha apportato al settore dell'istruzione degli adulti una profonda ristrutturazione, non solo a livello amministrativo e organizzativo, ma anche dal punto di vista culturale e delle finalità, concependo l'offerta dell'educazione degli adulti promossa dalla scuola di base come globale, superando la separazione tra corsi in capo alla scuola elementare e quelli alle dipendenze della scuola media, caratterizzandosi per la flessibilità delle proposte, curvando le attività alle esigenze delle diverse tipologie di utenza, interagendo con il territorio.

Lo strumento che ha reso possibile questo cambiamento è l'istituzione dei "Centri Territoriali Permanenti (CTP) per l'istruzione e la formazione in età adulta", nuove entità scolastiche allocate all'interno di istituzioni preesistenti (Direzioni Didattiche e Scuole Medie, in seguito per lo più Istituti Comprensivi) individuate allo scopo perché sedi di consolidate esperienze o perché capaci di coagulare la domanda. Ai CTP sono assegnate

risorse e soprattutto un organico specifico, composto da insegnanti (tipicamente 5 della media e 3 delle elementari) e da personale non docente (assistente amministrativo e collaboratore scolastico) che fanno capo all'allora Preside o Direttore Didattico, ora Dirigente Scolastico, che assume il ruolo di coordinatore del Centro.

I Centri, afferma l'ordinanza, predispongono "un servizio finalizzato a coniugare il diritto all'istruzione con il diritto all'orientamento ed al riorientamento e alla formazione professionale. In tale contesto si prefigurano pertanto, interrelati fra loro, obiettivi di alfabetizzazione culturale e funzionale, consolidamento e promozione culturale, rimotivazione e riorientamento, acquisizione e consolidamento di conoscenze e competenze specifiche, pre-professionalizzazione e/o riqualificazione professionale."

I Centri, afferma l'ordinanza, "si configurano come luoghi di lettura dei bisogni, di progettazione, di concertazione, di attivazione e di governo delle iniziative di istruzione e formazione in età adulta, nonché di raccolta e diffusione della documentazione" (art. 1, punto 2). Caratteristica fondamentale dei centri è perciò la capacità loro di interagire con il mondo esterno alla scuola: "coordinano le offerte di istruzione e formazione programmate sul territorio, organizzate verticalmente nel sistema scolastico e orizzontalmente con le altre agenzie formative per dare adeguata risposta alla domanda proveniente sia dal singolo, che da istituzioni o dal mondo del lavoro" (art. 1, punto 3); per questo le attività progettate dai centri "potranno essere dislocate anche in sedi diverse da quelle scolastiche, messe a disposizione dai partner pubblici e privati" (art. 1, punto 5).

L'ordinanza 455/1997 indica quindi un superamento della concezione riduttiva di una scuola per gli adulti esclusivamente compensativa, identificata come luogo per il conseguimento di un titolo di studio fuori tempo e disegna un Centro chiamato a predisporre "un servizio finalizzato a coniugare il diritto all'istruzione con il diritto all'orientamento ed al riorientamento e alla formazione professionale"; è in tale contesto che si prefigurano "interrelati fra loro, obiettivi di alfabetizzazione culturale e funzionale, consolidamento e promozione culturale, rimotivazione e riorientamento, acquisizione e consolidamento di conoscenze e competenze specifiche, pre-professionalizzazione e/o riqualificazione professionale" (art. 2, punto 1).

Il Dirigente Scolastico, coordinatore del centro, dovrà operare per il radicamento nel territorio delle attività promosse dal CTP e a tale scopo:

- "promuove rapporti con i soggetti pubblici e privati per realizzare le funzioni e gli obiettivi del Centro, curando la formalizzazione e l'applicazione degli accordi, delle intese e delle convenzioni, anche al fine della dislocazione delle attività;
- promuove incontri con i Dirigenti Scolastici del territorio per lo sviluppo dell'educazione permanente e per condividere modalità operative ed azioni positive mirate all'attivazione della domanda, alla ricerca di soluzioni organizzative opportune e alla progettazione di attività di formazione in servizio e aggiornamento del personale;
- opera in collaborazione con gli organismi che si occupano di integrazione, di prevenzione del disagio e di promozione del successo formativo, quali consigli distrettuali, osservatori di area, comitati per l'educazione alla salute, centri territoriali per l'aggiornamento.....;
- formalizza le proposte di organico funzionale;
- coordina le risorse umane, strutturali e finanziarie impegnate nella realizzazione delle attività;

- mantiene i rapporti con il Provveditore agli Studi e con il Comitato Provinciale.” (art. 2, punto 3).

Assegnando questi compiti al Dirigente, l’ordinanza esplicita in modo netto la necessità di una governance forte per una entità scolastica che ha la sua ragion d’essere nell’interazione con altri soggetti e attori sociali. A questa funzione, inoltre, concorrono anche altre figure oltre al coordinatore, docenti del middle management che vedono una legittimazione fin dall’atto costitutivo dei CTP.

I centri sono quindi chiamati a promuovere la domanda di formazione, valutarla e a predisporre adeguate risposte attraverso attività di:

- “alfabetizzazione primaria funzionale e di ritorno, anche finalizzata ad un eventuale accesso ai livelli superiori di istruzione e di formazione professionale;
- apprendimento della lingua e dei linguaggi;
- sviluppo e consolidamento di competenze di base e di saperi specifici;
- recupero e sviluppo di competenze strumentali culturali e relazionali idonee ad una attiva partecipazione alla vita sociale;
- acquisizione e sviluppo di una prima formazione o riqualificazione professionale;
- rientro nei percorsi di istruzione e formazione di soggetti in situazione di marginalità.”

(art. 3, punto 1)

Le connesse funzioni di competenza che i docenti del centro sono chiamate a svolgere per realizzare le attività appena elencate sono individuate dall’articolo 5, punto 6 dell’ordinanza e sono puntualmente quelle anticipate nella Circolare 308/96 sopra citata, a conferma della continuità dei due provvedimenti.¹³ Le attività che il Centro dovrebbe sviluppare e i compiti che gli insegnanti dovrebbero svolgere disegnano un profilo professionale del docente EdA molto articolato e con molti aspetti nuovi rispetto al tradizionale insegnante. La ragione va identificata, evidentemente, nella complessa funzione educativa che gli insegnanti devono sviluppare nei percorsi formativi degli adulti, che va ben oltre l’insegnamento di conoscenze scolastiche, ma mira a creare quelle opportunità che consentano all’apprendente di acquisire:

- “la flessibilità come disponibilità a cambiare e innovare;
- l’analisi dei punti di vista e delle realtà come approccio alle altre culture.
- la visione sistemica come saper inquadrare la propria attività in quella complessiva dell’organizzazione;
- la padronanza dei linguaggi e delle tecnologie più diffuse;
- l’apprendimento continuo come disponibilità ad aggiornarsi e ad apprendere;
- lo spirito partecipativo come capacità di lavorare con gli altri;
- lo spirito di autocritica come capacità di valutarsi.” (art. 5, punto 8)

¹³ Rispetto alle azioni riportate nella C.M. 308/1996, a parte qualche minimo cambiamento linguistico del testo, nell’OM 455/1997 compare anche l’“attività di programmazione e di monitoraggio”.

2.1.6 Prove di sistema EdA

Alle ambiziose prospettive delineate dall'OM 455/1997 che per molti aspetti sembra anticipare la stessa autonomia scolastica introdotta con il DPR 275/1999 e che parevano guardare ad un sistema di tutta l'Educazione degli Adulti non è seguita una legge quadro in grado di raccogliere le sfide che gli anni 2000 avrebbero portato. L'*Accordo della Conferenza Unificata Stato Regioni del 2 marzo 2000* prefigura la costruzione di un sistema integrato per la formazione in età adulta, in cui l'EdA diventi un insieme di opportunità educative formali e non formali.

Elemento innovativo dell'*Accordo del 2 marzo 2000*, che richiama gli impegni delineati nel *Patto sociale del 1998*, riguarda tre livelli di indirizzo e di governo¹⁴ tra loro interconnessi dei processi formativi:

- *nazionale* per l'integrazione dei sistemi, l'individuazione delle priorità strategiche, la definizione degli indirizzi generali e delle risorse da assegnare, l'elaborazione di linee guida per gli standard, il monitoraggio e la valutazione, i dispositivi di certificazione e di riconoscimento dei crediti;
- *regionale*, per la concertazione (relativa alla programmazione, promozione, monitoraggio, valutazione del sistema di educazione degli adulti) la programmazione dell'offerta formativa integrata tra istruzione e formazione professionale, il raccordo con le politiche di sviluppo e di occupazione;
- *locale*, per la programmazione dell'offerta formativa territoriale, in raccordo con i servizi per l'impiego e le politiche del lavoro a livello provinciale, per la promozione di iniziative nell'ambito dell'educazione degli adulti a livello comunale.

In questa complessa struttura tra i soggetti deputati a svolgere attività di educazione degli adulti, i CTP rappresentano un importante punto di riferimento, in quanto "...strutture di servizio che concorrono, per quanto di competenza, alla raccolta della domanda di formazione, all'orientamento rispetto all'offerta formativa territoriale ed all'organizzazione dell'offerta formativa integrata nell'ambito degli obiettivi definiti nel piano locale, favorendo gli opportuni raccordi con i soggetti che hanno competenza di programmazione o gestione in materia di formazione professionale e più in generale di politiche attive" (*Accordo del 2 marzo 2000*, 8.2.3, lett. a).

Come già nella ordinanza 455/97, il rapporto con il territorio diventa centrale per il CTP e i suoi operatori che devono avere negli Enti Locali, e i Comuni in particolare, degli interlocutori privilegiati visto il ruolo sempre più attivo che le autonomie locali sono chiamati a svolgere in ambito dell'Educazione degli Adulti.¹⁵

L'*Accordo del 2 marzo 2000* precisa ulteriormente le modalità di definizione e di realizzazione dell'offerta formativa dei CTP nel e con il territorio: "Il Piano dell'offerta

¹⁴ Cfr. *Accordo tra Governo, Regioni, Province, Comuni e Comunità montane per riorganizzare e potenziare l'educazione permanente degli adulti*, Presidenza del Consiglio dei ministri, Repertorio Atti n. 223 del 2 marzo 2000, 7.4 Il sistema generale

¹⁵ Il riferimento è al Decreto legislativo n. 112 del 31 Marzo 1998 "Conferimento di funzioni e compiti amministrativi dello Stato alle Regioni e agli enti locali, in attuazione del Capo I della Legge 15 Marzo 1997, n. 59" e in particolare al Titolo IV - Capo III - art. 139 che definisce le competenze dei Comuni in materia di educazione degli adulti.

formativa del Centro deve essere definito d'intesa con il Comitato locale che provvederà, a tal fine, alla designazione di un referente. La realizzazione del piano sarà oggetto di monitoraggio e valutazione sulla base dei criteri definiti dal Comitato locale, nell'ambito degli indirizzi nazionali e regionali. Il modello della struttura cui occorre far riferimento in coerenza con le funzioni indicate è quello di un centro di servizio che concorra all'attuazione dell'offerta formativa integrata, da realizzare in particolare attraverso accordi di rete tra scuole di diverso ordine e grado, a norma del D.P.R. 8 marzo 1999, n.275 articoli 7 e 9, e altri soggetti formativi pubblici e privati.” (*Accordo del 2 marzo 2000*, 8.2.3, lett. a).

Su questa linea di integrazione tra i sistemi e di rapporto con il territorio si inserisce la Direttiva n. 22/2001, un documento che pur essendo provvisorio, ha fornito delle indicazioni precise sugli ambiti e sulle azioni che i CTP devono mettere in opera. Indica infatti la tipologia degli interventi “i corsi per adulti finalizzati all'alfabetizzazione culturale (istruzione elementare); i corsi di scuola media per adulti (*150 ore*); i corsi per gli adulti negli istituti d'istruzione secondaria di II grado; i percorsi di alfabetizzazione funzionale degli adulti; i percorsi integrati di istruzione e formazione, ferme restando le rispettive competenze; i progetti pilota per l'integrazione dei sistemi formativi, nel rispetto delle competenze di ciascun sistema.” (Dir. 22/2001, art. 3, c. 1). L'attenzione quindi si concentra sui percorsi integrati e sui progetti pilota, che sono realizzati attraverso azioni concertate tra CTP e agenzie di formazione professionale accreditate; si rivolgono prioritariamente alle fasce deboli della popolazione per il conseguimento di: “un titolo di studio con la contemporanea certificazione di crediti spendibili nella formazione professionale; una qualifica professionale e la certificazione di crediti spendibili nell'ordinamento scolastico, nel rispetto delle specifiche competenze delle Regioni e degli Enti locali; la certificazione di crediti spendibili per la prosecuzione degli studi e per il conseguimento di una qualifica professionale” (Dir. 22/2001, art. 4, c. 2)

Questi interventi, assieme ai percorsi definiti di alfabetizzazione funzionale “sono parte integrante della programmazione locale dell'offerta formativa”, e devono essere comunque coerenti con questa, che deve essere proposta dal Comitato locale ai Centri territoriali per la realizzazione anche in collaborazione di accordi di rete con scuole di diverso ordine e grado (Dir. 22/2001, art. 9).

Per questi compiti, occorrono risorse certe e professionalità competenti. La direttiva, rimandando all'*Accordo del 2 marzo 2000* riconosce quindi come sia necessario “costituire in ogni centro un nucleo di base di docenti con competenze organizzative, relazionali e metodologico - didattiche nel campo dell'educazione degli adulti” (Dir. 22/2001, art. 7).

Ci si è soffermati su questi testi normativi perché mostrano le prospettive e le attese che animavano l'Educazione degli Adulti e i Centri Territoriali Permanenti all'inizio degli anni 2000. In realtà va preso atto che non solo è mancata la promulgazione di una legge quadro nazionale, ma anche che non si sono mai realizzate le condizioni necessarie per favorire lo sviluppo dei percorsi integrati attraverso la programmazione locale, cioè la nascita dei Comitati regionali e quelli locali previsti dall'*Accordo 2 marzo 2000*.

Diverse iniziative di dirigenti e di insegnanti dei CTP, sulla scorta delle indicazioni dell'O.M. 455/1997 e della Direttiva 22/2001 sono state comunque avviate in questi anni. In particolare si segnalano nel Veneto i percorsi integrati tra CTP e CFP in diverse realtà provinciali, che hanno permesso a molti sedicenni e giovani-adulti di recuperare e sviluppare competenze di base congiuntamente a quelle professionali attraverso interventi congiunti di insegnanti dell'istruzione e della formazione professionale. Le convenzioni e gli accordi sottoscritti prevedevano che in determinate condizioni i percorsi fossero finalizzati anche al conseguimento del titolo conclusivo della scuola secondaria di primo grado per chi ne era sprovvisto. In altri contesti regionali, in Piemonte ad esempio, sono stati realizzati dei percorsi di accompagnamento all'esame di stato attraverso un sistema di accordi su larga scala tra CTP e Scuole Superiori, il Progetto POLIS (Percorsi Integrati per l'Orientamento Lavorativo e Istruzione Superiore).¹⁶

2.1.7 I Corsi serali

L'offerta di istruzione degli adulti riguarda non solo la scuola di base, ma anche l'istruzione secondaria di secondo grado, in particolare l'istruzione tecnica e quella professionale. Questo settore è comunemente noto come "Scuola serale" o "Corsi serali" ed è finalizzato al conseguimento del diploma di scuola superiore.

I primi provvedimenti normativi del Ministero della Pubblica Istruzione per l'istituzione di "sezioni serali per lavoratori-studenti" riguardano alcuni indirizzi degli Istituti Tecnici Industriali (C.M. 10 aprile 1964 n. 147), e un paio d'anni dopo anche gli Istituti Tecnici Commerciali e gli Istituti per Geometri (C.M. 29 ottobre 1966 n. 411 e C.M. 11 novembre 1966 n. 1760).

Ulteriori disposizioni per le sezioni serali sono giunte con C.M. 8 novembre 1967, n. 397, ma è con la circolare 8 marzo 1968, n. 140 che si disciplina l'istituzione delle sezioni serali per "lavoratori studenti". Si tratta di un insieme di dispositivi che ricapitola le precedenti prescrizioni, avvalendosi delle modifiche e delle integrazioni suggerite da un'apposita commissione ministeriale. Dal documento appare evidente che non si è in presenza di una 'scuola compensativa' sulla linea della Scuola popolare e dei corsi CRACIS, ma di una sezione aperta a lavoratori (requisito obbligatorio ed esclusivo per l'accesso), che replica fedele negli insegnamenti curricolari e nel monte ore la scuola diurna. A riprova, il fatto che ci si possa iscrivere alla prima classe essendo nel 15° anno di età e non avendo superato i 40 anni. La durata del corso di studi nei tecnici commerciali e per geometri è pari a 5 anni, mentre per i tecnici industriali, per l'obiettiva impossibilità di soddisfare il normale curriculum di studi di 38 ore settimanali, la durata è stata portata a 6 anni (quest'ultima disposizione sarà superata solo con la C.M. 223/1972 che equipara la durata per tutti i corsi serali). Condizione primaria per l'attivazione del serale, indicata nella circolare, è che la sua

¹⁶ Una presentazione del progetto è rinvenibile in AA.VV., "Dossiere sulla sperimentazione dei percorsi Polis in Piemonte", *Percorsi – Rivista di educazione degli adulti*, Novembre 2006, pp. 11-44

richiesta sia largamente sentita nel contesto territoriale e socioeconomico in cui la scuola opera. È certamente un elemento favorevole la partecipazione alle spese dell'ente locale o di altro soggetto pubblico o privato; è data inoltre la possibilità di istituire eventuali sezioni serali anche presso i licei classici e scientifici, stanti le stesse condizioni previste per i tecnici.

Elementi che sembrano dirigersi verso il riconoscimento della specificità di questo settore riguardano il personale da impiegare e la sua gestione. La circolare invita i presidi ad offrire gli insegnamenti primariamente ai docenti della scuola che dimostrino maggiore affidamento ad operare nel contesto serale e ne diano disponibilità. Gli insegnanti interessati potranno sia completare il proprio orario di cattedra, sia svolgere questo servizio "a titolo di insegnamento supplementare, da retribuirsi in misura intera". Dal punto di vista organizzativo, inoltre, viene indicata la figura di "un secondo vice-preside" di cui il capo d'istituto potrà avvalersi per il funzionamento dei corsi, per il quale, se le dimensioni delle sezioni lo suggeriscono, potrà essere richiesto l'esonero o il semi-esonero.

Le disposizioni ministeriali degli anni successivi confermano sostanzialmente queste impostazioni, stabilendo il numero minimo e massimo per la costituzione delle classi (10 e 20) e sottolineando l'esigenza di disporre di personale capace ed esperto (C.M. 254/1971); si dovrà giungere agli anni Ottanta per aprire i serali alle categorie precedentemente escluse: maggiori di 40 anni, non occupati, casalinghe (C.M. 15 marzo 1982 n. 87).

In seguito ai cambiamenti del mondo del lavoro e al processo di deindustrializzazione degli anni Ottanta, si è registrato un calo della domanda. Si dovrà però attendere la C.M. del 25 luglio 1990 n. 7809 per avere molti elementi innovatori e di conseguenza nuovo impulso ai corsi serali presso gli istituti professionali, che avevano preso avvio nel sistema scolastico a partire dagli anni Settanta. Si è infine preso atto dell'aumento e della diversificazione dell'utenza avvenuto negli anni e che "oggi le richieste più pressanti provengono da una molteplicità di soggetti, che si rivolgono all'istruzione professionale con richieste che possono ricondursi sostanzialmente a istanze di educazione permanente o di aggiornamento, a difficoltà di inserimento permanente o di aggiornamento, a difficoltà di inserimento nel lavoro per cause storiche, sociali, etniche, ambientali, ecc." (C.M. 7809/1990). Tra questa utenza, un numero crescente è composto da giovani-adulti che non sono riusciti a completare la scuola del mattino e che individuano nel serale la possibilità di concludere gli studi, passaggio sempre più determinante per poter entrare nel mondo del lavoro con una qualifica attestata.

Pur restando confermate le caratteristiche generali dei corsi professionali del diurno relativamente a obiettivi, durata, quadro disciplinare, questo provvedimento consente al corso serale l'articolazione dei programmi di studio secondo un impianto modulare e la possibilità di alleggerire il quadro orario in quelle discipline le cui finalità formative per l'età dei corsisti sono da ritenere già loro patrimonio culturale e professionale; un'organizzazione didattica che permette di superare il tradizionale concetto di classe come unità definita nell'offerta formativa e nella sua collocazione fisica; la riduzione delle ore di esercitazioni pratiche in presenza di un'utenza con omogenee esperienze lavorative per cui richiede minore approfondimenti pratici. La fase di accoglienza e di riconoscimento dei crediti, permette ai corsisti di concordare con i docenti una frequenza limitata per blocchi di insegnamenti, di

seguire un programma ridotto e di acquisire risultati capitalizzabili anche in un momento successivo. È possibile, inoltre, chiedere di frequentare sia il corso completo, secondo le scansioni annuali stabiliti dalla scuola (molto invalsa è diventata l'attivazione di un monoennio, includente prima e seconda classe, e un terzo anno con esame di prima qualifica), un determinato blocco di materie o solo alcuni insegnamenti. In tutti i casi, le disposizioni prevedono la valutazione dei risultati così da permettere, a seconda dei casi, la regolare ammissione o meno alle classi successive, agli esami di qualifica, o un'apposita certificazione della frequenza del blocco di insegnamenti utile per il prosieguo del percorso di studio dello studente.

2.1.7.1 Le sperimentazioni: i Progetti Sirio e Aliforti

La nuova stagione inaugurata con questa innovativa circolare trova il suo apice a metà degli anni Novanta, periodo che anche per i serali è l'epoca delle sperimentazioni. “Il progetto Sirio negli istituti tecnici ed il progetto Aliforti negli istituti professionali sono state iniziative sperimentali che hanno permesso di organizzare in maniera più flessibile i piani di studio, anticipando alcuni principi e modalità organizzative proprie della scuola italiana dell'autonomia e dei percorsi integrati”.¹⁷

Il progetto Sirio è stato attivato nel 1996/97 negli istituti tecnici per cercare di dare una risposta adeguata ai bisogni della popolazione adulta che frequenta il serale cercando di mitigare la rigidità dell'offerta tradizionale.¹⁸ L'idea guida di Sirio consiste “in un percorso flessibile basato sull'approccio al sapere in età adulta, sull'integrazione tra competenze di cultura generale e professionale, sulla valorizzazione dell'esperienza pregressa degli studenti non solo in campo lavorativo, ma anche sul piano culturale”.¹⁹ Si tratta di un progetto sperimentale promosso e autorizzato dalla Direzione generale dell'istruzione tecnica ai sensi dell'articolo 278 del D.Lgs. 297/1994 “Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione”. Sirio prevede tre possibili modalità di rientro in formazione:

- un biennio integrato che consente alla sua conclusione l'idoneità alla terza classe e la qualifica professionale di primo livello;
- il biennio solo statale per l'idoneità alla terza classe;
- il triennio solo statale finalizzato all'esame di stato della maturità tecnica commerciale, per geometri e industriale.

Dal punto di vista organizzativo, rende flessibile il percorso di studio agendo sull'orario, con la riduzione del monte ore (25 per il biennio e 28 il triennio), la distribuzione delle lezioni in cinque giorni, il raggruppamento delle materie per area; sul calendario scolastico, con la progettazione di moduli intensivi e di recupero; con l'aggregazione degli studenti prescindendo dalla normale nozione di classe per quella di gruppi di livello.

¹⁷ ISFOL, (2003), *L'offerta di formazione permanente in Italia. Primo rapporto nazionale*, I libri FSE, Roma, p. 52

¹⁸ C.M. 16 giugno 1998, n. 2564 – Corsi serali nell'istruzione tecnica: progetto sperimentale “Sirio”

¹⁹ ISFOL, (2003), *op. cit.*, pp. 52-53

Dal punto di vista dell'apprendente, permette di riconoscere le competenze pregresse (crediti), quelle formali in automatico e quelle non formali coerenti con il percorso di studi previa valutazione caso per caso da parte della scuola.

Il Sirio prevede inoltre la figura del docente tutor per accompagnare e sostenere il percorso dello studente e quella del coordinatore con compiti di raccordo, organizzativi e gestionali.

Il Sirio è stato progressivamente adottato da gran parte degli istituti tecnici sede di corsi serali e ha permesso un rilancio del settore. Tuttavia è sempre rimasta una via sperimentale (la norma che ne disciplina l'autorizzazione è precedente all'introduzione dell'autonomia scolastica) e non è mai entrato a sistema.

In questa fase transitoria della riforma del secondo ciclo di istruzione e formazione, la situazione è congelata, ma la nuova struttura organizzativa dei nuovi tecnici e dei nuovi professionali avrà una ricaduta anche sui corsi serali: una ulteriore motivazione a sentire come più urgente il riordino della scuola per gli adulti.

Il progetto Aliforti (Alternanza Lavoro Istruzione: Formazione Totalmente Integrata) è destinato invece agli istituti professionali. È nato nel 1995/96 a seguito di un accordo di collaborazione tra Direzione generale dell'Istruzione professionale, e l'allora Società generale per le partecipazioni statali - GEPI (ora Invitalia, già Sviluppo Italia) ed il Consorzio formazione professionale riconversione – FOPRI (ora Italiasviluppo).

L'iniziativa indirizzata inizialmente ai lavoratori in mobilità o in cassa integrazione guadagni, per essere poi estesa a persone non in condizione di seguire i corsi ordinari, aveva per scopo la riprofessionalizzazione di adulti, usciti dal circuito scolastico, con deficit formativi da un lato, ma anche in possesso di crediti formativi tali da poter seguire un percorso formativo abbreviato (2 anni, ma in particolari condizioni anche uno solo, anziché i 3 ordinari) per il conseguimento della Qualifica professionale e successivamente proseguire nella post-qualifica e conseguire la maturità.

Il progetto fa proprie, implementandole e adattandole, le principali innovazioni didattiche e organizzative introdotte dalla C.M. 7809/90, in particolare: “presa di contatto e fase di accoglienza; riconoscimento e certificazione dei crediti formativi; contratto formativo; fase di riorientamento; orario modulare; didattica organizzata per moduli; classi aperte; piani di studio individualizzati; interventi di recupero dei debiti formativi; portfolio individuale con attestazione delle certificazioni di base, delle competenze tecnico professionali e trasversali; tutoraggio; monitoraggio”.²⁰

Il progetto ha avuto un notevole impatto nelle scuole ed è diventato un modello nella progettazione e nella gestione di corsi serali dei professionali. A questo ha contribuito anche la C.M. 20 maggio 1997 n. 305 che rinforza l'organizzazione didattica a classi aperte, l'impianto modulare e l'insegnamento individualizzato, derivante primariamente dal riconoscimento dei crediti e dei debiti formativi operato nella fase di accoglienza e che permetterà la frequenza anche in una classe diversa rispetto a quella in cui è stato

formalmente inserito, da cui il modello di classe aperta. Un «libretto dello studente» sarà lo strumento formale che accompagnerà il percorso formativo individuale dello studente, che vedrà accreditati e certificati i moduli seguiti positivamente durante l'anno. Anche per il biennio di post-qualifica potranno essere riconosciuti crediti formativi.

Le sperimentazioni hanno favorito per un po' la crescita delle iscrizioni, ma soprattutto la diversificazione dell'utenza del serale, che risulta non più composta solo da lavoratori occupati, ma anche da giovani-adulti fuoriusciti dai percorsi scolastici in gran parte senza titolo di studio, con rapporti instabili con il mercato del lavoro. Frequentano i serali, inoltre, sempre più cittadini stranieri, magari con titolo di studio di pari o superiore livello nel proprio paese, ma non utilizzabile o difficilmente riconosciuto in Italia.

I serali, tuttavia, forse ancor più della scuola di base, non sono ancora riusciti a svincolarsi dal modello della scuola del mattino, che gli insegnanti e i dirigenti tendono a replicare. Non è solo una questione di mancanza di preparazione professionale del personale, necessaria e specifica per lavorare con l'utenza adulta,²¹ ma è la strutturazione profonda della scuola (si pensi anche solo all'esame di Stato, termine sul quale tutto il percorso formativo è direzionato, come lo sono anche i corsisti) che quasi costringe a replicare il sistema del diurno. Finché la durata, l'articolazione dei percorsi, ma anche le modalità di insegnamento non troveranno una dimensione 'adulta', finché la grande partita del riconoscimento delle competenze comunque acquisite non troverà un esito che non sia un'operazione solo burocratica e aritmetica, nel senso di una traduzione di quantità di ore lezione da seguire in meno, ma sarà valorizzata come possibilità effettiva di acquisizione di un titolo, come in Francia e in Gran Bretagna, i serali resteranno un'opportunità formativa acerba per l'adulto e gli obiettivi raccomandati dall'Europa ancora un orizzonte molto lontano.

2.1.8 L'istruzione carceraria

Un settore del tutto peculiare dell'istruzione è quello rivolto all'universo carcerario che per le specificità delle problematiche, anche organizzative e gestionali (sono operanti due sistemi, quello dell'istruzione e quello della giustizia, che non sempre si sono trovati all'unisono nel lavoro quotidiano all'interno degli istituti penitenziari), meriterebbe un approfondimento e una trattazione che esulano dall'economia di questo lavoro.

Per lungo tempo, non solo il carcere, ma anche la scuola carceraria rivolta ai detenuti adulti è rimasta di fatto separata dal resto dell'istruzione. È stata l'istituzione delle scuole elementari carcerarie con la Legge 3 aprile 1958, n.535, a stabilire la creazione di un ruolo speciale per l'insegnamento in queste istituzioni, frutto dell'intesa tra i Ministeri della Pubblica Istruzione e di Grazia e Giustizia, e a riordinare il settore dell'istruzione primaria, in

²⁰ *Ibidem*, p. 53, nota 63

²¹ Si tratta di un problema molto sentito dai dirigenti, come si vedrà più avanti nelle dichiarazioni di alcune interviste.

un contesto sociale in cui l'analfabetismo e il semianalfabetismo erano sicuramente molto presenti.

L'istruzione in carcere è considerata elemento importante del "trattamento", il complesso di azioni tese al recupero e all'inserimento sociale di chi delinque. Di fatto la scuola ha sempre faticato molto ad affermare non solo con i carcerati stessi, ma anche con l'amministrazione e il personale penitenziario, il proprio approccio formativo. Le preoccupazioni, legittime e necessarie, sulla sicurezza all'interno del carcere, regolano primariamente la vita tra e con i detenuti e declinano a partire da questo elemento imprescindibile ogni azione, compresa l'istruzione e la formazione professionale.

Una tappa importante nella storia carceraria italiana è stata la legge 26 luglio 1975, n.354 "Norme sull'ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure privative e limitative della libertà" che ha regolamentato e definito le caratteristiche dei corsi scolastici, dalla scuola elementare all'istruzione universitaria (articoli 41-44).

Con gli anni Novanta, i provvedimenti riformatori della scuola hanno finito per coinvolgere anche le scuole carcerarie. Non sono più stati attivati corsi per i ruoli speciali e progressivamente, con l'istituzione dei CTP, anche le attività scolastiche presso le Case Circondariali e gli Istituti di Pena sono rientrate sotto la gestione dei Centri.

Pur tra difficoltà non di poco conto, spesso derivanti anche dalle diverse mentalità,²² l'azione della scuola in carcere dagli anni 2000 si è solidificata. Sono stati aperti nuovi corsi di Scuola Secondaria Superiore; la vecchia scuola elementare è stata trasformata in corsi di alfabetizzazione, strutture più agili per rispondere con maggiore incisività alla nuova utenza (gli stranieri) e alla mobilità delle persone detenute. Per quest'ultimo problema, una delle problematiche con cui la scuola più si deve misurare nella realtà carceraria, sono state messe a punto diverse soluzioni, didattiche e organizzative, anche per i corsi finalizzati al conseguimento della licenza conclusiva del primo ciclo di istruzione (moduli, percorsi intensificati e ricompattati per ridurre la durata).

Con il D.P.R. 30 giugno 2000, n. 230 è stato emanato il nuovo Regolamento penitenziario che riconosce un ruolo importante alla scuola, anche nella fase di programmazione degli interventi dei singoli istituti. Infatti, un ruolo importante è svolto dalla "Commissione didattica" alla quale fanno parte oltre al direttore dell'istituto e al responsabile dell'area trattamentale, anche gli insegnanti della scuola. "La commissione è convocata dal direttore e formula un progetto annuale o pluriennale di istruzione" (DPR 230/2000, c. 6).

La necessità, oltre che di conoscere a fondo il sistema del carcere, di relazionarsi in maniera costruttiva con il suo personale e di rapportarsi con la pluralità di soggetti che agiscono nella galassia penitenziaria (dal volontariato alle ULS, dall'associazionismo alla formazione professionale regionale) ha fatto emergere soprattutto nell'ultimo decennio la figura dei docenti con funzioni di coordinamento nelle sedi carcerarie, sia dei CTP sia delle

²² Sono state realizzate diverse iniziative di formazione congiunta tra operatori della scuola e penitenziari. Si ricordano alcune importanti esperienze condotte in Veneto, tra cui una dell'allora IRRSAE assieme al Provveditorato Regionale per il Veneto del Ministero Grazia e Giustizia "Insegnare ed apprendere negli istituti di pena" realizzato nel 1999 e che è stato un primo contesto di reciproca conoscenza e di aggiornamento comuni, che ha dato l'avvio ad una revisione del fare e dell'accogliere la scuola in carcere.

scuole superiori con corsi negli istituti penitenziari. Il loro compito, d'intesa e su delega del dirigente, diventa strategico per l'erogazione del servizio scolastico in un contesto complesso e difficile.

2.1.9 L'attesa del riassetto sistema di istruzione e formazione degli adulti

Nell'ultimo decennio, le configurazioni organizzative dell'offerta scolastica rivolta agli adulti si sono consolidate sul territorio, come si vedrà nella seconda parte del capitolo. I CTP hanno caratterizzato la loro azione soprattutto nei riguardi della popolazione straniera, dei giovani adulti privi di licenza media e di un'utenza italiana che frequenta i percorsi modulari di alfabetizzazione funzionale; i Corsi serali vedono anch'essi in crescita un pubblico di giovani adulti e di stranieri, anche se la partecipazione complessiva non appare in aumento.

In questi anni, un termine di confronto e di ispirazione per le scuole sono stati gli obiettivi e le determinazioni dell'Unione Europea (agenda di Lisbona, EQF) che sollecitano da un lato un'azione integrata con gli altri soggetti della formazione per alzare il livello di partecipazione e di efficacia dell'offerta, dall'altro a puntare sul riconoscimento delle competenze e sulla trasferibilità di crediti e qualifiche, per facilitare la mobilità del personale sul territorio europeo. Ha pesato tuttavia la mancata realizzazione di un quadro generale di riferimento capace di indirizzare gli sforzi dei diversi attori, primo tra tutti quello delle singole scuole e dei propri operatori, verso la costruzione di un sistema dell'EdA.

La necessità quantomeno di riorganizzare il sistema scolastico per gli adulti, ripensandolo in un'ottica unitaria si è fatta sempre più urgente, tanto più che alcuni provvedimenti normativi scolastici hanno avuto ripercussioni anche nel settore degli adulti.

In particolare, l'introduzione del nuovo obbligo di istruzione ha legittimato fin da subito la presenza dei sedicenni nei percorsi scolastici dei CTP, ma in prospettiva dovrebbe rappresentare un'opportunità per un rientro in formazione nei percorsi scolastici dei serali anche per la gran massa di adulti in possesso della sola licenza media.

La fase di atteso riordino dei CTP e dei Corsi serali si apre con l'emanazione del Decreto 25 ottobre 2007, fase che allo stato, però, non si è ancora conclusa. Il processo di riorganizzazione prevede la costituzione di una nuova tipologia di istituzioni scolastiche autonome, con uno specifico assetto didattico-organizzativo e articolate in reti territoriali, i Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA). Il provvedimento legislativo per la definizione della struttura dei nuovi Centri, elaborato dal MIUR nel 2009, al momento non è stato varato ufficialmente, per cui esistono ancora margini di incertezza sulla loro configurazione finale. In ogni caso, il presente "Schema di regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo e didattico dei CPIA" prevede che i Centri debbano unificare provincia per provincia le attività degli attuali CTP e Corsi serali; essere dotati della medesima autonomia attribuita alle istituzioni scolastiche, avere un proprio organico e propri organi collegiali, pur con gli opportuni adattamenti. L'offerta formativa dei Centri sarà finalizzata al conseguimento di titoli di studio e di certificazioni sia del primo ciclo (secondaria inferiore, obbligo di istruzione) sia del secondo ciclo di istruzione

(secondaria superiore). Le modalità organizzative e gli ambiti disciplinari previsti sono sostanzialmente quelli dei percorsi scolastici ordinari, con una riduzione dei tempi (sarà obbligatorio il 70% del monte ore complessivo).

Nell'attuale versione del regolamento, che tuttavia potrebbe risultare diversa al momento dell'approvazione finale, sono indicati due livelli di percorsi. Il primo livello si articola in due periodi didattici finalizzati uno al conseguimento della licenza conclusiva del primo ciclo di istruzione, l'altro per il completamento dell'acquisizione dei saperi e delle competenze relativi all'obbligo di istruzione. Nell'ambito di questo primo livello, saranno attivati i percorsi di alfabetizzazione in lingua italiana destinati agli adulti stranieri.

L'altro livello di percorsi afferisce al secondo ciclo di istruzione e dovrebbe prevedere 3 periodi didattici, sempre che esso rimanga tutto o in parte in carico ai CPIA, riferiti rispettivamente al primo, al secondo biennio e all'ultimo anno degli ordinamenti degli istituti tecnici e professionali.

Criteri e modalità per rendere più sostenibili i percorsi di studio per l'utenza adulta saranno emanati successivamente e dovranno considerare:

- il riconoscimento dei crediti comunque acquisiti;
- la personalizzazione del percorso di studio relativo al livello richiesto e secondo quanto previsto dal patto formativo individuale;
- la fruizione a distanza del percorso (massimo 20% del monte ore complessivo);
- la realizzazione di attività di accoglienza e orientamento (massimo 10% del monte ore complessivo).

Molti aspetti del riordino del sistema sono innovativi e interessanti e vanno nella direzione auspicata: un servizio distribuito territorialmente, quindi prossimo all'utenza, ma deputato esclusivamente a questo, con una dirigenza, con degli insegnanti e con del personale specificamente assegnato al Centro.

Da più parti sono state avanzate riserve sull'operazione, soprattutto per quanto riguarda la previsione di realizzare questo disegno senza costi aggiuntivi.²³

Per i dirigenti e i docenti interessati e coinvolti nell'EdA le prospettive tracciate restano comunque molto importanti e stimolanti.

Non giova tuttavia la perdurante attesa del completamento dell'iter con il quale dovrebbe essere avviato il riassetto del sistema. Con il passare del tempo, più ancora dei dubbi sul merito del disegno organizzativo, ha portato sconcerto e un po' di disillusione, il continuo rinvio della riforma e il congelamento del settore che impedisce nuove iniziative e proposte, con il rischio di un arretramento dell'offerta.

Queste sensazioni e perplessità si sono avvertite nel corso dell'indagine sul campo di cui si renderà conto più avanti.

²³ Cfr. Associazione Treelle, (2010), *Il lifelong learning e l'educazione degli adulti in Italia e in Europa. Dati, confronti e proposte*. Quaderno n. 9, pp. 127-129

2.2 Lo stato dell'EdA in Italia e nel Veneto

Quale è lo scenario in cui opera attualmente la scuola per gli adulti italiana e veneta in particolare? Per delinearne i contorni, si presenteranno di seguito alcuni dati significativi riguardanti i livelli di scolarità e di partecipazione ad attività di formazione della popolazione adulta del nostro paese. Sulla base di questo quadro generale, potranno essere meglio compresi i corsi attivati dai CTP e dai Serali che saranno illustrati subito dopo. Si disporrà così al termine del capitolo di una rappresentazione, da una parte della domanda potenziale ed espressa di formazione, dall'altra della risposta che le scuole per gli adulti sono state finora in grado di fornire.

2.2.1 Scolarità della popolazione

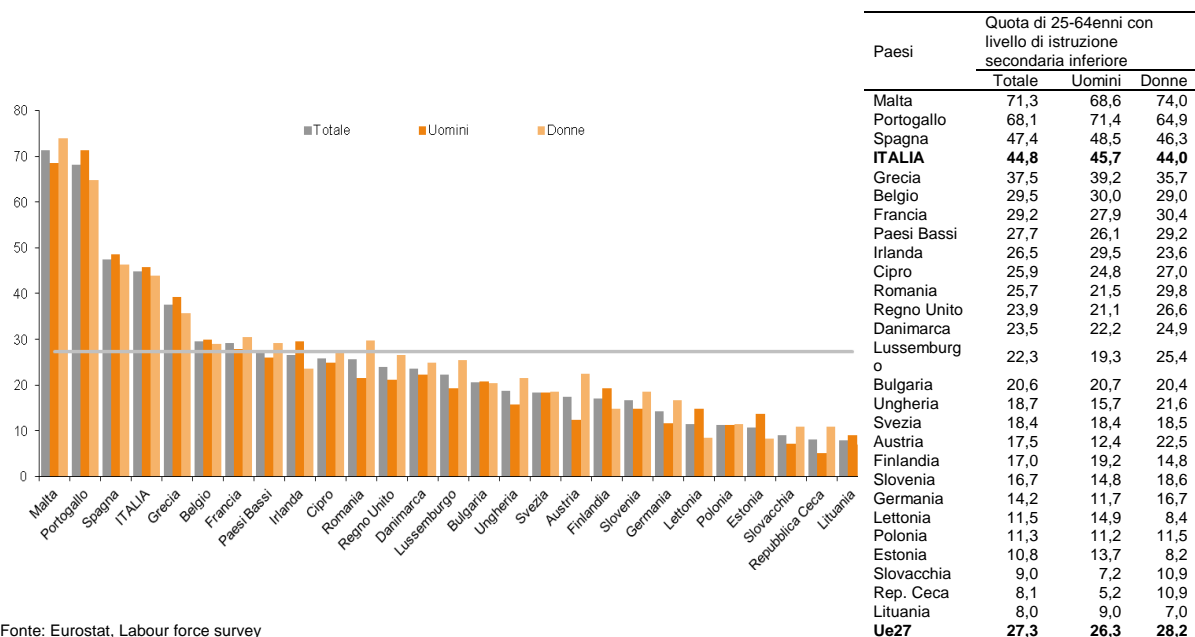
La popolazione adulta italiana dei 25-64enni si contraddistingue tra quella dei paesi sviluppati per la diffusa bassa scolarità.²⁴ Si tratta di un fardello che espone le persone adulte a difficoltà crescenti di inclusione nel mercato del lavoro, soprattutto in un periodo di grave crisi economica e di trasformazione accelerata dei sistemi produttivi; sotto la particolare ottica con la quale osserviamo qui il fenomeno, la bassa scolarità di partenza risulta determinante nelle difficoltà implicite ad accedere ai programmi di formazione continua.²⁵

Il confronto con gli altri paesi dell'Unione Europea è impietoso, come dimostra la Tabella 2.1 che riporta la comparazione tra i livelli di istruzione della popolazione adulta in possesso di un titolo di studio non superiore al diploma di "Licenza conclusiva del primo ciclo di istruzione", la vecchia Licenza media.

²⁴ Per i dati riportati in queste pagine, si è fatto costante riferimento alle pubblicazioni Istat. Cfr. Istat (2011), *Annuario statistico italiano 2011*; Istat (2012), *Rilevazione sulle forze di lavoro - Media 2011*, Tavole, estratto da: <http://www.istat.it/it/archivio/61549>; Istat (2012), *Noi Italia. 100 statistiche per capire il Paese in cui viviamo*. Le tabelle riportate sono rinvenibili nelle pagine web: [http://noi-italia.istat.it/index.php?id=7&user_100ind_pi1\[id_pagina\]=32&cHash=682a1ad2ba8bec5546dc015f9c75683f](http://noi-italia.istat.it/index.php?id=7&user_100ind_pi1[id_pagina]=32&cHash=682a1ad2ba8bec5546dc015f9c75683f). Un importante compendio sulla situazione dell'EdA in Italia che riporta una gran mole di dati, uscito qualche anno fa è: UNIEDA (2009), *Rapporto sull'apprendimento permanente in Italia 2009*. Formazione 80 PERCORSI, XXII, 1, 2009 e Open Rivista italiana di lifelong learning, 20/2009. Per questo lavoro, tuttavia, si è preferito ricorrere alle più aggiornate fonti sopra elencate.

²⁵ Nelle pagine seguenti si riportano tabelle con macrodati, dato il loro scopo di offrire una essenziale fotografia dei fenomeni considerati, tralasciando altre elaborazioni, come ad esempio quelle con l'indicatore 'genere' che pur offrono notevoli spunti di riflessione.

Tab. 2.1: Popolazione in età 25-64 anni che ha conseguito al più un livello di istruzione secondaria inferiore per genere nei paesi Ue - Anno 2010 (valori percentuali)



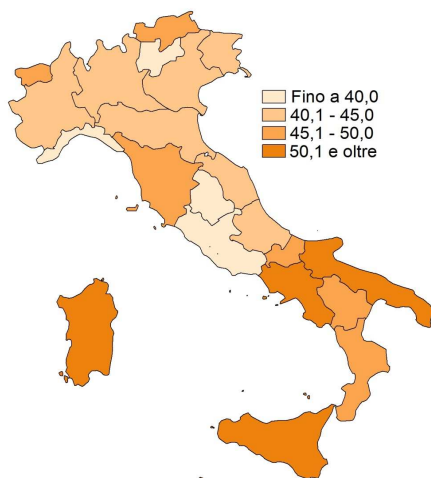
Fonte: Eurostat, Labour force survey

Nei dati Eurostat il confronto tra i paesi europei è realizzato utilizzando la classificazione Isced97. Il titolo di studio è compreso nei livelli 0-3C short che tiene conto anche della formazione professionale, per cui c'è una lieve differenza con i dati Istat che si presentano di seguito.

La situazione europea come si vede dalla tabella, presenta scarti davvero ragguardevoli (70% di persone con bassa istruzione a Malta a fronte dell'8% in Lituania). L'Italia però, che occupa un non invidiabile quartultimo posto (44%), in compagnia peraltro di gran parte dei paesi dell'Europa mediterranea, è molto lontana dalla media UE (27,3%).

Come per altri ambiti, anche su questo delicato aspetto si riscontrano differenze tra le diverse aree del Paese (Tabella 2.2). Ad una media, dati Istat, del 45,2% di bassa scolarità della popolazione italiana, si riscontrano valori del 34,6% di Trento e del 35,1% del Lazio, ma tutto il centro mostra livelli generalmente inferiori alla media nazionale, mentre gran parte delle regioni del sud conferma ancora livelli elevati, con punte in Puglia (55,9%).

Tab. 2.2: Popolazione in età 25-64 anni che ha conseguito al più un livello di istruzione secondaria inferiore per regione - Anno 2010 (valori percentuali)



| Regioni | Quota di 25-64enni con istruzione secondaria inferiore |
|------------------------------|--|
| Piemonte | 43,4 |
| Valle d'Aosta/Vallée d'Aoste | 49,7 |
| Lombardia | 42,4 |
| Liguria | 37,1 |
| <i>Bolzano/Bozen</i> | 48,5 |
| <i>Trento</i> | 34,6 |
| Veneto | 42,8 |
| Friuli-Venezia Giulia | 41,3 |
| Emilia-Romagna | 40,3 |
| Toscana | 45,4 |
| Umbria | 35,9 |
| Marche | 42,7 |
| Lazio | 35,1 |
| Abruzzo | 41,5 |
| Molise | 47,0 |
| Campania | 54,1 |
| Puglia | 55,9 |
| Basilicata | 46,9 |
| Calabria | 49,5 |
| Sicilia | 53,9 |
| Sardegna | 54,9 |
| Italia | 45,2 |

Fonte: Istat, Rilevazione sulle forze di lavoro

La serie storica 2004-2010 della quota di popolazione 25-64 anni con livelli bassi di scolarità (Tabella 2.3) evidenzia dei miglioramenti generalizzati, ma con un diverso ritmo di progressione: al sud, presenta un calo del 4,7%, mentre nel nord-est del 9,3%, con addirittura una velocità doppia nel Veneto che in sette anni vede scendere il livello del 10,8%.

Tab. 2.3: Popolazione in età 25-64 anni che ha conseguito al più un livello di istruzione secondaria inferiore per regione - Anni 2004-2010 (valori e differenze percentuali)

| REGIONI RIPARTIZIONI GEOGRAFICHE | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | Differenze 2004-2010 |
|-------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------------------|
| Piemonte | 52,0 | 49,4 | 47,7 | 46,8 | 46,0 | 45,2 | 43,4 | -8,6 |
| Valle d'Aosta/Vallée d'Aoste | 54,9 | 53,5 | 54,0 | 52,3 | 52,0 | 50,7 | 49,7 | -5,2 |
| Lombardia | 49,3 | 47,4 | 46,3 | 45,1 | 44,0 | 43,4 | 42,4 | -6,9 |
| Liguria | 44,2 | 42,3 | 42,2 | 41,5 | 37,8 | 36,0 | 37,1 | -7,1 |
| Trentino-Alto Adige/Südtirol | 50,5 | 49,1 | 47,8 | 45,3 | 44,0 | 42,6 | 41,4 | -9,1 |
| <i>Bolzano/Bozen</i> | 58,1 | 56,3 | 55,1 | 52,6 | 51,2 | 50,4 | 48,5 | -9,6 |
| <i>Trento</i> | 43,3 | 42,4 | 40,9 | 38,3 | 37,3 | 35,2 | 34,6 | -8,7 |
| Veneto | 53,6 | 51,0 | 50,2 | 47,8 | 46,1 | 44,8 | 42,8 | -10,8 |
| Friuli-Venezia Giulia | 49,0 | 47,1 | 44,6 | 44,1 | 42,9 | 42,7 | 41,3 | -7,7 |
| Emilia-Romagna | 48,0 | 46,8 | 45,0 | 43,9 | 42,4 | 41,1 | 40,3 | -7,7 |
| Toscana | 51,7 | 50,2 | 48,3 | 49,6 | 47,7 | 46,0 | 45,4 | -6,3 |
| Umbria | 43,3 | 41,8 | 40,5 | 40,0 | 39,1 | 37,6 | 35,9 | -7,4 |
| Marche | 48,5 | 47,0 | 46,2 | 45,2 | 44,5 | 43,0 | 42,7 | -5,8 |
| Lazio | 41,6 | 39,6 | 39,3 | 37,4 | 36,4 | 35,2 | 35,1 | -6,5 |
| Abruzzo | 47,0 | 44,5 | 43,5 | 45,7 | 43,5 | 43,3 | 41,5 | -5,5 |
| Molise | 51,2 | 49,7 | 49,2 | 47,7 | 47,4 | 46,6 | 47,0 | -4,2 |
| Campania | 57,7 | 57,4 | 56,8 | 56,8 | 56,6 | 54,9 | 54,1 | -3,6 |
| Puglia | 60,4 | 60,0 | 57,9 | 56,4 | 56,4 | 57,2 | 55,9 | -4,5 |
| Basilicata | 53,0 | 51,0 | 49,9 | 49,2 | 47,5 | 46,5 | 46,9 | -6,1 |
| Calabria | 53,5 | 52,5 | 51,9 | 51,7 | 51,0 | 49,2 | 49,5 | -4,0 |
| Sicilia | 59,5 | 58,6 | 57,4 | 56,9 | 56,2 | 54,4 | 53,9 | -5,6 |
| Sardegna | 61,4 | 60,7 | 58,6 | 57,4 | 56,8 | 56,5 | 54,9 | -6,5 |
| Nord-ovest | 49,6 | 47,5 | 46,3 | 45,3 | 44,0 | 43,2 | 42,2 | -7,4 |
| Nord-est | 50,8 | 48,8 | 47,5 | 45,7 | 44,2 | 43,0 | 41,5 | -9,3 |
| Centro | 45,9 | 44,1 | 43,2 | 42,4 | 41,2 | 39,8 | 39,4 | -6,5 |
| Centro-Nord | 48,8 | 46,9 | 45,7 | 44,6 | 43,2 | 42,1 | 41,2 | -7,6 |
| Mezzogiorno | 57,7 | 56,9 | 55,7 | 55,2 | 54,7 | 53,7 | 52,9 | -4,8 |
| Italia | 51,9 | 50,3 | 49,2 | 48,2 | 47,2 | 46,1 | 45,2 | -6,7 |

Fonte: Istat, Rilevazione sulle forze di lavoro

Due tabelle dell'annuario Istat 2011²⁶ che mostrano la distribuzione della popolazione per età e tipologia di titolo di studio, fotografano ancor più nel dettaglio l'ancoraggio alla bassa scolarità dell'Italia. La popolazione con più di 50 anni in maggioranza non ha un titolo di studio superiore alla licenza media, e addirittura il 23,5% dei 55-59 e il 38,7% del 60-64 possiede solo la licenza elementare o nessun titolo.

Tab. 2.4: Popolazione residente di 15 anni e oltre per titolo di studio e classe di età - Anno 2010 (valori assoluti in migliaia e composizioni percentuali)

| CLASSI DI ETÀ | Dottorato, laurea e diploma universitario | | Diploma di scuola secondaria superiore | | Qualifica professionale | | Licenza media | | Licenza elementare, nessun titolo | | Totale | |
|------------------|--|-------------|---|-------------|----------------------------|------------|--------------------|-------------|---|-------------|--------------------|--------------|
| | Valori assoluti | Comp. % | Valori assoluti | Comp. % | Valori assoluti | Comp. % | Valori assoluti | Comp. % | Valori assoluti | Comp. % | Valori assoluti | Comp. % |
| TOTALE | | | | | | | | | | | | |
| 15-19 | - | - | 329 | 11,1 | 86 | 2,9 | 2.485 | 84,0 | 57 | 1,9 | 2.957 | 100,0 |
| 20-24 | 185 | 6,0 | 1.998 | 64,2 | 180 | 5,8 | 703 | 22,6 | 47 | 1,5 | 3.113 | 100,0 |
| 25-29 | 759 | 21,8 | 1.592 | 45,7 | 202 | 5,8 | 842 | 24,2 | 91 | 2,6 | 3.487 | 100,0 |
| 30-34 | 828 | 19,8 | 1.752 | 42,0 | 274 | 6,6 | 1.178 | 28,2 | 143 | 3,4 | 4.173 | 100,0 |
| 35-39 | 857 | 17,9 | 1.803 | 37,6 | 331 | 6,9 | 1.602 | 33,4 | 203 | 4,2 | 4.796 | 100,0 |
| 40-44 | 678 | 13,7 | 1.675 | 33,9 | 378 | 7,6 | 1.940 | 39,2 | 273 | 5,5 | 4.943 | 100,0 |
| 45-49 | 571 | 12,3 | 1.478 | 31,7 | 375 | 8,1 | 1.887 | 40,5 | 344 | 7,4 | 4.655 | 100,0 |
| 50-54 | 474 | 11,7 | 1.201 | 29,7 | 321 | 7,9 | 1.515 | 37,4 | 534 | 13,2 | 4.046 | 100,0 |
| 55-59 | 438 | 11,9 | 918 | 24,9 | 242 | 6,6 | 1.226 | 33,2 | 867 | 23,5 | 3.692 | 100,0 |
| 60-64 | 349 | 9,5 | 667 | 18,1 | 190 | 5,2 | 1.052 | 28,5 | 1.426 | 38,7 | 3.685 | 100,0 |
| 65 e oltre | 565 | 4,7 | 1.232 | 10,2 | 236 | 2,0 | 1.966 | 16,3 | 8.028 | 66,8 | 12.025 | 100,0 |
| Totale | 5.705 | 11,1 | 14.643 | 28,4 | 2.814 | 5,5 | 16.396 | 31,8 | 12.013 | 23,3 | 51.571 | 100,0 |

Fonte: Rilevazione sulle forze di lavoro (R)

Uno sguardo sulla distribuzione per regioni, mostra come il Veneto rispetto alle medie, sia dell'area nord del Paese, sia dell'Italia vista complessivamente, presenta dei livelli più bassi rispetto all'istruzione secondaria superiore e terziaria, mentre riporta una media più alta nell'ambito Qualifica professionale (9,4%), contro una media italiana del 5,5% e nel Nord dell'8%. Evidentemente il tessuto produttivo, ma anche culturale e soprattutto il circuito delle agenzie formative regionali e private del Veneto, sono fattori molto attraenti per la popolazione che trova in questo percorso formativo una via da privilegiare.

²⁶ Istat (2011), *Annuario statistico italiano 2011*, pp. 209-211. Le tabelle presentate sono la 7.17 e la 7.18 di cui si riportano solo i totali.

Tab. 2.5: Popolazione residente di 15 anni e oltre per titolo di studio e regione - Anno 2010 (valori assoluti in migliaia e composizioni percentuali)

| REGIONI | Dottorato, laurea e diploma universitario | | Diploma di scuola secondaria superiore | | Qualifica professionale | | Licenza media | | Licenza elementare, nessun titolo | | Totale | |
|-------------------------------|---|-------------|--|-------------|-------------------------|------------|-----------------|-------------|-----------------------------------|-------------|-----------------|--------------|
| | Valori assoluti | Comp. % | Valori assoluti | Comp. % | Valori assoluti | Comp. % | Valori assoluti | Comp. % | Valori assoluti | Comp. % | Valori assoluti | Comp. % |
| TOTALE | | | | | | | | | | | | |
| Piemonte | 404 | 10,5 | 1.039 | 27,0 | 294 | 7,6 | 1.242 | 32,3 | 865 | 22,5 | 3.844 | 100,0 |
| Valle d'Aosta/ Vallée d'Aoste | 9 | 8,5 | 29 | 26,5 | 6 | 5,9 | 39 | 36,1 | 25 | 22,9 | 109 | 100,0 |
| Liguria | 193 | 13,6 | 428 | 30,1 | 84 | 5,9 | 424 | 29,8 | 292 | 20,5 | 1.420 | 100,0 |
| Lombardia | 1.015 | 12,1 | 2.310 | 27,5 | 649 | 7,7 | 2.696 | 32,1 | 1.724 | 20,5 | 8.395 | 100,0 |
| Trentino-Alto Adige/Südtirol | 90 | 10,6 | 205 | 24,0 | 117 | 13,6 | 279 | 32,6 | 164 | 19,2 | 855 | 100,0 |
| Bolzano/Bozen | 38 | 9,2 | 88 | 21,3 | 51 | 12,3 | 153 | 36,8 | 85 | 20,4 | 415 | 100,0 |
| Trento | 52 | 11,9 | 117 | 26,5 | 65 | 14,9 | 126 | 28,7 | 79 | 18,0 | 440 | 100,0 |
| Veneto | 427 | 10,2 | 1.122 | 26,9 | 393 | 9,4 | 1.274 | 30,5 | 961 | 23,0 | 4.178 | 100,0 |
| Friuli-Venezia Giulia | 107 | 10,0 | 310 | 29,0 | 86 | 8,0 | 349 | 32,6 | 217 | 20,3 | 1.069 | 100,0 |
| Emilia-Romagna | 445 | 11,8 | 1.082 | 28,7 | 264 | 7,0 | 1.085 | 28,7 | 901 | 23,8 | 3.778 | 100,0 |
| Toscana | 363 | 11,2 | 907 | 28,0 | 139 | 4,3 | 976 | 30,1 | 858 | 26,4 | 3.243 | 100,0 |
| Umbria | 94 | 12,1 | 243 | 31,1 | 53 | 6,8 | 204 | 26,1 | 187 | 23,9 | 781 | 100,0 |
| Marche | 160 | 11,7 | 397 | 29,1 | 62 | 4,5 | 403 | 29,6 | 340 | 25,0 | 1.362 | 100,0 |
| Lazio | 713 | 14,7 | 1.700 | 35,1 | 209 | 4,3 | 1.387 | 28,6 | 835 | 17,2 | 4.844 | 100,0 |
| Abruzzo | 136 | 11,7 | 357 | 30,8 | 47 | 4,0 | 344 | 29,6 | 277 | 23,9 | 1.161 | 100,0 |
| Molise | 29 | 10,5 | 82 | 29,3 | 8 | 2,8 | 84 | 30,0 | 76 | 27,3 | 279 | 100,0 |
| Campania | 465 | 9,6 | 1.341 | 27,7 | 117 | 2,4 | 1.703 | 35,1 | 1.223 | 25,2 | 4.849 | 100,0 |
| Puglia | 309 | 8,9 | 876 | 25,3 | 114 | 3,3 | 1.173 | 33,9 | 991 | 28,6 | 3.464 | 100,0 |
| Basilicata | 45 | 8,9 | 152 | 30,0 | 19 | 3,7 | 150 | 29,6 | 141 | 27,8 | 507 | 100,0 |
| Calabria | 172 | 10,0 | 509 | 29,7 | 35 | 2,0 | 532 | 31,0 | 468 | 27,3 | 1.716 | 100,0 |
| Sicilia | 390 | 9,2 | 1.170 | 27,5 | 81 | 1,9 | 1.484 | 34,9 | 1.131 | 26,6 | 4.256 | 100,0 |
| Sardegna | 137 | 9,4 | 382 | 26,2 | 38 | 2,6 | 566 | 38,8 | 338 | 23,1 | 1.460 | 100,0 |
| Nord | 2.691 | 11,4 | 6.527 | 27,6 | 1.893 | 8,0 | 7.390 | 31,2 | 5.149 | 21,8 | 23.649 | 100,0 |
| Centro | 1.330 | 13,0 | 3.247 | 31,7 | 462 | 4,5 | 2.970 | 29,0 | 2.219 | 21,7 | 10.229 | 100,0 |
| Mezzogiorno | 1.684 | 9,5 | 4.870 | 27,5 | 459 | 2,6 | 6.036 | 34,1 | 4.645 | 26,3 | 17.693 | 100,0 |
| ITALIA | 5.705 | 11,1 | 14.643 | 28,4 | 2.814 | 5,5 | 16.396 | 31,8 | 12.013 | 23,3 | 51.571 | 100,0 |

Fonte: Rilevazione sulle forze di lavoro (R)

La bassa scolarità è un ulteriore indice del “rischio alfabetico” in Italia che molte ricerche in un recente passato, in particolare le indagini IALS-SIALS 1999-2000 e 2004-2005, hanno messo in luce, riportando dati molto significativi riguardo all’illetteratismo e all’analfabetismo di ritorno.²⁷ Secondo queste ricerche, circa il 5% della popolazione italiana tra i 16-65 anni è definito ‘analfabeta funzionale’, cioè non appare in grado di utilizzare gli strumenti essenziali per l’acquisizione e la produzione di una minima informazione di base; circa un terzo, invece, risulta capace solo di localizzare un’informazione presente nella consegna, ma ha difficoltà a fare inferenze di basso livello (primo dei 5 livelli di competenza previsti) e un altro terzo è in grado di fare inferenze di livello non elevato, identificando parti di informazioni presenti in diverse sezioni di un testo facile (secondo livello, ancora al di sotto del minimo necessario). Solo il 30% della popolazione, quindi, padroneggia gli alfabeti indispensabili a interagire con efficacia nel lavoro e nella società del mondo globale. I rischi

²⁷ Gallina V., (2000), *La competenza alfabetica in Italia. Una ricerca sulla cultura della popolazione*, Milano: FrancoAngeli Editore; Gallina V. (2005), *Letteratismo e abilità per la vita, Indagine nazionale sulla popolazione italiana 16-65 anni*, Roma: Armando editore

di esclusione sociale, riduzione dell'autonomia, fallimento dei piani di vita individuale, appaiono evidenti per le fasce deboli con scarsa o nulla scolarità, ma il problema della padronanza di competenze chiave per la piena cittadinanza nella società della conoscenza resta drammatico anche per le persone di medio-alta scolarizzazione che, dopo aver terminato gli studi più o meno regolarmente, finiscono con il perdere progressivamente le abilità alfabetiche precedentemente acquisite.

2.2.2 Apprendimento Permanente

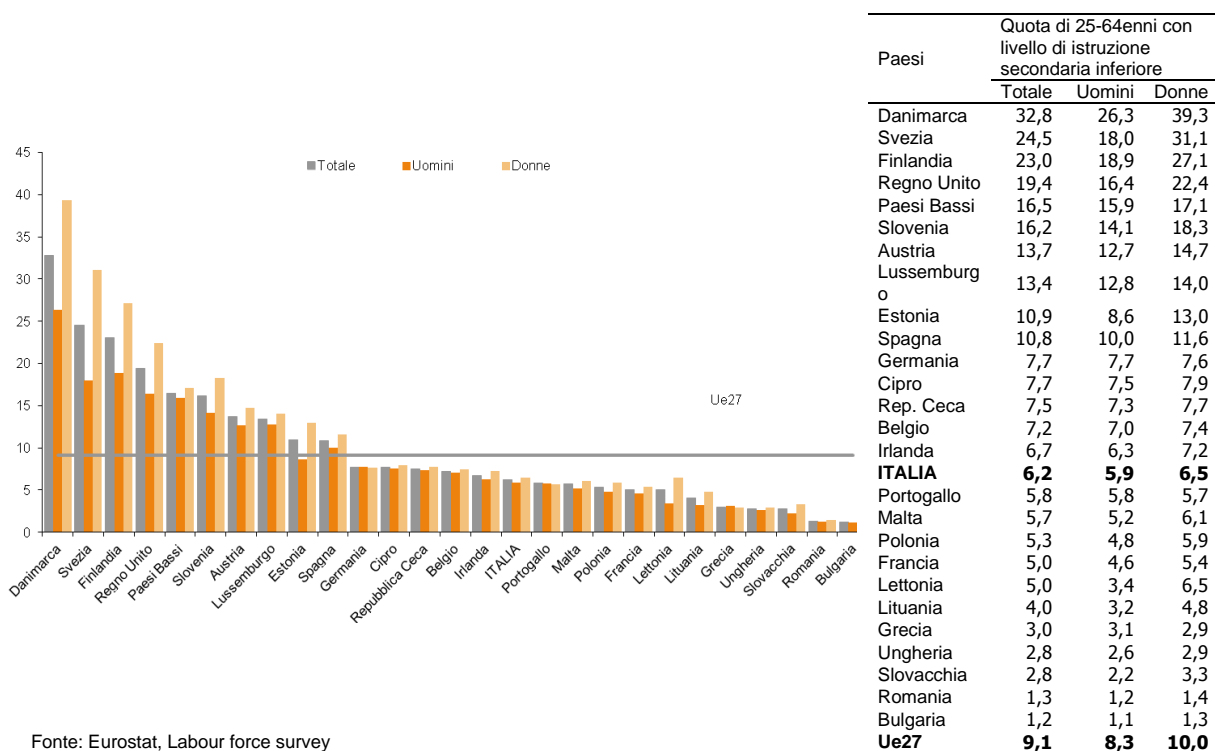
L'apprendimento permanente rappresenta un requisito essenziale contro l'esclusione sociale per restare integrati nel mercato del lavoro. A maggior ragione in un'epoca e in una società come quelle contemporanee come si è già espresso in precedenza. L'Italia è rimasta e resta lontana dagli obiettivi definiti dall'Unione Europea²⁸ e i suoi progressi negli anni più recenti non sono significativi. Nell'ultimo quinquennio la crescita è stata molto debole e anche in flessione negli ultimi anni della crisi economica. In particolare, nell'ultimo quinquennio registra una debole crescita fino al 2008 e, dopo la flessione del 2009, un'incidenza del 6,2 per cento nel 2010.²⁹

Il valore medio in Europa nel 2010 si attesta al 9,1%, con notevoli differenze tra paesi (Tabella 2.6).

²⁸ Come noto, la strategia di Lisbona aveva posto il raggiungimento entro il 2010 di una quota di adulti in formazione pari al 12,5%.

²⁹ L'indicatore di partecipazione all'apprendimento permanente è calcolato "come percentuale della popolazione in età 25-64 anni che ha ricevuto istruzione o formazione nelle quattro settimane precedenti l'intervista. Le informazioni raccolte si riferiscono all'istruzione regolare (detta anche 'formale') e a tutte le attività formative 'non formali', indipendentemente dalla rilevanza di queste sul lavoro attuale o futuro del rispondente" Istat (2012), *Noi Italia. 100 statistiche per capire il Paese in cui viviamo*, p. 84.

Tab. 2.6: Popolazione in età 25-64 anni che partecipa all'apprendimento permanente per genere nei paesi Ue - Anno 2010 (valori percentuali)

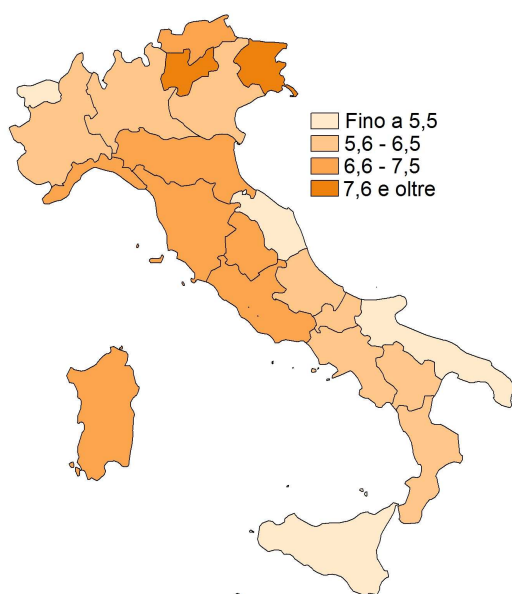


Fonte: Eurostat, Labour force survey

L'area del nord Europa si conferma come la più virtuosa. La Scandinavia conferma le sue performance (la Danimarca raggiunge il 32,8%), ma anche il Regno Unito presenta una media molto alta (19,4%). L'Italia si attesta al 6,2%, inferiore al 10,8% della Spagna, paese nel quale alcune pratiche, come la formazione a distanza (Aula Mentor) evidentemente hanno portato buoni frutti.

Osservando la situazione a livello regionale (Tabella 2.7), le differenze tra le varie macroaree regionali, che pure esistono, si giocano su frazioni percentuali. Le maggiori adesioni degli adulti alle attività lifelong learning si riscontrano a Trento (8,3%), in Friuli Venezia Giulia (8,2%) e a Bolzano (7,4%), ma anche gran parte delle regioni del Centro e la Sardegna hanno valori superiori al 7%. Il Veneto presenta una media di partecipazione più bassa rispetto alle altre regioni della stessa area geografica e addirittura sotto la media nazionale (5,9%).

Tab. 2.7: Popolazione in età 25-64 anni che partecipa all'apprendimento permanente per regione - Anno 2010 (valori percentuali)



| Regioni | Quota di adulti che partecipano all'apprendimento permanente |
|------------------------------|--|
| Piemonte | 6,2 |
| Valle d'Aosta/Vallée d'Aoste | 3,9 |
| Lombardia | 6,2 |
| Liguria | 6,8 |
| <i>Bolzano/Bozen</i> | <i>7,4</i> |
| <i>Trento</i> | <i>8,3</i> |
| Veneto | 5,9 |
| Friuli-Venezia Giulia | 8,2 |
| Emilia-Romagna | 6,8 |
| Toscana | 7,2 |
| Umbria | 7,3 |
| Marche | 4,6 |
| Lazio | 7,2 |
| Abruzzo | 6,3 |
| Molise | 6,5 |
| Campania | 5,6 |
| Puglia | 5,2 |
| Basilicata | 5,8 |
| Calabria | 5,6 |
| Sicilia | 4,7 |
| Sardegna | 7,2 |
| Italia | 6,2 |

Fonte: Istat, Rilevazione sulle forze di lavoro

Nella serie storica (Tabella 2.8), si vede come il livello di partecipazione nell'arco temporale dal 2004 al 2010, anziché crescere, abbia subito una contrazione soprattutto negli ultimi anni, risalendo a livello nazionale nel 2010, dopo un calo nel 2009. Nel Veneto, la minor performance del 2010 (5,9%) è evidente rispetto al primo anno, il 2004, ma lo è ancora di più rispetto al biennio 2007-2008 che mostrava un livello del 6,6%.

Tab. 2.8: Popolazione in età 25-64 anni che partecipa all'apprendimento permanente per regione – Totale
- Anni 2004-2010 (valori percentuali)

| REGIONI RIPARTIZIONI GEOGRAFICHE | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 |
|--|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| Piemonte | 5,2 | 4,9 | 5,1 | 5,4 | 5,1 | 5,1 | 6,2 |
| Valle d'Aosta/Vallée d'Aoste | 4,5 | 4,1 | 4,7 | 4,9 | 5,0 | 4,4 | 3,9 |
| Lombardia | 6,1 | 5,5 | 5,9 | 6,1 | 6,0 | 5,8 | 6,2 |
| Liguria | 6,4 | 5,8 | 6,9 | 6,7 | 7,0 | 7,4 | 6,8 |
| Trentino-Alto Adige/Südtirol | 8,0 | 7,6 | 7,5 | 8,4 | 8,1 | 8,3 | 7,9 |
| <i>Bolzano/Bozen</i> | 7,9 | 7,3 | 6,2 | 7,1 | 7,2 | 7,7 | 7,4 |
| <i>Trento</i> | 8,2 | 7,9 | 8,7 | 9,6 | 9,0 | 8,9 | 8,3 |
| Veneto | 6,2 | 6,1 | 6,4 | 6,6 | 6,6 | 6,1 | 5,9 |
| Friuli-Venezia Giulia | 8,1 | 6,7 | 7,3 | 7,8 | 7,4 | 7,1 | 8,2 |
| Emilia-Romagna | 6,7 | 5,8 | 6,5 | 6,5 | 6,7 | 7,0 | 6,8 |
| Toscana | 6,3 | 6,9 | 7,0 | 6,4 | 6,8 | 6,8 | 7,2 |
| Umbria | 7,6 | 7,0 | 7,2 | 7,7 | 7,7 | 7,3 | 7,3 |
| Marche | 6,0 | 5,4 | 6,1 | 5,7 | 5,5 | 4,6 | 4,6 |
| Lazio | 8,0 | 7,8 | 7,5 | 8,3 | 8,2 | 7,4 | 7,2 |
| Abruzzo | 7,5 | 7,2 | 6,9 | 6,5 | 7,0 | 5,6 | 6,3 |
| Molise | 6,7 | 6,4 | 6,4 | 6,9 | 7,3 | 7,0 | 6,5 |
| Campania | 5,9 | 5,1 | 5,4 | 5,2 | 5,2 | 5,0 | 5,6 |
| Puglia | 5,3 | 4,8 | 4,9 | 5,3 | 5,7 | 5,1 | 5,2 |
| Basilicata | 5,8 | 5,7 | 6,5 | 7,1 | 6,9 | 6,2 | 5,8 |
| Calabria | 6,8 | 5,9 | 5,9 | 6,2 | 6,3 | 6,2 | 5,6 |
| Sicilia | 5,2 | 5,0 | 5,4 | 4,9 | 5,2 | 4,9 | 4,7 |
| Sardegna | 6,7 | 6,0 | 6,0 | 6,6 | 7,6 | 6,5 | 7,2 |
| Nord-ovest | 5,9 | 5,4 | 5,8 | 5,9 | 5,8 | 5,7 | 6,2 |
| Nord-est | 6,7 | 6,2 | 6,6 | 6,8 | 6,8 | 6,7 | 6,7 |
| Centro | 7,2 | 7,1 | 7,1 | 7,3 | 7,4 | 6,8 | 6,9 |
| Centro-Nord | 6,5 | 6,1 | 6,4 | 6,6 | 6,6 | 6,4 | 6,5 |
| Mezzogiorno | 5,9 | 5,3 | 5,5 | 5,5 | 5,8 | 5,3 | 5,5 |
| Italia | 6,3 | 5,8 | 6,1 | 6,2 | 6,3 | 6,0 | 6,2 |

Fonte: Istat, Rilevazione sulle forze di lavoro

A completamento di questa ricognizione sui dati riguardanti il profilo della popolazione adulta italiana relativamente all'istruzione e al lifelong learning, si riportano alcune tavole Istat che mostrano in modo molto puntuale la partecipazione ai corsi di studio e di formazione.³⁰

Ad una prima considerazione generale (Tabella 2.9), appare che a livello Paese, il 6% dei circa 22.600.000 occupati tra i 15 e i 64 anni avrebbe frequentato corsi di studio o formazione nel 2011. La percentuale sale nel Nord al 6,5% e nel Nord-Est al 6,6%. In tutte le aree, la fascia più coinvolta è quella 35-44 anni, per poi calare, anche in modo sensibile.

Tra le persone in cerca di lavoro, la percentuale cresce a livello nazionale all'8,2%; al Nord è all'8,4% e al Nord-Est sale fino all'10,1%. Per questa popolazione, la fascia di età più interessata è quella dei 25-34 anni, escludendo i 15-24enni.

³⁰ Le tavole fanno parte della "Rilevazione sulle forze di lavoro – Media 2011" e precisamente nell'ordine qui presentate, la 6.1, 6.3, 6.5 e 6.6 e sono riportate nel capitolo 6 – Istruzione e formazione. Le tabelle sono state adattate per questo lavoro e riportano solo i dati relative alle aree Nord, Nord-Est e Italia.

Tab. 2.9: Popolazione di 15-64 anni per frequenza di corsi di studio e/o di formazione, condizione, sesso, ripartizione geografica e classe di età - Media 2011 (in migliaia)

| CLASSI DI ETÀ | Frequenta corsi di studio e/o di formazione | | | | Non frequenta corsi di studio o di formazione | | | | Totale | | | |
|-------------------------|---|---------------------|---------------------------|--------------|---|---------------------|---------------------------|---------------|---------------|---------------------|---------------------------|---------------|
| | Occu- pati | Persone in cerca | Non forze di lavoro | Totale | Occu- pati | Persone in cerca | Non forze di lavoro | Totale | Occu- pati | Persone in cerca | Non forze di lavoro | Totale |
| MASCHI E FEMMINE | | | | | | | | | | | | |
| NORD | | | | | | | | | | | | |
| 15-24 anni | 99 | 29 | 1.485 | 1.613 | 521 | 137 | 181 | 839 | 620 | 166 | 1.666 | 2.452 |
| 25-34 | 206 | 18 | 146 | 371 | 2.344 | 178 | 364 | 2.886 | 2.550 | 197 | 510 | 3.257 |
| 35-44 | 231 | 7 | 18 | 256 | 3.625 | 176 | 538 | 4.339 | 3.855 | 183 | 556 | 4.595 |
| 45-54 | 172 | 5 | 13 | 191 | 3.194 | 131 | 661 | 3.986 | 3.366 | 136 | 675 | 4.176 |
| 55-64 | 57 | 2 | 44 | 103 | 1.268 | 45 | 2.063 | 3.377 | 1.326 | 47 | 2.107 | 3.480 |
| Totale | 766 | 61 | 1.707 | 2.534 | 10.952 | 667 | 3.807 | 15.426 | 11.717 | 729 | 5.514 | 17.960 |
| NORD-EST | | | | | | | | | | | | |
| 15-24 anni | 43 | 12 | 617 | 672 | 229 | 54 | 77 | 361 | 272 | 67 | 694 | 1.033 |
| 25-34 | 84 | 8 | 69 | 161 | 992 | 68 | 157 | 1.217 | 1.075 | 76 | 226 | 1.378 |
| 35-44 | 103 | 4 | 9 | 115 | 1.540 | 59 | 217 | 1.816 | 1.643 | 63 | 226 | 1.932 |
| 45-54 | 76 | 2 | 5 | 83 | 1.363 | 46 | 263 | 1.673 | 1.439 | 48 | 268 | 1.756 |
| 55-64 | 24 | 1 | 17 | 42 | 540 | 14 | 840 | 1.394 | 565 | 15 | 857 | 1.436 |
| Totale | 330 | 27 | 717 | 1.073 | 4.665 | 242 | 1.554 | 6.461 | 4.994 | 268 | 2.272 | 7.534 |
| ITALIA | | | | | | | | | | | | |
| 15-24 anni | 169 | 72 | 3.671 | 3.912 | 1.006 | 411 | 728 | 2.144 | 1.175 | 482 | 4.399 | 6.056 |
| 25-34 | 378 | 68 | 524 | 969 | 4.504 | 578 | 1.429 | 6.511 | 4.882 | 646 | 1.953 | 7.480 |
| 35-44 | 392 | 21 | 53 | 466 | 6.841 | 497 | 1.890 | 9.228 | 7.233 | 518 | 1.943 | 9.695 |
| 45-54 | 303 | 10 | 27 | 340 | 6.148 | 333 | 2.114 | 8.595 | 6.451 | 343 | 2.141 | 8.935 |
| 55-64 | 114 | 2 | 67 | 183 | 2.728 | 112 | 4.469 | 7.310 | 2.842 | 114 | 4.536 | 7.492 |
| TOTALE | 1.356 | 172 | 4.342 | 5.870 | 21.226 | 1.931 | 10.631 | 33.788 | 22.583 | 2.104 | 14.972 | 39.659 |

Considerando in modo separato le tipologie di corsi, circa i 3/4 degli occupati in tutte le aree ha frequentato attività di formazione; a livello nazionale il 26,5%, il 23,3% per il Nord e il 24,3% per il Nord-Est ha frequentato corsi di studio (Tabella 2.10).

Tra le persone in cerca di lavoro, la percentuale di chi frequenta i corsi di studio è superiore al 93%.

Tab. 2.10: Popolazione di 15-64 anni che frequenta corsi di studio o di formazione per condizione, sesso, ripartizione geografica e classe di età - Media 2011 (in migliaia)

| CLASSI DI ETÀ | Corsi di studio | | | | Corsi di formazione (a) | | | |
|-------------------------|-----------------|---------------------|------------------------|--------------|-------------------------|---------------------|------------------------|--------------|
| | Occupati | Persone in cerca | Non forze di lavoro | Totale | Occupati | Persone in cerca | Non forze di lavoro | Totale |
| MASCHI E FEMMINE | | | | | | | | |
| NORD | | | | | | | | |
| 15-24 anni | 69 | 22 | 1.378 | 1.469 | 53 | 2 | 90 | 144 |
| 25-34 | 86 | 10 | 127 | 224 | 140 | .. | 6 | 147 |
| 35-44 | 37 | 1 | 8 | 46 | 209 | - | .. | 210 |
| 45-54 | 12 | .. | 3 | 15 | 175 | .. | .. | 175 |
| 55-64 | 2 | .. | 2 | 4 | 99 | .. | .. | 99 |
| Totale | 206 | 34 | 1.518 | 1.758 | 677 | 2 | 97 | 776 |
| NORD-EST | | | | | | | | |
| 15-24 anni | 30 | 9 | 572 | 612 | 22 | 1 | 37 | 60 |
| 25-34 | 38 | 5 | 60 | 103 | 55 | .. | 3 | 58 |
| 35-44 | 16 | 1 | 4 | 21 | 95 | - | .. | 95 |
| 45-54 | 7 | - | 1 | 8 | 75 | .. | - | 75 |
| 55-64 | 1 | - | 1 | 1 | 40 | .. | .. | 41 |
| Totale | 92 | 15 | 638 | 745 | 287 | 1 | 41 | 329 |
| ITALIA | | | | | | | | |
| 15-24 anni | 124 | 56 | 3.433 | 3.613 | 105 | 4 | 190 | 299 |
| 25-34 | 186 | 44 | 473 | 702 | 248 | 3 | 17 | 267 |
| 35-44 | 77 | 8 | 31 | 117 | 348 | 1 | 1 | 350 |
| 45-54 | 29 | 2 | 7 | 38 | 302 | .. | .. | 302 |
| 55-64 | 6 | .. | 4 | 10 | 172 | .. | .. | 172 |
| TOTALE | 423 | 110 | 3.948 | 4.480 | 1.175 | 8 | 208 | 1.390 |

(a) Comprende 254 mila individui che frequentano contemporaneamente un corso di studio.

Del numero complessivo di occupati che ha seguito corsi di formazione, il 66,4 a livello nazionale, il 65,9 nel Nord e il 68,5% nel Nord-Est ha frequentato attività di formazione professionale, la restante percentuale dichiara altro tipo di attività formativa (Tabella 2.11). Relativamente alla formazione professionale, questa si svolge prevalentemente in azienda: il 62,3% in Italia, il 64,2% nel Nord e il 64,1% nel Nord-Est.

Tavola 2.11: Popolazione di 15-64 anni che frequenta corsi di formazione (a) per condizione, sesso, ripartizione geografica e tipologia dei corsi - Media 2011 (in migliaia)

| TIPOLOGIE DEI CORSI | Occupati | | | Persone in cerca | | | Non forze di lavoro | | | Totale | | |
|---|------------|------------|------------------|------------------|-----------|------------------|---------------------|------------|------------------|------------|------------|------------------|
| | Maschi | Femmine | Maschi e femmine | Maschi | Femmine | Maschi e femmine | Maschi | Femmine | Maschi e femmine | Maschi | Femmine | Maschi e femmine |
| NORD | | | | | | | | | | | | |
| Formazione professionale | 180 | 189 | 369 | 5 | 8 | 13 | 16 | 25 | 41 | 201 | 222 | 423 |
| - regionale | 10 | 15 | 26 | 2 | 4 | 6 | 5 | 11 | 16 | 18 | 30 | 48 |
| - aziendale | 112 | 125 | 237 | - | - | - | .. | - | .. | 112 | 125 | 237 |
| - Altro corso di formazione professionale | 58 | 48 | 107 | 3 | 4 | 7 | 11 | 14 | 25 | 72 | 67 | 139 |
| Altro tipo di attività formativa | 94 | 97 | 191 | 6 | 8 | 14 | 59 | 88 | 148 | 159 | 193 | 353 |
| Totale | 274 | 286 | 560 | 11 | 16 | 27 | 75 | 114 | 189 | 360 | 415 | 776 |
| NORD-EST | | | | | | | | | | | | |
| Formazione professionale | 78 | 85 | 163 | 3 | 4 | 7 | 7 | 12 | 19 | 88 | 101 | 189 |
| - regionale | 5 | 6 | 11 | 1 | 2 | 3 | 3 | 4 | 7 | 8 | 13 | 21 |
| - aziendale | 49 | 55 | 105 | - | - | - | .. | - | .. | 49 | 55 | 105 |
| - Altro corso di formazione professionale | 24 | 23 | 48 | 2 | 2 | 4 | 4 | 7 | 11 | 30 | 32 | 63 |
| Altro tipo di attività formativa | 36 | 38 | 74 | 2 | 2 | 4 | 25 | 36 | 61 | 64 | 76 | 140 |
| Totale | 114 | 123 | 238 | 5 | 6 | 12 | 32 | 47 | 79 | 152 | 177 | 329 |
| ITALIA | | | | | | | | | | | | |
| Formazione professionale | 312 | 308 | 620 | 13 | 18 | 31 | 39 | 74 | 112 | 364 | 399 | 763 |
| - regionale | 18 | 24 | 43 | 5 | 9 | 13 | 12 | 32 | 44 | 35 | 65 | 100 |
| - aziendale | 189 | 197 | 386 | - | - | - | .. | .. | .. | 189 | 198 | 386 |
| - Altro corso di formazione professionale | 106 | 86 | 191 | 8 | 9 | 18 | 27 | 42 | 68 | 141 | 137 | 277 |
| Altro tipo di attività formativa | 157 | 157 | 313 | 14 | 18 | 32 | 119 | 162 | 282 | 290 | 337 | 627 |
| TOTALE | 469 | 464 | 934 | 27 | 36 | 63 | 158 | 236 | 394 | 654 | 736 | 1390 |

(a) Comprende 254 mila individui che frequentano contemporaneamente un corso di studio.

Le motivazioni che spingono le persone a frequentare corsi di formazione (Tabella 2.12) sono in prevalenza di carattere professionale: il 75,4% a livello Paese, il 73,6% nel Nord e il 75,2% nel Nord-Est.

Tab. 2.12: Popolazione di 15-64 anni che frequenta corsi di formazione (a) per condizione, sesso, ripartizione geografica e motivo della frequenza del corso - Media 2011 (in migliaia)

| MOTIVI | Occupati | | | Persone in cerca | | | Non forze di lavoro | | | Totale | | |
|----------------------|------------|------------|------------------|------------------|-----------|------------------|---------------------|------------|------------------|------------|------------|------------------|
| | Maschi | Femmine | Maschi e femmine | Maschi | Femmine | Maschi e femmine | Maschi | Femmine | Maschi e femmine | Maschi | Femmine | Maschi e femmine |
| NORD | | | | | | | | | | | | |
| Motivi professionali | 209 | 203 | 412 | 6 | 8 | 13 | 15 | 21 | 36 | 230 | 232 | 461 |
| Motivi personali | 65 | 83 | 147,831 | 6 | 8 | 14 | 60 | 93 | 152 | 131 | 183 | 314 |
| Totale (b) | 274 | 286 | 560 | 11 | 16 | 27 | 75 | 114 | 189 | 360 | 415 | 776 |
| NORD-EST | | | | | | | | | | | | |
| Motivi professionali | 89 | 90 | 179 | 3 | 4 | 7 | 7 | 9 | 16 | 98 | 104 | 202 |
| Motivi personali | 26 | 33 | 59 | 2 | 2 | 5 | 25 | 38 | 63 | 53 | 73 | 127 |
| Totale (b) | 114 | 123 | 238 | 5 | 6 | 12 | 32 | 47 | 79 | 152 | 177 | 329 |
| ITALIA | | | | | | | | | | | | |
| Motivi professionali | 367 | 338 | 704 | 15 | 18 | 33 | 39 | 61 | 100 | 421 | 416 | 837 |
| Motivi personali | 102 | 126 | 229 | 11 | 18 | 30 | 119 | 175 | 293 | 233 | 319 | 552 |
| TOTALE (b) | 469 | 464 | 934 | 27 | 36 | 63 | 158 | 236 | 394 | 654 | 736 | 1.390 |

(a) Comprende 254 mila individui che frequentano contemporaneamente un corso di studio.

(b) Include i casi in cui il motivo non è indicato.

Da questa sintetica presentazione dei dati sui livelli scolastici e sulla partecipazione alle attività di formazione e di apprendimento permanente della popolazione adulta italiana emerge un quadro piuttosto preoccupante rispetto ai suoi bisogni formativi, impliciti ed espliciti, e al suo stato culturale. È questa rappresentazione che la scuola per gli adulti ha il compito di leggere e interpretare; è per questo scenario che essa deve costruire un'offerta formativa capace di intercettare le esigenze di utenza che questi dati attestano come "difficile" da coinvolgere.

Nelle pagine che seguono si presenteranno quindi le attività e i partecipanti ai percorsi di studio realizzati dai CTP e dai Corsi serali nell'anno scolastico 2010/11 in Italia e nel Veneto.

2.2.3 L'offerta scolastica per gli adulti nel Veneto e in Italia nel 2010/11

Nella prima parte del capitolo (§ 2.1), si è ripercorsa l'evoluzione dell'offerta scolastica rivolta agli adulti in Italia a partire dall'immediato secondo dopoguerra. Arrivati al secondo decennio del 2000 e nell'attesa del riordino del sistema, è utile presentare lo stato attuale dell'istruzione e formazione italiana la cui offerta si articola nei CTP e nei Corsi serali. Si riporteranno quindi di seguito i dati più significativi, avendo cura di confrontare il contesto

regionale che più interessa questa ricerca, il Veneto, con quella dell'area geografica più prossima, il Nord, e quella italiana nel suo complesso.³¹

Tutti i dati riportati fanno riferimento all'anno scolastico 2010/11 e sono stati elaborati allo scopo di questa ricerca utilizzando le tabelle del monitoraggio nazionale dell'istruzione degli adulti presenti nel sito dell'ANSAS (ex Indire) che l'agenzia svolge ogni anno su incarico del MIUR.

Al monitoraggio partecipano tutte le scuole interessate che inviano on line appositi formulari, elaborati poi dall'ANSAS. Al momento della redazione di questo lavoro, il monitoraggio è stato chiuso, ma il Rapporto di sintesi non è ancora stato pubblicato, per cui si è proceduto a predisporre autonomamente le tabelle con i dati che si andranno ora a presentare.

Dalla lettura dei dati disponibili, la presenza della scuola per gli adulti nel 2010/11 risulta come riportato nella Tabella 2.13.³²

| Area geografica | CTP | Istituti serali | Scuole carcerarie | Istituti di riferimento sedi IdA |
|-----------------|-----|-----------------|-------------------|----------------------------------|
| Veneto | 45 | 62 | 10 | 106 |
| Nord Italia | 211 | 290 | 78 | 478 |
| Italia | 529 | 798 | 253 | 1277 |

Fonte: nostra elaborazione su dati ANSAS (Ex INDIRE) - Servizio Istruzione degli Adulti

Tab. 2.13: Distribuzione territoriale degli istituti scolastici sede di scuole per gli adulti nelle schede del monitoraggio Nazionale IdA 2010/11

2.2.3.1 I corsi

L'offerta dei CTP del Veneto³³ ha previsto l'attivazione di 2613 corsi (Grafico 2.1), distribuiti in tre grandi categorie:

1. Corsi del primo ciclo di istruzione, comprendente l'alfabetizzazione culturale di scuola primaria con valutazione finale (ex Licenza Elementare) e la scuola secondaria di I grado con esame di stato (ex Licenza Media)
2. CILS - Corsi a favore di cittadini stranieri per l'Integrazione Linguistica e Sociale
3. Corsi Brevi Modulari, di Alfabetizzazione Funzionale

³¹ Nel monitoraggio IdA dell'ANSAS, le regioni comprese nell'area del Nord sono: Emilia Romagna, Friuli Venezia Giulia, Liguria, Lombardia, Piemonte e Veneto

³² Il numero di scuole del Veneto appare leggermente difforme da quanto riscontrato attraverso l'USR e che è servito per condurre l'indagine sul campo (46 CTP e 63 Serali). Per la presente parte del lavoro, che aveva lo scopo di fornire un quadro completo, attendibile e confrontabile dell'offerta scolastica per gli adulti in Italia, si sono utilizzati comunque i dati ANSAS, ritenendo che la discrepanza tra le due fonti, peraltro minima, non inficiasse o compromettesse tale proposito.

³³ Il monitoraggio dell'ANSAS contempla informazioni riguardanti solo il numero/tipo di corsi erogati nei CTP, in quanto il MIUR non richiede per questa rilevazione quelle relative ai corsi finalizzati al conseguimento del diploma di istruzione superiore attivati dalle scuole secondarie superiori. I dati dei corsi serali riguardano pertanto l'utenza, elemento che comunque permette un'utile lettura e un confronto complessivo dell'offerta scolastica agli adulti.

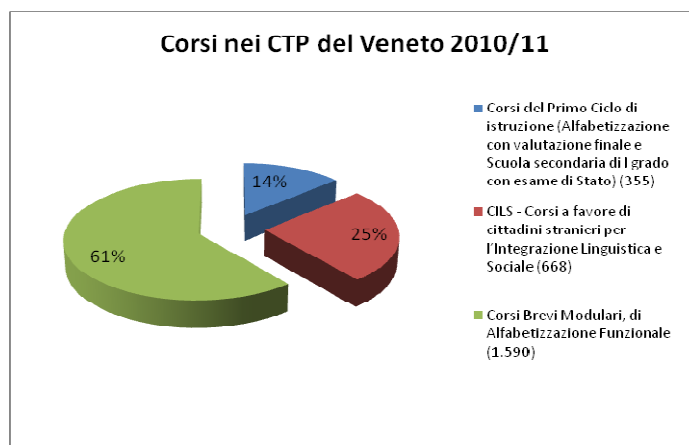
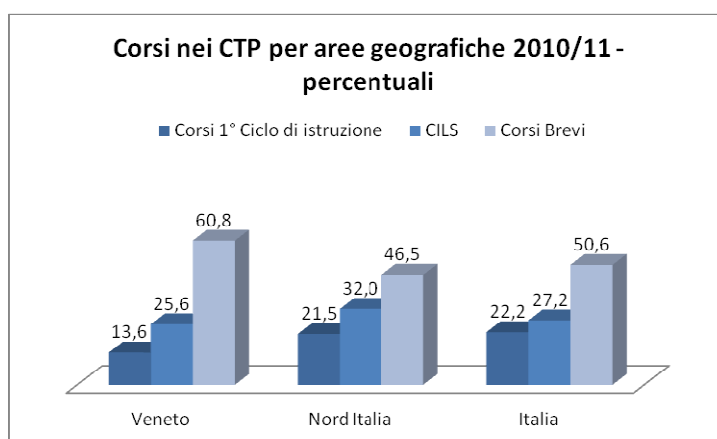


Grafico 2.1: L'offerta dei CTP del Veneto

I corsi brevi di alfabetizzazione culturale (rientrano in questa categoria, ad esempio i corsi di lingua straniera e di informatica) sono in netta prevalenza sull'offerta complessiva, a indicare una vocazione dei centri verso attività catalogabili come educazione degli adulti, più che a quelle più strettamente scolastiche. Questa tipologia di attività risponde evidentemente a una domanda specifica del territorio in cui operato i centri veneti; peraltro la sua organizzazione e gestione comporta problematiche diverse da parte del dirigente e dei suoi collaboratori, perché si tratta di percorsi che spesso richiedono contratti d'opera con personale esterno.

Il dato sembra differenziarsi da quanto si riscontra nel resto del Paese, come si vede dal Grafico 2.2 che riporta le percentuali della distribuzione dei corsi per aree geografiche. Nel Nord, in particolare, i corsi scolastici assieme a quelli rivolti ai cittadini stranieri per l'apprendimento della lingua italiana sono più della metà dell'offerta complessiva, mentre in tutta Italia i corsi scolastici finalizzati al titolo di studio sono il 22,2% contro il 13,6% del Veneto.

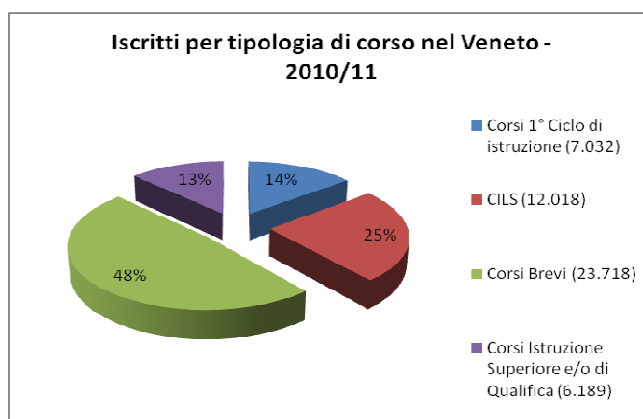


Fonte: nostra elaborazione su dati ANSAS (Ex INDIRE) - Servizio Istruzione degli Adulti

Grafico 2.2: Distribuzione dell'offerta dei CTP per aree

2.2.3.2 Utenza

Secondo il monitoraggio, nel 2010/11 gli iscritti nelle scuole del Veneto sono stati 48.957 (Grafico 2.3).



Fonte: nostra elaborazione su dati ANSAS (Ex INDIRE) - Servizio Istruzione degli Adulti

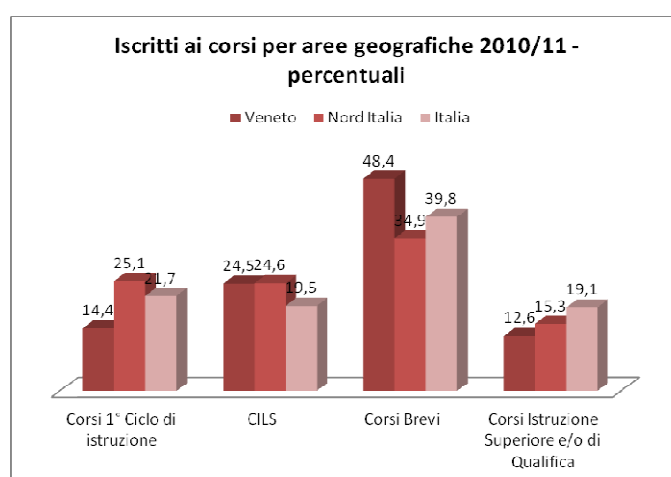
Grafico 2.3: Iscritti alle scuole per gli adulti del Veneto per tipologia di corso

Il numero di iscrizioni ai corsi scolastici del primo (7.032) e del secondo ciclo (6.106) rappresentano il 14,4% e il 12,5% complessivo; poco meno di un quarto, il 24,5% sono gli iscritti ai corsi di Italiano L2 (12.018) e quasi la metà, il 48,4% ha interessato il corsi brevi EdA (23.718).

L'utenza complessiva in Italia è stata di 428.625 iscritti. Ai corsi scolastici si registra il 40,8% di iscrizioni (174.754), ai corsi brevi e di alfabetizzazione funzionale il 39,8% (170.382) e il restante 19,5% (83.489) sono gli iscritti CILS.

Il 53,3% delle iscrizioni sono avvenute nel Nord (228.392); la percentuale degli iscritti ai corsi scolastici è simile a quella nazionale (40,8% pari a 92.406 unità), ma la percentuale del primo ciclo è nettamente superiore (25,1%); le iscrizioni ai corsi EdA sono 79.739 (34,9%) e quelle per i corsi di Italiano L2 56.247 (24,6%).

Il Grafico 2.4 con le percentuali permette un'immagine comparata.



Fonte: nostra elaborazione su dati ANSAS (Ex INDIRE) - Servizio Istruzione degli Adulti

Grafico 2.4: Iscritti ai corsi per aree geografiche

I dati riguardanti le frequenze e i relativi abbandoni mostrano una diversa situazione tra i corsi nel Veneto e quelli delle altre zone geografiche. A livello Paese, la percentuale

complessiva di dispersione è piuttosto apprezzabile, il 19,3% con punta nei corsi del I ciclo scolastico (23%); nel Nord Italia la media degli abbandoni complessivi è del 15,5% che raggiunge il 19% nei corsi di licenza media; nel Veneto, invece, il calo complessivo appare più contenuto, è al 11,6% (5.692), con anche in questo caso maggior abbandono per i corsi scolastici del I ciclo (14,4%) e di Italiano per stranieri (14,6%), mentre è più contenuto nei corsi serali (11,2%) e in quelli EdA (9,4%).

Le Tabelle da 2.14 a 2.18 riportano i valori assoluti e le percentuali comparate per area geografica relativamente al Totale dei frequentanti i corsi di Istruzione degli Adulti e di ciascun tipo di corso

| Dispersione dei frequentanti rispetto al Totale frequenze corsi IdA | Iscritti | Frequentanti | Dispersione | |
|---|----------|--------------|-------------|------|
| | v.a. | v.a. | v.a. | % |
| Veneto | 48.957 | 43.265 | 5.692 | 11,6 |
| Nord Italia | 228.392 | 193.048 | 35.344 | 15,5 |
| Italia | 428.625 | 345.771 | 82.854 | 19,3 |

Fonte: nostra elaborazione su dati ANSAS (Ex INDIRE) - Servizio Istruzione degli Adulti

Tab. 2.14: Dispersione dei frequentanti rispetto al Totale frequenze corsi IdA 2010/11

| Dispersione dei frequentanti rispetto ai Corsi del 1° Ciclo di Istruzione | Iscritti | Frequentanti | Dispersione | |
|---|----------|--------------|-------------|------|
| | v.a. | v.a. | v.a. | % |
| Veneto | 7.032 | 6.018 | 1.014 | 14,4 |
| Nord Italia | 57.431 | 46.515 | 10.916 | 19,0 |
| Italia | 92.874 | 71.472 | 21.402 | 23,0 |

Fonte: nostra elaborazione su dati ANSAS (Ex INDIRE) - Servizio Istruzione degli Adulti

Tab. 2.15: Dispersione dei frequentanti rispetto ai Corsi del 1° Ciclo di Istruzione 2010/11

| Dispersione dei frequentanti rispetto ai CILS | Iscritti | Frequentanti | Dispersione | |
|---|----------|--------------|-------------|------|
| | v.a. | v.a. | v.a. | % |
| Veneto | 12.018 | 10.263 | 17.55 | 14,6 |
| Nord Italia | 56.247 | 46.269 | 9.978 | 17,7 |
| Italia | 83.489 | 67.790 | 15.699 | 18,8 |

Fonte: nostra elaborazione su dati ANSAS (Ex INDIRE) - Servizio Istruzione degli Adulti

Tab. 2.16: Dispersione dei frequentanti rispetto agli iscritti ai CILS 2010/11

| Dispersione dei frequentanti rispetto ai Corsi Brevi | Iscritti | Frequentanti | Dispersione | |
|--|----------|--------------|-------------|------|
| | v.a. | v.a. | v.a. | % |
| Veneto | 23.718 | 21.486 | 2.232 | 9,4 |
| Nord Italia | 79.739 | 70.574 | 9.165 | 11,5 |
| Italia | 170.382 | 138.364 | 32.018 | 18,8 |

Fonte: nostra elaborazione su dati ANSAS (Ex INDIRE) - Servizio Istruzione degli Adulti

Tab. 2.17: Dispersione dei frequentanti rispetto ai Corsi Brevi 2010/11

| Dispersione dei frequentanti rispetto ai Corsi Istruzione Superiore e/o Qualifica | Iscritti | Frequentanti | Dispersione | |
|---|----------|--------------|-------------|------|
| | v.a. | v.a. | v.a. | % |
| Veneto | 6.189 | 5.498 | 691 | 11,2 |
| Nord Italia | 34.975 | 29.690 | 5.285 | 15,1 |
| Italia | 81.880 | 68.145 | 13.735 | 16,8 |

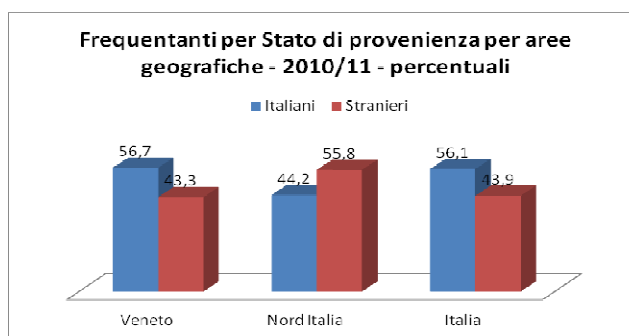
Fonte: nostra elaborazione su dati ANSAS (Ex INDIRE) - Servizio Istruzione degli Adulti

Tab. 2.18: Dispersione dei frequentanti rispetto ai Corsi di Istruzione Superiore e/o di Qualifica 2010/11

Nel complesso, quindi, la dispersione riguarda tutte le aree e proporzionalmente negli stessi settori scolastici, con maggior incidenza nei corsi scolastici del primo ciclo. Cambia tuttavia l'entità del fenomeno che a livello nazionale presenta valori quasi doppi del Veneto. Per cui, se in Italia c'è un ritiro ogni cinque iscritti, nel Veneto questo si riduce a uno ogni dieci. Inoltre, in questa regione, appare più sotto controllo il tasso di abbandono dei corsi serali e dei corsi EdA, indice che probabilmente si iscrivono a queste attività persone con una forte motivazione.

2.2.3.3 Tipologia di utenza

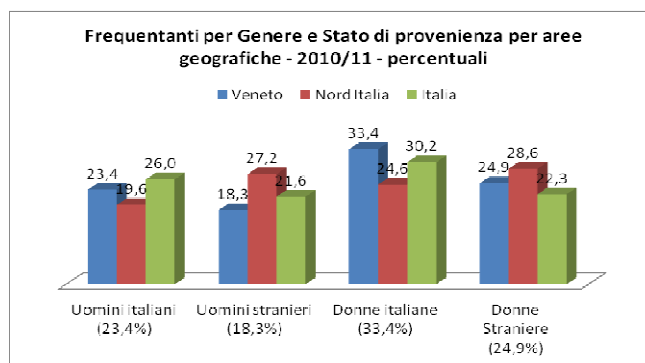
I frequentanti le scuole per gli adulti nel Veneto sono in maggioranza cittadini italiani (quasi il 57%) e lo stesso dicasi anche per il resto del Paese nel suo complesso, dove gli stranieri sono quasi il 44%. Se si considera invece il Nord Italia, il rapporto si inverte, sono i cittadini provenienti da altri Stati a prevalere (quasi il 56%) rispetto agli italiani, poco più del 44,2% (Grafico 2.5).



Fonte: nostra elaborazione su dati ANSAS (Ex INDIRE) - Servizio Istruzione degli Adulti

Grafico 2.5: Frequentanti per Stato di provenienza

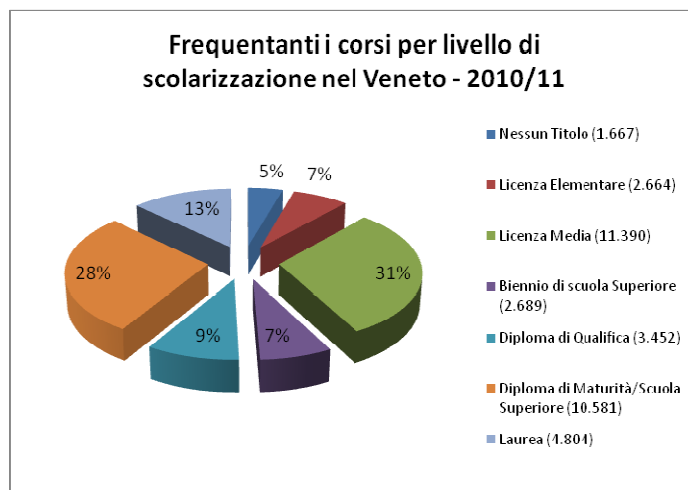
Rispetto al genere (Grafico 2.6), la prevalenza delle donne nei corsi si riscontra tanto tra i cittadini italiani, quanto tra quelli stranieri, anche se con scarti diversi tra le aree. Nel Veneto la differenza percentuale tra le donne italiane e gli uomini è di quasi 10 punti, mentre nel Nord Italia è di 5 e a livello nazionale si riduce a 4 punti. Tra le donne e gli uomini stranieri nel Veneto lo scarto è accentuato, il 6,6%, non così nel Nord Italia dove è dell'1,4% e scende allo 0,7% considerando tutta Italia. Questo è indice di un'affluenza senz'altro più omogenea ai corsi, peraltro già apprezzabile anche tra gli italiani.



Fonte: nostra elaborazione su dati ANSAS (Ex INDIRE) - Servizio Istruzione degli Adulti

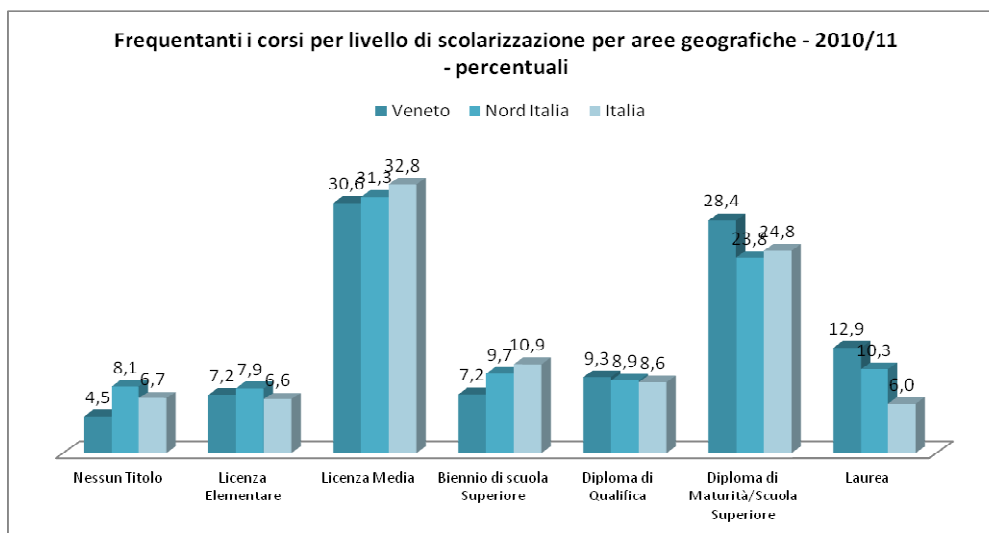
Grafico 2.6: Iscritti per genere

Un altro dato interessante riguarda il livello di istruzione pregresso degli utenti che frequentano i CTP e i Serali (Grafico 2.7 e 2.8). Un terzo dei corsisti in tutte le aree possiede la licenza media e circa un quarto il diploma di scuola superiore. I frequentanti con titolo di laurea nel Veneto sono circa il 13%, superiori a quelli con licenza elementare o nessun titolo (poco meno del 12%); nel Nord Italia, invece, quest'ultima tipologia raggiunge il 16% e i laureati sono poco più del 10%, mentre nel Paese complessivamente, i frequentanti con livello molto basso di istruzione sono il 13,3% e i laureati scendono al 6%.



Fonte: nostra elaborazione su dati ANSAS (Ex INDIRE) - Servizio Istruzione degli Adulti

Grafico 2.7: Livello di istruzione degli iscritti nel Veneto



Fonte: nostra elaborazione su dati ANSAS (Ex INDIRE) - Servizio Istruzione degli Adulti

Grafico 2.8: Livello di istruzione degli iscritti per aree geografiche

Se quindi si confrontano gli utenti con titolo di studio di qualifica professionale, scuola superiore e laurea, con quelli con livello di istruzione fino alla licenza media (Tabella 2.19), si nota come nel Veneto più della metà rientri nel livello più alto di istruzione, mentre nelle

altre aree del Paese siano più presenti le fasce più basse di scolarizzazione³⁴. Il dato conferma indirettamente la forte partecipazione nel Veneto ai corsi brevi o EdA, tipicamente frequentati da persone con livelli culturali più alti (si pensi ad esempio, ai corsi di lingua straniera).

| Tipologia di scolarizzazione dei frequentanti - percentuali | Veneto | Nord Italia | Italia |
|--|---------------|--------------------|---------------|
| Bassa scolarizzazione | 42,2 | 47,3 | 46,1 |
| Scolarizzazione superiore compresa qualifica professionale | 50,6 | 43,0 | 39,4 |

Fonte: nostra elaborazione su dati ANSAS (Ex INDIRE) - Servizio Istruzione degli Adulti

Tab. 2.19: Tipologia di scolarizzazione dei frequentanti

2.2.3.4 Titoli rilasciati

A completamento di questa rapida ricognizione sulle scuole per gli adulti 2010/11, si riportano i dati sui titoli e sulle attestazioni rilasciati al termine dei percorsi formativi, tra i quali sono comprese le certificazioni di riconoscimento dei crediti per l'accesso ai serali rilasciate dalle scuole del primo ciclo (tabelle 2.20 e 2.21).

| Tipologia di Titolo | Veneto | Nord Italia | Italia |
|---|---------------|--------------------|---------------|
| Diploma di licenza conclusiva del primo ciclo di istruzione | 1.361 | 11.947 | 20.916 |
| Documenti/certificati per il riconoscimento dei crediti per l'accesso ai corsi serali | 158 | 1.970 | 3.621 |
| Diplomi di Qualifica | 627 | 2.690 | 5.501 |
| Diplomi di Istruzione Superiore | 1.246 | 6.039 | 15.198 |
| Totale Titoli rilasciati | 3.392 | 22.646 | 45.236 |

Fonte: nostra elaborazione su dati ANSAS (Ex INDIRE) - Servizio Istruzione degli Adulti

Tab. 2.20: Tipologia di Titolo rilasciato al termine dei corsi di Istruzione 2010/11

| Certificati/Attestati Corsi Brevi e CILS | Veneto | Nord Italia | Italia |
|---|---------------|--------------------|----------------|
| Totale Certificati/Attestati rilasciati | 19.292 | 75.825 | 142.513 |

Fonte: nostra elaborazione su dati ANSAS (Ex INDIRE) - Servizio Istruzione degli Adulti

Tab. 2.21: Certificati e attestazioni rilasciati al termine dei corsi brevi e CILS 2010/11

Il dato naturalmente non tiene conto dei percorsi non conclusi nel corso del 2010/11 e che proseguiranno negli anni successivi, tuttavia, se si considerano complessivamente i documenti di studio rilasciati sul totale dei frequentanti, si nota che più della metà dei corsisti ha utilmente concluso i corsi (Tabella 2.22).

| Totale Titoli e Certificati/Attestati rilasciati | Iscritti | Frequentanti | Titoli | |
|---|-----------------|---------------------|---------------|---------------------------|
| | v.a. | v.a. | v.a. | % sui frequentanti |
| Veneto | 48.957 | 43.265 | 22.684 | 52,4 |
| Nord Italia | 228.392 | 193.048 | 98.471 | 51,0 |
| Italia | 428.625 | 345.771 | 187.749 | 54,3 |

Fonte: nostra elaborazione su dati ANSAS (Ex INDIRE) - Servizio Istruzione degli Adulti

Tab. 2.22: Percentuale dei titoli e certificati/attesti rilasciati sul totale dei frequentanti 2010/11

³⁴ È rimasto escluso da questo computo il "Biennio di scuola Superiore".

È di particolare interesse la percentuale molto bassa (22,6% nel Veneto e meno del 30% a livello nazionale) del rilascio di titoli di studio conclusivi del primo ciclo di istruzione (Tabella 2.23). Visto che il tasso di dispersione non è paragonabile (v. Tabella 2.15), una ragione potrebbe essere cercata oltre ad una caduta del numero di corsisti all'esame di licenza media, soprattutto nel fatto che a rientrare in questa tipologia di percorsi sia l'alfabetizzazione primaria (destinati ad esempio agli adulti disabili), per i quali non è più previsto l'esame finale.

| Totale Titoli Corsi del 1° Ciclo di Istruzione | Iscritti | Frequentanti | Titoli | |
|---|----------|--------------|--------|--------------------|
| | v.a. | v.a. | v.a. | % sui frequentanti |
| Veneto | 7.032 | 6.018 | 1.361 | 22,6 |
| Nord Italia | 57.431 | 46.515 | 11.947 | 25,7 |
| Italia | 92.874 | 71.472 | 20.916 | 29,3 |

Fonte: nostra elaborazione su dati ANSAS (Ex INDIRE) - Servizio Istruzione degli Adulti

Tab. 2.23: Percentuale dei titoli di Istruzione del 1° ciclo rilasciati sul totale dei frequentanti 2010/11

Molto più elevata risulta l'attestazione dei corsi brevi modulari e di Italiano per stranieri (Tabella 2.24), a controprova che si tratta dell'offerta formativa delle scuole per gli adulti più apprezzata dall'utenza.

| Totale Certificati/Attestati Corsi Brevi e CILS | Iscritti | Frequentanti | Titoli | |
|--|----------|--------------|---------|--------------------|
| | v.a. | v.a. | v.a. | % sui frequentanti |
| Veneto | 35.736 | 31.749 | 19.292 | 60,8 |
| Nord Italia | 135.986 | 116.843 | 75.825 | 64,9 |
| Italia | 253.871 | 206.154 | 142.513 | 69,1 |

Fonte: nostra elaborazione su dati ANSAS (Ex INDIRE) - Servizio Istruzione degli Adulti

Tab. 2.24: Percentuale dei Certificati e Attestazioni dei Corsi Brevi e CILS rilasciati sul totale dei frequentanti 2010/11

I percorsi finalizzati al conseguimento della Qualifica o della Maturità mostrano una percentuale di poco inferiore a un terzo dei frequentanti (Tabella 2.25). Il valore risulta piuttosto basso, ma la lettura del dato non è molto semplice, dato che nel numero dei corsisti è compreso anche chi frequenta le classi intermedie. L'impegno delle scuole per mantenere viva la partecipazione a questi percorsi di studio molto impegnativi per l'utenza adulta è per altro notoriamente forte.

| Totale Titoli Corsi Istruzione Superiore e/o Qualifica | Iscritti | Frequentanti | Titoli | |
|---|----------|--------------|--------|--------------------|
| | v.a. | v.a. | v.a. | % sui frequentanti |
| Veneto | 6.189 | 5.498 | 1.873 | 34,1 |
| Nord Italia | 34.975 | 29.690 | 8.729 | 29,4 |
| Italia | 81.880 | 68.145 | 20.699 | 30,4 |

Fonte: nostra elaborazione su dati ANSAS (Ex INDIRE) - Servizio Istruzione degli Adulti

Tab. 2.25: Percentuale dei titoli di Istruzione del 2° ciclo rilasciati sul totale dei frequentanti 2010/11

2.3 Considerazioni conclusive

Lo scopo di questa ricerca non è quello di indagare i livelli culturali della popolazione adulta. Agire su questi, cercando di innalzarli qualora risultassero non adeguati ad assicurare la piena cittadinanza nella società della conoscenza, come si diceva nel precedente capitolo, dovrebbe tuttavia rappresentare parte significativa della mission di quelle istituzioni che sono state specificamente identificate per offrire un servizio di istruzione all'utenza adulta. Il riconoscimento dello stato dell'arte del lifelong learning, quindi, è un passaggio obbligato per comprendere la portata del compito di chi è chiamato a guidare e a gestire quelle scuole, il focus di questo lavoro.

I numeri che indicano le condizioni di salute dell'“apprendimento permanente” in ambito formale, ma anche non formale³⁵ nel nostro Paese non sono incoraggianti: gli adulti in formazione sono percentualmente pochi e risulta essere ancora meno coinvolto chi invece dovrebbe essere maggiormente interessato. Una grande discriminante, infatti, è rappresentata dal titolo di studio posseduto. La partecipazione alle attività di lifelong learning è direttamente collegata al grado scolastico di chi usufruisce delle proposte, come si è visto per i corsi di alfabetizzazione funzionale attivati dai CTP. Sono le fasce di popolazione già professionalizzate e più colte a utilizzare maggiormente l'offerta delle scuole. Questo conferma da un lato l'aspirazione tanto cara ai documenti dell'Unione Europea di assicurare scelte e percorsi individualizzati di formazione, dall'altra finisce però quasi con il rimuovere quello che dovrebbe essere l'obiettivo prioritario, almeno per l'Italia, di colmare il deficit di literacy, numeracy e life skills che ancora relega il nostro Paese nelle basse classifiche dei monitoraggi Eurostat.

L'impegno del sistema dell'istruzione dovrebbe perciò essere diretto ad intercettare i bisogni, non sempre espressi, della popolazione di bassa scolarità. Si tratta di una sfida importante per chi opera nelle scuole per gli adulti.

Agli insegnanti sono richieste competenze professionali molto ricche e variegata, sul piano delle metodologie e delle didattiche specificamente rivolte all'adulto, in ambito socio affettivo, della progettazione dei percorsi, della valutazione. Ma non solo, queste scuole richiedono ai docenti grande autonomia e capacità organizzativa, richiedono di partecipare e condividere molti aspetti gestionali assieme al, se non addirittura per conto, del dirigente.

Nessuna scuola dovrebbe essere separata dal contesto dove opera, ma questo assunto diventa imprescindibile nella scuola per gli adulti. L'interazione e la ricerca di sinergie con gli altri soggetti del territorio sono tra i carichi più rilevanti di chi dirige le scuole per gli adulti, e denotano quelle azioni che forse più di altre mettono in luce le capacità di leadership.

Su questo la ricerca si concentrerà nei prossimi capitoli, puntando decisamente lo sguardo su queste figure, i dirigenti e i docenti operanti nel middle management, che assumono le maggiori responsabilità per realizzare il mandato delle scuole per gli adulti.

Si andrà ad approfondire i quadri di riferimento scientifici che definiscono questi profili, per passare successivamente ad indagare da vicino le loro azioni sul campo.

³⁵ Cfr. UNIEDA (2009), *op. cit.*; Associazione Treelle, (2010), *op. cit.*

CAPITOLO 3

TEORIE DELLA LEADERSHIP E MANAGEMENT E DELLA LEADERSHIP EDUCATIVA

3.1 Lo sviluppo delle teorie e delle tipologie di leadership e management

Leadership e management appaiono nozioni quasi inafferrabili, tali e tante sono gli approcci di studio e le definizioni proposte in campo sociale e delle teorie dell'organizzazione.¹

I due termini nelle loro accezioni comuni attuali sono di provenienza anglosassone e assumono valenze con sfumature diverse a seconda dei diversi paesi, rinviando ai dibattiti e alle concettualizzazioni sviluppatesi nel tempo. Le espressioni che in Italia si identificano con “direzione” o “dirigenza”, nel mondo di lingua inglese sono: “administration”, “leadership” e “management”. Nel Nord America e in Australia è la parola “administration” ad assumere un significato più ampio e ad indicare la “filosofia della dirigenza”, venendo sempre più spesso usata come sinonimo di “leadership”, mentre “management” copre più un senso operativo. Nel Regno Unito, il termine più comprensivo è invece “management” che include sia “leadership” sia “administration”, indicando con quest'ultima espressione le “pratiche amministrative”. I tre termini, in ogni caso, vengono sempre più utilizzati in modo flessibile, a seconda del contesto e delle situazioni.²

La minore rigidità nell'uso soprattutto delle espressioni leadership e management entro una prospettiva funzionale è indice di una separazione meno netta delle due nozioni all'interno delle organizzazioni, come si vedrà nel prosieguo dell'esposizione.

Di seguito si vanno sinteticamente a descrivere, in ordine di sviluppo cronologico e di conseguenza logico, poiché ogni teoria prende spunto dai risultati assunti da quelle precedenti, la maggiori teorie sviluppatesi in questo campo.

3.1.1 Il management

Le prime teorie sul Management si sviluppano in ambito ingegneristico-tecnocratico. Tra fine Ottocento e inizi Novecento gli studiosi riconoscono esserci una relazione diretta tra crescita produttiva e organizzazione calcolata del lavoro. Un migliore rendimento deriva dall'analisi della prestazione ottimizzata, cioè con miglior rapporto tra tempo esecutivo e

¹ Bennis e Nanus nel loro studio del 1985 avevano identificato 350 definizioni di leadership fino ad allora (Bennis W., Nanus B. (1985), *Strategies for taking charge*, New York, Harper and Row)

² Cfr. Barzanò G., (2008), *Leadership per l'educazione. Riflessioni e prospettive dal dibattito globale*, Roma: Armando Editore, pp. 25-26

risultato quantitativo. Questa impostazione conosciuta come *Scientific Management* ha in Frederick W. Taylor il suo esponente più noto. Secondo questo approccio ogni operazione manuale o metodo vanno scomposti nei movimenti necessari per la loro esecuzione e si assegna loro un tempo standard prestabilito (misurazione dei tempi e dei metodi, MTM). L'esecuzione viene separata dalla direzione.

Il manager come viene comunemente inteso oggi non si limita al controllo dell'esecuzione pratica del lavoro. Le dimensioni e le complessità delle aziende, anche dal punto di vista delle relazioni interne ed esterne mostrano tutti i limiti di una cultura manageriale di tipo ingegneristico basata su una logica lineare di tipo gerarchico, chiamando in causa una logica funzionale, alla ricerca dell'equilibrio, sempre precario, tra le diverse parti del sistema.

La programmazione e la gestione di organizzazioni complesse non può prescindere da regole. Il manager per prescrivere e controllare il lavoro deve avere dei dettami. La "Direzione per istruzioni e norme" (*Management by instruction*, MBI) si identifica con la cultura dei principi e delle istruzioni che creano una organizzazione burocratica e gerarchica weberianamente intesa, che esclude l'azione discrezionale dell'individuo nella sua applicazione.

Fintantoché una organizzazione si mostra stabile e il contesto sociale ed economico resta prevedibile la cultura della regolarità, della riduzione a norma funziona perché si dimostra aderente alle esigenze e adeguata ai fenomeni che si ripetono uguali nel tempo. Nei momenti storici segnati dal cambiamento il Management normativo dimostra i limiti, impedisce l'innovazione, frustra le potenzialità creative interne all'organizzazione. In questa situazione, la direzione regolativa non garantisce più il conseguimento di risultato che non può più essere la somma di attività eseguite con procedure prefissate, l'organizzazione pur mantenendosi all'interno di un modello normativo, procede secondo un diverso approccio, detto "Direzione per obiettivi" (*Management by objective*, MBO). Gli obiettivi da perseguire diventano un modo per fare i conti con il cambiamento che arriva dall'esterno, entro un sistema che deve restare stabile. L'autore di riferimento, Peter Drucker si esprime in questi termini: "Solo avendo obiettivi si sa dove far andare l'impresa; solo dichiarandoli si può impegnare il Management a raggiungerli, solo migliorandoli si può premiare(o punire) il Management per quello che ha fatto".³

Tuttavia nell'attuale contesto sociale ed economico diventa difficile per le organizzazioni stabilire obiettivi credibili, tale è il margine di incertezza e imprevedibilità che caratterizza la vita contemporanea. Il Management inteso come "scienza predittiva della direzione" affermatosi a partire dagli anni Trenta del '900, l'epoca della prima grande crisi, si dimostra incapace di rispondere con le proprie razionalizzazioni, dispiegamento di norme o pianificazione di obiettivi, al cambiamento vertiginoso che caratterizza il nostro mondo. Mantenere questi approcci, significa cercare di riproporre mete prestabilite per un futuro che

³ P.F. Drucker, (1967), *Il potere dei dirigenti* (tit. orig.: *The practice of Management*, 1954), Milano: Etas, citato in Xodo C. (a cura di), (2010), *Il dirigente scolastico. Una professionalità pedagogica tra management e leadership*, Milano: FrancoAngeli, p. 69

appare irriducibile a questo passato. Senge riporta in più occasioni delle lucide considerazioni di W.E. Deming, il grande studioso del “Total Management Quality” fatte per l’uscita del suo testo *La quinta disciplina*:

“L’orientamento manageriale dominante ha distrutto gli individui. Gli individui nascono con motivazioni intrinseche, autostima, dignità, curiosità e una certa gioia di apprendere. La decostruzione di tutto ciò inizia fin dai primi passi – con il premio per il costume più bello di Halloween, con i voti a scuola e con i riconoscimenti in genere, via fino all’università. Nei luoghi di lavoro gli individui, i gruppi, i reparti vengono classificati: riconoscimenti ai vertici, sanzioni per chi sta in basso. La direzione per obiettivi (MBO), gli obiettivi frazionati, gli incentivi, i piani commerciali, insieme e operando separatamente settore per settore, causano perdite ulteriori, sconosciute e difficilmente riconoscibili”.⁴

Le teorie del Management si rivelano essere un riferimento adeguato per la gestione delle organizzazioni quanto più fanno i conti con la realtà. Per fare fronte ai contesti instabili e indeterminati delle organizzazioni, nei quali il fattore umano e le relazioni interpersonali giocano un ruolo fondamentale, non è più sufficiente una cultura della programmazione, occorre assumere l’orizzonte della cultura della progettazione, nella quale le motivazioni, l’apprendimento, la capacità di scegliere del soggetto sono risorse imprescindibili per l’organizzazione stessa.

Questo cambio di prospettiva nella teoria del Management ha trovato espressione nell’approccio ad hoc⁵ un modello che risponde alle richieste dell’organizzazione con immediatezza e flessibilità ed appare adeguato nella realizzazione di innovazioni complesse. Per fare questo occorre accettare di rompere schemi e regole che determinano un’organizzazione burocratica, per dare il passo alla discrezionalità individuale, ma anche alla delega e ad una relazionalità basata sulla fiducia. L’evoluzione della teoria dell’organizzazione che vede nei modelli ad hoc⁶ l’attuale punto di arrivo è la “Direzione per progetti” (*Management by project*, MBP). Le conoscenze che gli studi sul Management hanno prodotto sulla programmazione, sulla gestione e sul controllo delle organizzazioni assumono un’importanza trasversale per ogni tipo di professione: “il Management non è solamente una professione, ma quasi ogni professione ha una componente manageriale. Ciò dipende dal fatto che al giorno d’oggi – in palese contrasto con quanto avveniva in passato – l’esercizio di quasi tutte le professioni si svolge all’interno di una organizzazione o dipende in qualche modo da essa: il management è la professione che rende efficaci le istituzioni di una moderna società, poiché è la componente manageriale di ogni professione che permette alle persone che operano nelle istituzioni di essere efficaci”.⁶

⁴ P.M. Senge (2005), *Il nuovo lavoro del leader. Costruire l’apprendimento nelle organizzazioni*, citato in Quaglino, G.P. (a cura di), (2005), *Leadership. Nuovi profili di leader per nuovi scenari organizzativi*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2005, p. 31; Senge, P.M. (2006⁷), *La quinta disciplina*, Milano: Sperling & Kupfer, (Ed. or.1990), p. XIV; Cfr. Xodo C. (2010), *op. cit.*, pp. 69-70

⁵ Cfr. in particolare, Mintzberg H., (1996), *La progettazione dell’organizzazione aziendale*, Bologna: Il Mulino (Ed. or. 1983)

⁶ F. Malik, (2007), *Il Manager come professione. Operare con efficacia e successo nella propria organizzazione*, Milano: Il Sole 24 Ore, p. 36, citato in Xodo (2010), *op. cit.*, p. 72

La società complessa e le sue sfide,⁷ la “società delle organizzazioni”⁸ sembrano richiedere altro, e cioè che questa competenza costitutiva del Management non appartenga solo a queste entità, ma anche alle persone che le esprimono.⁹ Il riconoscimento delle competenze del management per una dimensione non solo tecnicistica, ma anche personale è riscontrabile, sostiene la pedagoga “laddove il Management è collegato al self Management, la formazione professionale all’autoformazione e all’educazione . Per sottolineare questo aspetto anche a proposito della leadership, Brusaglioni propone un neologismo «personal leader», per indicare «la persona che ha la leadership di se stessa».¹⁰

3.1.2 La leadership

Il concetto di leadership ha assunto un ruolo centrale negli studi in particolare della psicologia delle organizzazioni, ma anche a livello divulgativo fin dalla seconda metà del Novecento.¹¹ Nell’etimologia del verbo inglese “to lead” il significato di “condurre delle persone lungo un viaggio”, include quello di “influenzare” la scelta della destinazione.¹² Il leader, dunque, è colui che guida influenzando coloro che lo seguono (follower), e la leadership è l’esercizio di questa influenza.

Se l’aspetto essenziale della leadership è quello di condurre delle persone all’interno di contesti sociali organizzati, centrale in questo fenomeno è la sua natura relazionale. Si cita spesso per la sua icasticità la definizione di Peter Drucker “leader è qualcuno che ha follower”.¹³ Nella sua apparente semplicità, l’enunciato del grande studioso americano del Management mostra per intero i termini della questione: la caratteristica di fondo della leadership è la mobilitazione di tutti coloro che sono coinvolti entro una dimensione relazionale, un’alleanza positiva tra i diversi soggetti interagenti tra loro che il suo esercizio sa creare per conseguire i risultati voluti.

Nel suo sviluppo storico, come si diceva in apertura, il corpus teorico riguardante la leadership è ragguardevole. Si andrà ora a presentare quattro principali orientamenti attorno ai quali in letteratura si riscontra una buona condivisione:

- Approccio del “grande uomo” e studi sui tratti della personalità

⁷ Morin E., (1989⁶), *Il metodo. Ordine disordine organizzazione*, Milano: Feltrinelli; Bocchi G., Ceruti M. (a cura di), (1985), *La sfida della complessità*, Milano: Feltrinelli

⁸ Drucker P.F. (1970), *L’era del discontinuo*, Milano: Etas-Kompass

⁹ Xodo, (2010), *op. cit.*, p. 72

¹⁰ *Ibidem*, pp. 72-73. La citazione si trova in: M. Brusaglioni, U. Capucci, G.F. Gaeta, M. Reggiani, (2004), *Leadership: nuove prospettive e nuovi percorsi di sviluppo*, Milano: FrancoAngeli, p. 18 e segg.

¹¹ Quaglino, G.P. (a cura di), (2005), *Leadership. Nuovi profili di leader per nuovi scenari organizzativi*, Milano: Raffaello Cortina Editore (edizione precedente: 1999); Quaglino G.P., Ghislieri C., (2004), *Avere leadership*, Milano: Raffaello Cortina Editore.

¹² Johnson D.W. e Johnson R.T., (2005), *Leadership e apprendimento cooperativo. Condividere le idee, ridurre le tensioni, dare energia al gruppo: esercizi e attività*, Trento: Erickson, p. 51

¹³ Quaglino e Ghislieri, (2004), *op. cit.*, p. VII

- Approccio comportamentista
- Approccio situazionale
- Approccio della leadership trasformativa¹⁴

3.1.2.1 Approccio del “grande uomo” e studi sui tratti della personalità

Nella prima metà del Novecento gli studi si sono concentrati sui tratti, sulle motivazioni¹⁵ e sulle abilità dei “grandi uomini”,¹⁶ nella convinzione che alcune persone possedano particolari caratteristiche, congenite e stabili, che li rendono dei ‘leader naturali’. Sono stati identificati tratti come la rapidità, la creatività; la velocità nella presa di decisione, il coraggio di rischiare, l’autocontrollo; l’intelligenza, l’autostima, l’ambizione, l’energia, ecc. Le ricerche si focalizzano dunque sulle peculiarità delle grandi personalità assenti nei non-leader. Studi successivi,¹⁷ hanno dimostrato un valore molto più limitato della personalità come elemento determinante la leadership e semmai è sembrato giocare un ruolo più decisivo la compatibilità tra il leader e i suoi collaboratori, mentre l’efficacia dei tratti della personalità appare più in correlazione con la specificità delle situazioni in cui i leader si trovano ad operare (tratti come la creatività sono meno indicati in contesti organizzativi altamente burocratici).

Gli studi di Lewin¹⁸ sugli stili di conduzione dei gruppi, che hanno contribuito a superare l’approccio dei tratti e sono considerati precursori di quello centrato sul comportamento (*behavior approach*)¹⁹, pongono il problema dell’influenza della leadership sulle dinamiche comportamentali interne nel gruppo relativamente al clima affettivo e alla realizzazione dei compiti. Nella sua ricerca, Lewin affidava gruppi di bambini a leader adulti che a seconda di precise indicazioni, impersonavano diverse modalità di leadership:

- **autocratiche** (centralizzazione dell’autorità, assunzione del potere derivante dalla posizione, gestione del potere attraverso controllo, ricompense e forme di coercizione);
- **democratiche** (delega dell’autorità, incoraggiamento della partecipazione, affidamento alle conoscenze e alle competenze dei follower per i compiti da realizzare, potere fondato sul rispetto e sull’influenza sui collaboratori);

¹⁴ Per l’esposizione degli approcci teorici si è fatto riferimento, oltre ai volumi già citati, tra l’altro, anche a: Ghislieri C., Quaglino G.P. (2009), “La leadership”, in: Argentero P., Cortese C.G., Piccardo C., (a cura di), *Psicologia delle organizzazioni*, pp. 231-254, Raffaello Cortina, Milano 2009

¹⁵ Terman L.W. (1904), “A preliminary study of the psychology and pedagogy of leadership”, in *Journal of Genetic Psychology*, 11, pp. 413-451; Bowden A.O. (1926), “A study of the personality of student leader in the United States”, in *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 21, pp. 149-160

¹⁶ Daft R.L., (1999), *Leadership. Theory and practice*, Orlando, FL: The Dryden Press

¹⁷ Stogdill R.M.. (1948), “Personal factor associated with leadership: A survey of the literature”, in *Journal of Psychology*, 25, pp. 35-71; Mann R.M.. (1959), “A review of the relationship between personality and performance in small groups”, in *Psychological Bulletin*, 56, pp. 241-270

¹⁸ Lewin K., Lippitt R., White R. (1939), “Pattern of aggressive behavior in experimentally created social climates”. In *Journal of Social Psychology*, X, pp. 271-299

¹⁹ Cfr. Daft (1999), *op. cit*

- **permissive**, stile laissez-faire (passività nella relazione con il gruppo, azione non proattiva, interventi solo su esplicita richiesta del gruppo).

Gli esperimenti di Lewin e collaboratori rivelarono che le prestazioni del gruppo a guida autocratica erano migliori in presenza del leader, anche se con manifestazioni di sentimenti negativi nei suoi confronti; il gruppo funzionava meglio nelle situazioni di emergenza. Le performance nei gruppi a guida democratica erano ugualmente buone, migliori sul piano qualitativo, e si svolgevano in un clima positivo; le prestazioni in questo gruppo risultavano positive, però, anche in assenza del leader. Il lavoro risultava meno attivo e paralizzato da infinite discussioni nei gruppi caratterizzati da stile permissivo, dove il leader finisce con il diventare autoritario o scompare. Le tecniche partecipative e di presa di decisione più collaborative sembrano contribuire a migliorare sia le prestazioni, sia il clima di gruppo.²⁰

3.1.2.2 *Approccio comportamentale*

Negli anni Cinquanta, gli studi di Rensis Likert dell'Università del Michigan, che mette a punto per il suo programma di ricerca un questionario (*Survey of Organization*) e realizza alcune interviste, permettono di individuare due stili di leadership efficace:

- centrato sul lavoro (*job-centered*), identificato attraverso scale che misurano l'enfasi sugli obiettivi e sulla facilitazione del compito;
- centrato sulla persona (*employee-centered*) identificato attraverso scale che misurano il supporto dei collaboratori e la facilitazione delle interazioni interpersonali.²¹

La leadership è la risultante delle due dimensioni e varia a seconda della situazione in cui il leader si viene a trovare.

Ricerche successive permettono a Likert di individuare quattro stili riguardanti l'atteggiamento del management nelle aziende che fanno riferimento a quattro distinti modelli culturali:

- autoritario minaccioso (*exploitive authoritative*): gestione del personale facendo leva sulla paura e sulle minacce, comunicazione unidirezionale dall'alto al basso, distanza psicologica tra capo e subordinati, decisioni prese dal vertice dell'organizzazione;
- autoritario benevolente (*benevolent authoritative*): ricorso a ricompense per incoraggiare le prestazioni, comunicazione dal basso all'alto per il passaggio di informazioni che possono interessare il leader, decisioni prevalentemente prese dal vertice, ma compare in qualche misura la delega;
- consultativo (*consultative*): ricorso a ricompense appropriate, comunicazione bidirezionale, presenza del contributo dei collaboratori nel processo decisionale, ma le decisioni politiche più importanti sono assunte autonomamente dal top management;
- partecipativo (*participative*): discussione per i riconoscimenti economici, coinvolgimento e partecipazione del gruppo all'individuazione degli obiettivi e al miglioramento delle

²⁰ È stato rilevato da alcuni autori (Daft 1999) come queste intuizioni siano alla base dell'empowerment (Ghislieri e Quaglino, (2009), *op. cit.*, p. 234)

²¹ Likert R. (1961), *New Patterns of Management*, New York: McGraw-Hill, tr. it. Nuovi modelli di direzione aziendale, FrancoAngeli, Milano 1973

prestazioni, comunicazione pluridirezionale, vicinanza psicologica tra capi e collaboratori, processo decisionale di gruppo riguarda tutta l'organizzazione.²²

Gli studi di Stogdill²³ dell'Università dell'Ohio, attraverso il *Leader Behavior Description Questionnaire – LBDQ*, per definire lo stile di leadership efficace, individuano due dimensioni, che confermano i risultati delle ricerche precedenti, aggiungendo agli stili rispettivamente centrati sul lavoro e sulla persona due dimensioni:

- comportamento di realizzazione (*initiating structure behavior*), insieme di comportamenti messi in atto per compiere il compito
- comportamento di sostegno (*considering behavior*) insieme di comportamenti assunti per il riconoscimento dei bisogni dei collaboratori e per lo sviluppo delle relazioni.

Dall'intreccio di queste dimensioni emergono quattro stili di leader. Leader molto orientati al compito e poco attenti alle relazioni personali che utilizzano comunicazioni unidirezionali e decidono in proprio; leader molto attenti alle persone e meno al compito che ricorrono a comunicazioni bidirezionali e condividono le decisioni.²⁴

Da questi studi si ricava che non è possibile stabilire uno stile di leadership efficace indipendentemente dalla specifica situazione in cui il leader opera. Una prospettiva che sarà sviluppata con più incisività negli approcci successivi.

Gli studi sul comportamento del leader hanno mostrato come, accanto alle caratteristiche personali (tratti), il suo modo di agire abbia importanti ricadute sia sulla performance sia sulla sfera affettiva e sulla soddisfazione dei collaboratori.

Tra le ricerche successive, che già prospettano il passaggio verso un approccio “situazionale”, che cercano di definire uno stile di leadership ideale, molto noti sono i lavori di Robert Tannenbaum e Warren Schmidt.²⁵ Gli autori descrivono la leadership come un continuum nel quale si intessono vari stili comportamentali del leader (figura 3.1)²⁶ che modula la presa di decisione tra due poli estremi, quello della propria autorità (il capo decide e comunica la decisione) e quello della discrezionalità dei follower (i subordinati decidono in modo indipendente).

²² Likert R. (1967), *The Human Organization*, New York: McGraw-Hill

²³ Stogdill R.M, Coons A.E. (1957), *Leader Behavior: Its Description and Measurement*, Columbus (OH): Ohio State University, Bureau of Business Research

²⁴ Studi recenti confermano la relazione tra comportamento di realizzazione e prestazione, comportamento di sostegno e soddisfazione lavorativa, cfr. Judge T.A., Piccolo R.F., Ilies R. (2004), “The forgotten ones? The validity of consideration and initiating structure in leadership research”, in *Journal of Applied Psychology*, 89/1, pp. 36-51 (v. Ghislieri e Quaglino, (2009), *op. cit.*, p. 236)

²⁵ Tannenbaum A.S., Schmidt W.H. (1958), “How to choose a leadership pattern”, in *Harvard Business Review*, 36, pp. 95-105

²⁶ La figura è riportata in Ghislieri e Quaglino, 2009, *op. cit.*, p. 236, Figura 10.1

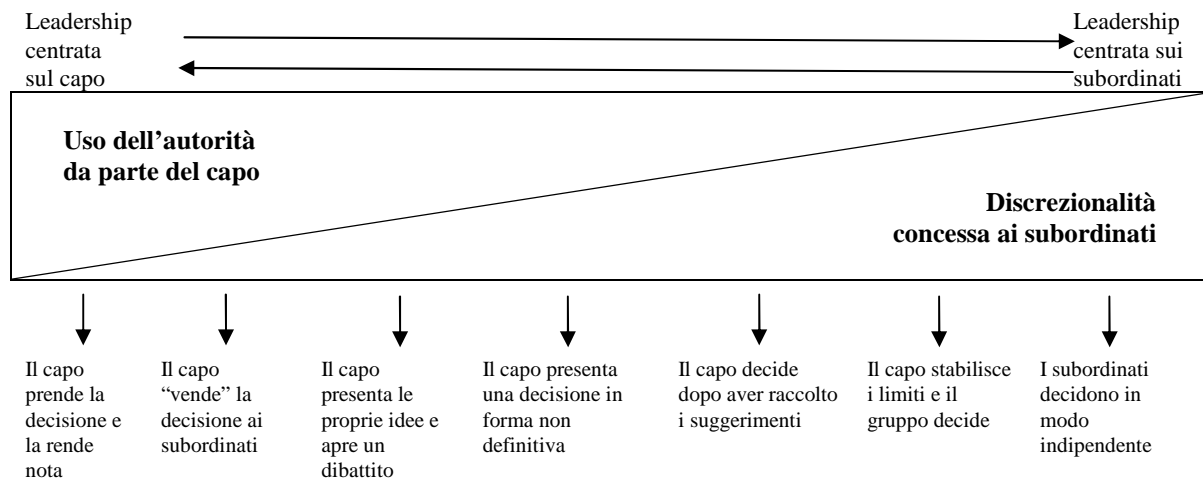


Fig. 3.1: Lo schema della leadership (adattata da Tannenbaum, Schmidt, 1958)

In questo modello, i ricercatori hanno riconosciuto nello stile "centrato sul subordinato" la modalità per raggiungere un maggior numero di obiettivi: elevare la motivazione dei collaboratori, accrescere la capacità di fare fronte al cambiamento, migliorare la qualità delle decisioni, sviluppare il lavoro di gruppo, sostenere la crescita dei collaboratori.

Si tratta di un modello che permette di orientare lo stile più efficace da adottare tenendo conto dei dati situazionali. In particolare l'attenzione è posta su tre aspetti:

- manager: tutti hanno un'idea sulla leadership appropriata, alcuni non si fidano dei collaboratori, altri ritengono la situazione troppo incerta per cui decidono e agiscono individualmente;
- collaboratori: i leader prefigura delle caratteristiche ideali per rendere partecipe il collaboratore al processo decisionale (essere indipendenti, responsabili, con esperienza e conoscenza, tolleranti dell'ambiguità,...)
- situazione: la cultura di un contesto può determinare lo stile di leadership adottato.

Altri fattori situazionali che aumentano le variabili da tenere in considerazione per modulare lo stile sono stati riscontrati nelle dimensioni del gruppo, nella dispersione logistica dei collaboratori, nella riservatezza delle tematiche, nella pressione del tempo di esecuzione, ecc.²⁷

Negli anni successivi, un'importante contributo alla mappatura degli stili di leadership è giunto dai contributi di Robert Blake e Jane Mouton dell'Università del Texas, noto come "la griglia manageriale" (*managerial grid*)²⁸ che mostra il forte legame tra leadership e cambiamento e suggerisce lo stile più adeguato per le azioni future.

Come per i precedenti modelli, in questo la leadership appare come scelta di uno stile che può oscillare tra la dimensione dell'"interesse verso il prodotto" (*concern for production*)

²⁷ McKenna E. (2000), *Business Psychology and Organisational Behaviour*, Est Sussex: Psychology Press, citato in Ghislieri e Quaglino 2009, p. 237

²⁸ Blake R.R., Mouton J.S. (1964), *Gli stili di direzione*, tr. it. Etas, Milano 1969.

e quella per l'“interesse verso le persone” (*concern for people*), come avevano prospettato gli studi precedenti.

Un questionario permette di misurare le due dimensioni attraverso una scala da 1 a 9, identificando le diverse modulazioni di stile. Gli autori descrivono i cinque principali stili (figura 3.2)²⁹ come segue:

- ◆ leader debole (*impoverished leader*, punteggio 1.1): produce lo sforzo minimo indispensabile per mantenere la posizione;
- ◆ leader manipolatore (*authority-compliance leader*, punteggio 9.1): è interessato alla produzione e tende a utilizzare le persone in modo strumentale;
- ◆ leader amichevole (*country club leader*, punteggio 1.9): è interessato alla relazione interpersonale e lavora per mantenere un clima di lavoro amichevole, mostrandosi poco interessato al prodotto;
- ◆ leader moderato (*middle of the road leader*, punteggio 5.5): mostra un interesse intermedio tra prodotto da realizzare e interesse per le persone e cerca di mantenere un livello di prestazione soddisfacente e non buon clima di lavoro;
- ◆ leader della squadra (*team leader*, punteggio 9.9): presenta un elevato interesse per le persone e per la produzione, lavora per ottenere la prestazione migliore possibile alimentando un buon clima di gruppo.³⁰

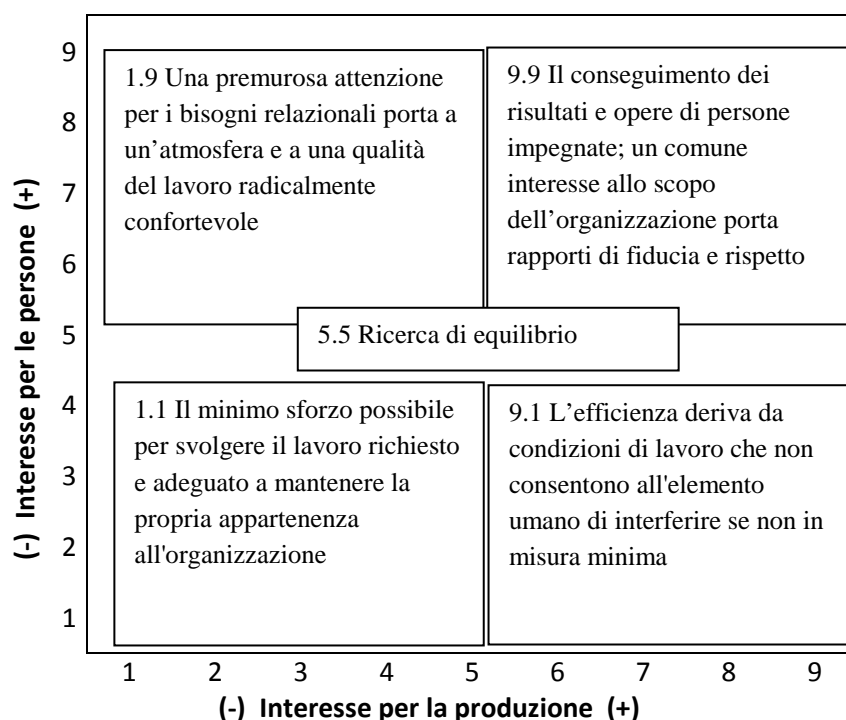


Fig. 3.2: Gli stili di direzione (adattata da Blake, Mouton, 1964)

Il “team leader” rappresenta lo stile ideale, capace di sintetizzare il punteggio massimo in ambedue le dimensioni.

²⁹ La figura è riportata in Ghislieri e Quaglino, (2009), *op. cit.*, p. 238, Figura 10.2

³⁰ *Ibidem*, p. 238

David e Roger Johnson propongono una versione della griglia molto efficace e suggestiva che raffigura le cinque strategie di leadership attraverso i caratteri di cinque animali, alla maniera di Esopo.³¹ Il leader debole è lo struzzo, l'amichevole è la lontra marina, il manipolatore è l'ape, il moderato è il castoro e il leader della squadra è impersonato dal lupo americano. "Quando si agisce come lupo, si è fortemente orientati sia alla realizzazione degli obiettivi che al mantenimento di buone relazioni di lavoro fra i componenti del gruppo. Si danno e si cercano informazioni, si riassume e si integrano le conoscenze dei compagni, si verifica che gli altri abbiano capito, si facilita la comunicazione, si mediano i conflitti, si incoraggiano gli altri membri a partecipare. Si è molto attivi sia nello sforzarsi di raggiungere gli obiettivi sia nel sostenere e incoraggiare gli altri membri del gruppo".³²

In sintesi, l'approccio dei comportamenti di leadership può essere schematizzato dalla seguente tabella:

| | Orientamento alle persone | Orientamento al compito |
|-------------------------|----------------------------------|--------------------------------|
| Università del Michigan | Centrato sulla persona | Centrato sul lavoro |
| Università dell'Ohio | Sostegno | Realizzazione |
| Università del Texas | Interesse per le persone | Interesse per la produzione |

Tab. 3.1: Dimensioni emerse nelle ricerche sul "leadership behavior" (adattata da Daft, 1999)³³

3.1.2.3 Approccio situazionale

Anche il modello della griglia di Blake e Mouton resta uno strumento teso ad individuare il migliore stile di leadership in assoluto, ma mostra il limite di non porre adeguatamente in relazione lo stile con le situazioni specifiche di esercizio della leadership. Questi elementi sono invece centrali nel "modello di contingenza" (*contingency theory of leader effectiveness*) sviluppato da Fred E. Fiedler nella seconda metà degli anni Sessanta del secolo scorso.³⁴ Attraverso questo modello si cerca di determinare se lo stile di un leader sia orientato al compito o alla relazione, e se la situazione in cui opera sia adatta a questo stile. Il presupposto dell'autore è che lo stile di leadership sia stabile e rifletta da una parte la personalità e dall'altra il comportamento del leader. Per cui egli ha una possibilità parziale di modularlo relativamente alle diverse situazioni perché emergerà sempre lo stile dominante. La modulazione dello stile anche in questo caso si caratterizza per due distinte tendenze:

- motivazione al compito (propria di chi cerca di realizzare gli obiettivi previsti)
- motivazione alle relazioni (propria di chi cerca di soddisfare soprattutto il bisogno di relazioni con i collaboratori).

³¹ Johnson e Johnson, 2005, *op. cit.*, p. 96 e ss.

³² *Ibidem*, p. 100

³³ La tabella è riportata in Quaglino e Ghislieri, (2004), *op. cit.*, p. 17, Tabella 1.1

³⁴ Fiedler F.E. (1967), *Theory of Leadership Effectiveness*, New York: McGraw-Hill

L'autore mette a punto un questionario (*Least Preferred Coworker – LPC*), la fase diagnostica che permette di determinare i due stili (orientamento al compito e alla relazione), preconditione per descrivere la situazione che sarà definita attraverso tre dimensioni, permettendo così al modello di crescere in variabilità e discrezionalità. La situazione sarà favorevole al leader in quanto gli permetterà di esercitare una maggiore o minore influenza sui follower considerando:

- la *relazione leader-follower*: migliori sono le relazioni, più facile è esercitare l'influenza sui collaboratori (la dimensione più importante per stabilire se la situazione sia favorevole o meno per il leader);
- la *struttura del compito*: più i compiti sono semplici da comprendere e realizzare, più facilitano la strutturazione della situazione, permettendo al leader di essere influente;
- il *potere di posizione*: più elevato è il livello di potere della posizione del leader (per assegnare compiti, riconoscere e punire i collaboratori) più la situazione gli è favorevole ed egli risulta essere influente.

In base alla rilevanza di questi tre fattori è possibile determinare quanto la situazione possa essere favorevole per il leader (1: molto favorevole; 8: molto sfavorevole). Rispondendo a tre quesiti principali (figura 3.3),³⁵ si può determinare la maggiore o minore coerenza dello stile rispetto alla situazione.

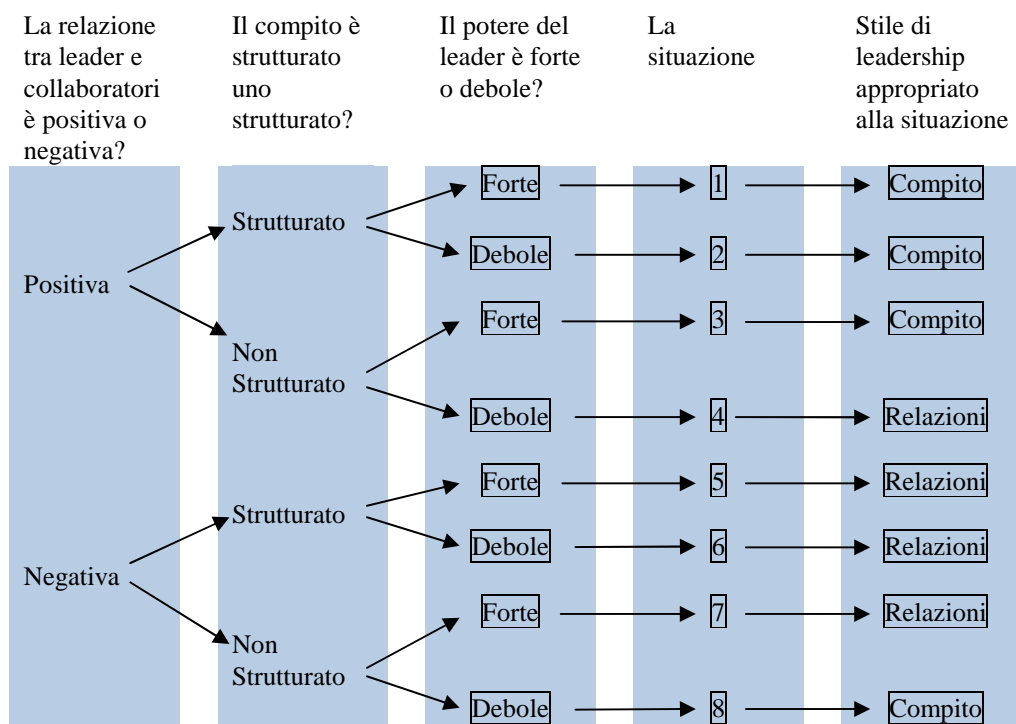


Fig. 3.3: Il modello di contingenza di Fiedler (adattata da Lussier, Achua, 2001)240)

³⁵ La figura è riportata in Ghislieri e Quaglino, (2009), *op. cit.*, p. 240, Figura 10.3. Lussier R.N., Achua C.F. (2001), *Leadership*, OH: Sout-Western College Publishing

Se lo stile appare non adeguato alla situazione, il leader può cercare di modificarla agendo su uno o più fattori, in modo da adattarla per quanto possibile al proprio stile. In proposito, Fiedler suggerisce di:

- agire sulla struttura del compito o sul potere di posizione, piuttosto che sulla relazione, che nel caso, comunque, va migliorata curando l'interesse per i collaboratori;
- lavorare sugli standard e sulle procedure del compito;
- utilizzare solo eventualmente un forte potere derivante dalla posizione e se scarso, richiedere una delega ai superiori per accrescerlo.³⁶

Il modello di contingenza di Fiedler è molto citato e approfondito, ma anche criticato. “Le perplessità dei critici sono soprattutto relative all’indicazione dell’autore di modificare la situazione, in caso di incompatibilità tra quest’ultima e lo stile di leadership, considerato invariabile”.³⁷

Il modello *path-goal* e la teoria *leader-member exchange* (LMX) sono spesso fatti rientrare tra i modelli situazionali. Il “*path-goal leadership*”³⁸ si propone di render conto di come il leader influenzi la prestazione e la soddisfazione nel lavoro dei collaboratori individuando alcuni “moderatori situazionali” tra lo stile di leadership orientato al compito e quello orientato alla persona. Come per gli altri modelli situazionali, la leadership non è riconducibile ai tratti della personalità o a comportamenti di base, ma si ipotizza che il leader in base alla situazione ricorra ad uno stile scelto perché ritenuto più indicato tra quattro principali tipologie per ottimizzare sia la performance sia la soddisfazione dei follower. In primo piano, in questo modello è il ruolo svolto dal leader nella percezione dei collaboratori rispetto al sentirsi nel “sentiero verso l’obiettivo”, aiutandoli a identificare sia gli obiettivi sia il percorso per raggiungerli. Il leader agisce dunque sui livelli motivazionali dei follower, operando soprattutto sugli obiettivi cui i collaboratori riconoscono maggiore valore e suo compito cruciale è quello di aiutare i follower a individuare e a mettere in pratica i migliori comportamenti per arrivare agli scopi previsti.

Nel modello i fattori situazionali sono riconducibili alle caratteristiche riguardanti i collaboratori e il contesto:

- Collaboratori: il livello di bisogno di essere guidati nel compito, il ‘locus of control’ distinto in interno (percezione di essere in grado di influire sul raggiungimento degli obiettivi) o esterno (percezione che il raggiungimento degli obiettivi dipenda dagli altri), le abilità a portare a termine il compito);
- Contesto: la struttura del compito, l’autorità formale del leader, la qualità del gruppo di lavoro.

³⁶ Cfr. Quaglino e Ghislieri, 2004, *op. cit.*, pp. 26-29

³⁷ *Ibidem*, p. 30

³⁸ House R.J. (1971), “A path-goal theory of leader effectiveness”, in *Administrative Science Leadership Review*, 16, pp. 321-339; Evans, M.G. (1970), “The effect of supervisory behavior on the path-goal relationship”, in *Organizational Behavior and Human Performance*, 5, 277-298, citati in Ghislieri e Quaglino, (2009), *op. cit.*, p. 243

Quando una situazione è stata definita mediante questi fattori, è possibile scegliere lo stile più adeguato tra:

- ◆ **direttivo**: i collaboratori dimostrano un 'locus of control' soprattutto esterno, cioè richiedono una leadership autoritaria per completare il compito e dimostrano un basso livello di abilità; il contesto riguarda il compito complicato e ambiguo, l'autorità formale del leader elevata e il lavoro di gruppo soddisfacente);
- ◆ **di sostegno**: i collaboratori possiedono 'locus of control' interno e sono esperti; il contesto prevede il compito semplice, l'autorità formale bassa, ma gruppo di lavoro è di scarso supporto che quindi la soddisfazione ai follower deve essere fornita dal leader);
- ◆ **partecipativo**: i collaboratori desiderano essere coinvolti, hanno un 'locus of control' interno e sono piuttosto esperti; il contesto riguarda un compito complesso, l'autorità e la soddisfazione per il lavoro risultano ininfluenti; tendenzialmente il collaboratore partecipa alla presa decisionale;
- ◆ **realizzativo**: i collaboratori sono disponibili ad una leadership autocratica, hanno un 'locus of control' interno e sono molto esperti; il contesto riguarda un compito semplice e una forte autorità; il leader stabilisce obiettivi alti, ma raggiungibili e sa riconoscere i successi raggiunti; il leader è direttivo e di sostegno (cfr. Quaglino e Ghislieri, 2004, pp. 20-22).

I punti di forza riconosciuti di questo modello sono di saper indicare linee di azione per il leader così da poter offrire un alto livello di motivazione ai collaboratori, ma esso appare, soprattutto alla popolazione dei manager, complesso essendo complicato individuare lo stile più idoneo e difficile definire la situazione rispetto agli indicatori evidenziati.³⁹

Il *Leader-member Exchange (LMX)*⁴⁰ punta sulla relazione diadica che si stabilisce tra il leader e ciascuno dei propri collaboratori come risultante delle azioni di delega o di assegnazione dei compiti messe in atto dal leader (*vertical dyadic linkage theory*). In questo modo, possono stabilirsi due tipi di relazioni:

- *in-group exchange*: relazione tra leader e follower basata sulla reciprocità e la condivisione degli obiettivi, sulla fiducia bidirezionale e la lealtà; i collaboratori partecipano alle decisioni anche rilevanti e hanno forti responsabilità; il leader ricorre a un potere fondato sull'esperienza e sul riconoscimento degli altri;
- *out-group exchange*: il leader attua un forte controllo sui follower, impedendo il crearsi di un clima di fiducia reciproca, di rispetto e di condivisione; il rapporto è basato sui termini contrattuali e il leader non incoraggia un clima collaborativo; il leader fa ricorso anche al potere coercitivo e ai follower si richiede di corrispondere alle richieste previste per il loro ruolo.⁴¹

³⁹ Cfr. Ghislieri e Quaglino, (2009), *op. cit.*, p. 244

⁴⁰ Dansereau F., Graen G.G., Haga W. (1975), "A vertical dyad linkare approach to leadership in formal organizations", in *Organizational Behavior and Human Performance*, 13, pp. 46-78; Graen G., Uhl-Bien (1995), "Relashionship based approach to leadership development of leader on leader-member Exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: Applying a multi-level multi-domain perspective", in *Leadership Quarterly*, Summer, pp. 219-247

⁴¹ Kreitner R., Kinicki A., Buelens M. (1999), *Organizational Behaviour*, London, Mcgraw-Hill, richiamato in Ghislieri e Quaglino, (2009), *op. cit.*, p. 245

La teoria indica che la diade tende ad espandersi (da uno-a-uno ad un network tra leader e follower), che la qualità della relazione diadica si ripercuote sulla prestazione, che la combinazione delle relazioni e della loro qualità hanno conseguenze sulla prestazione organizzativa.

L'influenza del leader risulta evidentemente maggiore nell'in-group rispetto all'out-group e se usa il potere di posizione e quello coercitivo nell'in-group rischia di perdere legittimazione e abbassa il livello della lealtà

La teoria LMX rispetto *vertical dyadic linkage theory* considera soprattutto la qualità, le ragioni e gli effetti della relazione diadica sugli obiettivi organizzativi nel tempo. Diversi studi evidenziano come lo scambio leader-follower abbia una significativa influenza sulla performance, sulla soddisfazione nel lavoro, sul turnover, sul senso di appartenenza, sul comportamento di cittadinanza. “In sintesi i collaboratori con relazioni LMX di elevata qualità «ricompensano» i loro leader con comportamenti di cittadinanza organizzativa e di partecipazione che, a loro volta, incidono positivamente sulla qualità della vita organizzativa”.⁴²

Le caratteristiche situazionali sembrano giocare un ruolo importante nel determinare la qualità del leader-member exchange (minore quando tra leader e follower il genere è diverso, il numero di collaboratori è elevato). “Sul fronte delle implicazioni manageriali il modello sottolinea l'importanza della formazione nel miglioramento della qualità della relazione tra leader e follower, qualità che idealmente dovrebbe sostenere la soddisfazione per il lavoro, la prestazione e dovrebbe ridurre il turnover”.⁴³

Il modello di Paul Harsey e Ken Blanchard⁴⁴ rappresenta il punto d'arrivo del paradigma situazionale, considera la presenza dei follower come la variabile cruciale, che deve essere opportunamente “diagnosticata” dal leader. La scelta dello stile è dunque messa direttamente in relazione con la situazione, in questo caso la “maturità dei collaboratori”, ed è finalizzata alla migliore realizzazione della prestazione. La “maturità dei collaboratori” va valutata lungo un continuum che presenta 4 posizioni:

- ◆ maturità bassa: i collaboratori non sono in grado o non vogliono eseguire il compito senza istruzioni dettagliate e hanno bisogno di una continua supervisione;
- ◆ maturità da bassa a moderata: i collaboratori dimostrano capacità parzialmente adeguate al compito e hanno bisogno di assistenza per realizzarlo correttamente, però sono motivati nel lavoro;
- ◆ maturità da moderata a alta: i collaboratori sono capaci, ma si dimostrano insicuri sul lavoro e hanno bisogno di essere supportati e motivati per portare a termine il compito;
- ◆ maturità alta: i collaboratori sono in grado di realizzare il compito senza istruzioni e supporto, possono realizzarlo in completa autonomia.⁴⁵

⁴² Ghislieri e Quaglino, (2009), *op. cit.*, p. 245

⁴³ Quaglino e Ghislieri, (2004), *op. cit.*, p. 25

⁴⁴ Harsey P., Blanchard K.H., (1982), *Leadership situazionale*, Milano: Sperling & Kupfer

⁴⁵ Cfr. Quaglino e Ghislieri, (2004), *op. cit.*, p. 31

Identificato il livello di maturità, il leader sceglierà il più adatto tra quattro stili (figura 3.4),⁴⁶ bilanciando tra attenzione al compito e alle relazioni interpersonali:

- **prescrivere** (*telling*): stile direttivo con collaboratori di basso livello di maturità: molta guida e poco sostegno (fornire istruzioni molto dettagliate; decisioni del leader senza coinvolgere i follower; utilizzo di gran parte del suo tempo più per le istruzioni che per le relazioni);
- **vendere** (*selling*): stile persuasivo con collaboratori di livello medio-basso: molta guida e molto sostegno (fornire istruzioni con spiegazioni per “vendere” meglio il compito; presa di decisione finale del leader ma con eventuale consultazione dei follower);
- **coinvolgere** (*participating*): stile partecipativo con collaboratori di livello medio-alto: poca guida e molto sostegno (utilizzazione di poco tempo per le indicazioni generali e per concentrarsi sull’obiettivo finale; leader incoraggia i collaboratori per sostenerne la fiducia di sé; nel processo di presa di decisione sono coinvolti i follower, che devono condividere la scelta finale);
- **delegare** (*delegating*): stile delegante con collaboratori di livello alto: poca guida e poco sostegno (fornire solo le informazioni richieste dai collaboratori, con eventuali chiarimenti dei dubbi; decisioni relative al compito lasciate ai collaboratori).

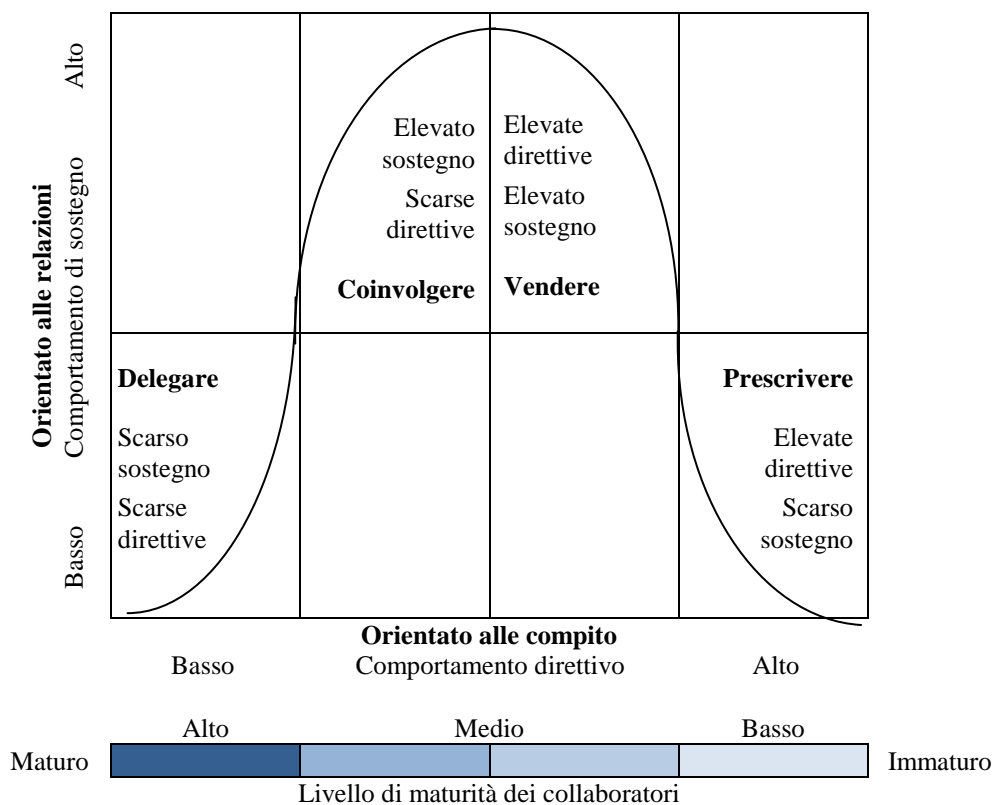


Fig. 3.4: La leadership situazionale (adattata da Harsey, Blanchard, 1982)

⁴⁶ La figura è riportata in Ghislieri e Quaglino, (2009), *op. cit.*, p. 242, Figura 10.4

Secondo questo modello, la leadership si fa flessibile, nel senso che implica una dimensione di sviluppo nel tempo, in rapporto ai livelli di competenza e di sicurezza raggiunti dai collaboratori, che quindi modificano la storia relazionale tra leader e follower. In questo modo, il modello può fornire delle indicazioni utili per muovere da uno stile più “direttivo” ad uno più “democratico”.

Si tratta però anche di un modello che mostra i limiti dell’approccio situazionale che saranno affrontati da quello trasformazionale a partire dalla metà degli anni Ottanta. Nel modello di Hansey e Blanchard, infatti, rivolge ai follower “un interesse eminentemente strumentale, oggetto di diagnosi di maturità in una relazione in cui la loro posizione è quella di chi fa parte della situazione, ma non ha una parte nel definirla, nel modificarla”.⁴⁷

I collaboratori sono sì figure dotate di capacità e di autonomia, ma resta sempre il leader il responsabile della loro eventuale crescita in quelle direzioni. Le prospettive di sviluppo relazionale, di facilitazione e di trasformazione saranno gli orientamenti alla base dei modelli successivi.

3.1.2.4 Approccio della leadership trasformazionale

Il superamento del paradigma della leadership situazionale è dovuto al nuovo contesto fortemente caratterizzato dall’incertezza e nel quale il «cambiamento» assume le caratteristiche di regola nella vita organizzativa. Alla leadership sono poste nuove richieste per raggiungere gli obiettivi dell’organizzazione e per motivare le persone che ne fanno parte.

Se fino agli anni Ottanta si parla di leadership «transazionale», ovvero i modelli si fondano sulla transazione relazionale tra leader e follower, sistemi nei quali il leader sostiene la motivazione dei collaboratori attraverso l’uso di ricompense, di azioni correttive rispetto al proprio stile di leadership nel caso in cui essi non riescano a raggiungere gli obiettivi attesi, con la leadership «trasformazionale»⁴⁸ tendono ad essere enfatizzati “il comportamento simbolico del leader, i messaggi visionari e ispirazionali, la comunicazione non verbale, il richiamo ai valori, la stimolazione e la motivazione dei collaboratori a un livello intellettuale ed emozionale” (p. 246).⁴⁹

Si tratta di un approccio che si basa sull’attenzione per le relazioni fondate sulla fiducia, sulla capacità di creare e condividere nuove visioni, di produrre crescita non solo economica, ma anche personale, professionale e culturale. I vari modelli hanno in comune la caratteristica di tendere alla trasformazione e alla crescita. Un leader efficace non è solo chi ha un’elevata autostima, ma chi sa sostenere nei follower la crescita della motivazione, del desiderio di realizzare gli obiettivi dell’organizzazione, in modo che anche nei collaboratori cresca il senso di fiducia in sé e di autoefficacia.

⁴⁷ Quaglino e Ghislieri, (2004), *op. cit.*, p. 34

⁴⁸ Bass B.M. (1990); Bass B.M. (1985) *Leadership and Performance Beyond Expectations*, New York: Free Press

⁴⁹ Cfr. Ghislieri e Quaglino, (2009), *op. cit.*, p. 246

La leadership può essere definita come “una relazione che si pone, dunque, in tensione verso la trasformazione dei collaboratori. Nelle parole di Burns (1978) il leader *trasformatore* è colui che riconosce i bisogni dei follower e sa trasformare i propri follower in nuovi leader”.⁵⁰

L'autore di riferimento di questa svolta è Bernard Bass che con il modello detto delle “quattro I” dall'iniziale degli aggettivi utilizzati per descrivere le azioni di leadership, traccia la strada del paradigma “trasformatore”.⁵¹ Il modello descrive un ventaglio di comportamenti, di capacità, di di abilità che configurano la leadership come competenza articolata e complessa. L'azione dei leader si caratterizza per:

- la *considerazione Individuale*: la comunicazione personalizzata, intesa come azione di base, fondativa, attraverso la quale si facilita la crescita e si creano nuove opportunità di apprendimento in un clima supportivo;
- la *stimolazione Intellettuale*: è la capacità di sollecitare innovazione e creatività, mettendo in discussione le conoscenze e le abitudini consolidate;
- la *motivazione Ispirazionale*: è l'azione di dotare il lavoro di un significato, di dare senso al quotidiano delineando sfide condivise per il futuro, obiettivi cui tendere che elevano le aspettative;
- l'*influenza Idealizzante*: le azioni per ottenere, dare e gestire fiducia, divenendo un modello di ruolo in cui i collaboratori possano identificarsi e per questo vanno considerate importanti le necessità degli altri.⁵²

Su questa linea si muovono anche Bennis e Nanus⁵³ i quali riconoscono il grande bisogno di leadership in un'epoca turbolenta, mutevole e incerta, che dovrà caratterizzarsi per quattro azioni cruciali:

- *visione*: catturare l'attenzione delineando un sogno cui tendere;
- *comunicazione*: trasmettere il significato attraverso diversi canali, suscitando entusiasmo e suscitando impegno e coinvolgimento;
- *fiducia*: mantenere la posizione monitorando la situazione del contesto, garantendo la chiarezza della visione, ponendo le basi per seguire e far seguire la giusta direzione
- *autostima*: realizzare un positivo dispiegamento di sé con un esercizio attento e continuo di riconoscimento dei propri punti di forza e di debolezza

Schein⁵⁴ ha una prospettiva più specifica, in quanto per questo autore, l'azione del leader è di “creare, gestire e – ove necessario – distruggere” la cultura d'azienda, e in questo si distingue dal management. Per agire in tal senso, occorre che la leadership “sappia possedere e trasmettere motivazione, abbia forza sensibile per assorbire le ansie ed eliminare l'emotività tossica sprigionata dagli intrecci organizzativi. Che sappia, ancora, cambiare gli

⁵⁰ Burns J.M. (1978) *Leadership*, New York: Harper Collins Publisher

⁵¹ Bono J.E, Judge (2004), “Personality and transformational and transactional leadership: A meta-analysis”, in *Journal of Applied Psychology*, 89/5, pp. 901-910

⁵² Cfr Quaglino e Ghislieri, (2004), *op. cit.*, pp. 42-45

⁵³ Bennis e Nanus (1985), *op. cit.*

⁵⁴ Schein E.H. (1985), *Cultura d'azienda e leadership*, Milano, Guerini e associati, 1990

assunti culturali, ottenere coinvolgimento, stimolare partecipazione, avere profondità di visione adeguata a vedere avanti e a vedere «sotto», «attraverso» le manifestazioni superficiali dei processi organizzativi, ciò che è implicito e tacito”.⁵⁵

Da questi autori emerge una concezione ideale di leadership, un profilo di leader che sappia avere la giusta influenza sui follower, visti come interlocutori indispensabili per il raggiungimento degli obiettivi, ma anche come destinatari di specifiche azioni del leader per la loro crescita e miglioramento. In queste prospettive si mettono in luce comportamenti, funzioni, modalità di agire, qualità e caratteristiche distintive della leadership, ciò che *ha* (le doti), che ormai difficilmente si distingue da ciò che la leadership *fa* (le azioni), pur sempre dentro profili complessi.⁵⁶

L’orizzonte del cambiamento verso la quale viene coniugata la leadership della trasformazione, implica uno sguardo non più ristretto alla sola dimensione del presente, ma volto verso il futuro. Quando il cambiamento non è solo una prospettiva da affrontare, ma diventa qualcosa da prevedere e da promuovere, il compito diventa una “sfida”. La leadership *challenging*⁵⁷ secondo Kouzes e Posner (figura 3.5)⁵⁸ si profila su cinque funzioni:

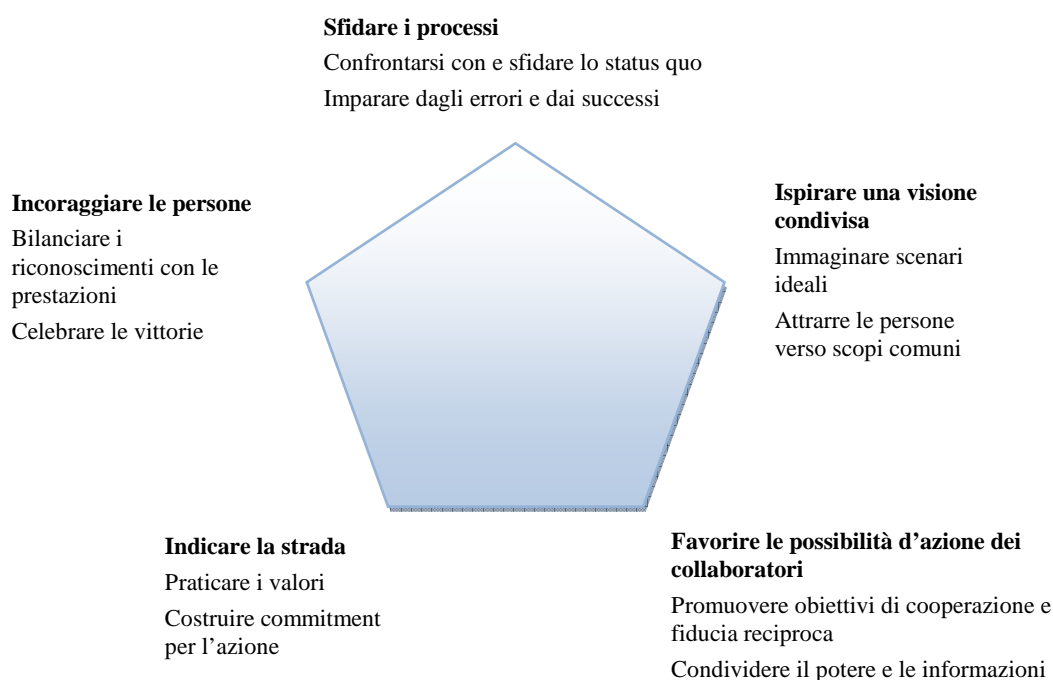


Fig. 3.5: La sfida della leadership situazionale (da Kouzes, Posner, 1987)

⁵⁵ Quaglino e Ghislieri, (2004), *op. cit.*, p. 48

⁵⁶ Cfr. Quaglino e Ghislieri, (2004), *op. cit.*, p. 49; Chiari G. (2005) *Presentazione all'edizione italiana*, in Johnson D.W. e Johnson R.T., *op. cit.*, pp. 9-42

⁵⁷ Kouzes J.M. e Posner B.Z. (1987), *The leadership challenge*, San Francisco: Jossey Bass.

⁵⁸ La figura è riportata in Quaglino e Ghislieri, (2004), *op. cit.*, p. 52, Figura 2.2

- **Sfidare i processi** (*challenging the process*): è l’atteggiamento di chi cerca di migliorare l’organizzazione, favorendo la condivisione e ricerca l’innovazione per rendere più efficaci le procedure;
- **Ispirare una visione condivisa** (*inspiring a shared vision*): è l’immaginazione di futuri scenari capaci di creare una tensione condivisa per dirigersi nella direzione delle mete prefigurate;
- **Favorire la possibilità d’azione dei collaboratori** (*enebling others to act*): è la creazione delle condizioni per promuovere la partecipazione e la collaborazione attraverso la condivisione del potere e delle conoscenze;
- **Indicare la strada** (*modeling the way*): è la promozione di comportamenti coerenti con la cultura dell’organizzazione, agendo sempre nella direzione dei valori condivisi e diventando così il punto riferimento per gli altri;
- **Incoraggiare le persone** (*encouraging the heart*): è la creazione delle aspettative e dell’impegno per il miglioramento puntando sulla passione e sul coraggio per le sfide e sostenendo l’innovazione con momenti di riconoscimento pubblico

La “sfida dei processi” comporta un confronto continuo con la memoria del passato, implica correre rischi a ragion veduta e imparando dagli errori. Per fare questo, occorre sostenere le capacità di analisi e di riflessione dei collaboratori e massimizzare le possibilità di scelta.

“Ispirare una visione condivisa” significa dirigere lucidamente lo sguardo al futuro, capendo bene i bisogni e le aspettative passate e attuali, e saper coinvolgere le persone attraverso l’affinamento di competenze interpersonali (ascolto attivo, capacità comunicative,...).

“Favorire la possibilità d’azione dei collaboratori” implica la capacità di promuovere la collaborazione, attraverso lo sviluppo della fiducia reciproca, il riconoscimento dei risultati comuni raggiunti, l’enfasi posta sui successi, l’ampliamento delle azioni in partnership, e la condivisione del potere, attraverso azioni che incrementino la possibilità di scelta dei collaboratori, ma anche lo sviluppo delle loro competenze. In questo modo il leader assume una funzione di formatore, così da permettere la crescita dell’autonomia e dell’influenza dei follower, anche nei processi decisionali.

“Indicare la strada” etimologicamente il significato più vicino a leader, significa essere d’esempio, praticando nel proprio agire con coerenza i valori dichiarati, quindi esprimendo chiaramente le proprie intenzioni, ma anche monitorando nel tempo la congruenza di queste con le nuove condizioni venutesi a creare nella vita dell’organizzazione; e significa anche consolidare il senso di appartenenza (commitment), sostenendo ogni azione dei processi di lavoro come collegata all’obiettivo finale.

“Incoraggiare le persone” rinvia al riconoscimento dei contributi di ogni membro dell’organizzazione da parte del leader, che assume le tipiche funzioni del coach, ma anche attraverso un gesto pubblico e manifesto a tutta la comunità, assumendo così una funzione motivante.⁵⁹

⁵⁹ Cfr. Cfr. Quaglino e Ghislieri, (2004), *op. cit.*, pp. 53-56

Un altro autore, Kotter,⁶⁰ delinea le caratteristiche di una leadership sfidante, risposta alla crescente domanda di leadership proveniente da ogni livello della nuova struttura di impresa. A differenza del profilo disegnato da Kouzes e Posner, che sembra interessare di più le figure di vertice, per Kotter il riferimento è l'organizzazione nel suo insieme, chiamata a crescere in tutte le sue risorse in leadership per far fronte ai cambiamenti in atto.

La prospettiva di Kotter è quella di una leadership diffusa, nozione che sarà ripresa in seguito, con particolare riferimento al mondo della scuola che qui più interessa. Diversi elementi già accennati in questo rapido excursus, saranno perciò ripresi: la necessità di una visione proiettata verso il futuro e la sua condivisione per leader e follower, le capacità di motivare i collaboratori, favorendone la partecipazione e la collaborazione. Un'indicazione utile di Kotter è che le caratteristiche di leadership necessarie ai vertici manageriali lo sono anche a quelli di livello medio e basso, anche se in misura minore.⁶¹

Si è già evidenziato come il passaggio dall'approccio situazionale a quello trasformazionale degli studi della leadership sia da mettere in relazione ad un vero e proprio cambiamento di paradigma,⁶² riflesso dei cambiamenti in atto nel variegato e complesso mondo delle organizzazioni chiamate a farsi carico di richieste, compiti e obiettivi nuovi e continuamente in discussione. Organizzazioni che da fortemente gerarchiche, con una struttura del lavoro molto precisa, mostrano ora degli assetti più orizzontali, chiamano in causa le capacità motivazionali, di valorizzazione personale più che rapporti piramidali.

La leadership che in precedenza era un fattore di stabilità del sistema, ora deve inserirsi nel flusso del cambiamento, comprenderlo e orientarlo. Essa diventa interprete ma anche guida del cambiamento, perché si pone come uno strumento chiamato a dare una pur provvisoria risposta a quella fonte di energia che deve essere colta come opportunità di crescita e di miglioramento continuo sia per l'organizzazione sia per i singoli.

3.1.2.5 L'empowerment

Per guidare il cambiamento, per valorizzare le risorse delle organizzazioni, per promuovere il potenziale individuale il più attuale concetto di leadership si connota sempre più per la tensione verso l'empowerment.

I contributi più recenti degli studiosi di questo fenomeno si caratterizzano per il passaggio "da una logica di lavoro improntata sul controllo a una prassi delle relazioni ispirate all'empowerment [...] divenuto un tema cruciale negli studi organizzativi (Daft 1999): sempre più persone reclamano maggiore potere nelle loro vite (sia sul fronte personale, sia su quello professionale), maggiore partecipazione e il coinvolgimento a diversi

⁶⁰ Kotter J.O. (1989), *Il fattore Leadership*, Milano: Sperling & Kupfer

⁶¹ Cfr. anche Quaglino e Ghislieri, (2004), *op. cit.*, p. 57

⁶² Daft (1999), *op. cit.*; Quaglino e Ghislieri (2004), *op. cit.*, p. 58; Chiari, (2005), *op. cit.*, p. 18

livelli; accanto a ciò è risultato evidente come dinamiche di rigido controllo siano controproducenti sul piano motivazionale”.⁶³

Con empowerment si intende in un’accezione psico-sociologica molto generale, l’insieme di condizioni e di comportamenti messi in atto affinché altri possano sviluppare un sentimento positivo del proprio valore e un maggiore controllo (potere) della propria situazione di lavoro tale da mobilitare energie per conseguire risultati personali e collettivi.⁶⁴ Questo potere è quell’energia da mobilitare, e che a sua volta mobilita, di cui le organizzazioni hanno bisogno per raccogliere la sfida del mondo contemporaneo.

Per un leader, l’empowering è un obiettivo ma al tempo stesso una dimensione trasversale della sua azione. In sintesi,⁶⁵ una leadership empowering opererà per:

- “fare in modo che i collaboratori ricevono informazioni puntuali e continue sulla prestazione organizzativa;
- fare in modo che i collaboratori possano apprendere le conoscenze e le competenze adeguate per contribuire agli obiettivi organizzativi;
- dare ai collaboratori il potere di prendere decisioni significative;
- aiutare i collaboratori a comprendere il significato dell’impatto del loro lavoro;
- riconoscere il contributo dei collaboratori in funzione dei risultati dell’organizzazione”.⁶⁶

Attraverso queste azioni, si potrà passare da situazioni con basso empowerment (collaboratori con minima possibilità decisionale) a situazioni con un grado più elevato (collaboratori assumono la responsabilità dei processi e delle strategie dell’organizzazione).

Perché questo avvenga, però, occorre che il leader adotti i comportamenti descritti, ma anche che i follower possiedano le conoscenze e le competenze necessarie per l’assunzione di quelle responsabilità (Figura 3.6).⁶⁷

⁶³ Ghislieri e Quaglino, (2009), *op. cit.*, p. 248

⁶⁴ Cfr. Piccardo C. (1995), *Empowerment. Strategie di sviluppo organizzativo centrate sulla persona*, Milano: Raffaello Cortina Editore

⁶⁵ Bowen D.E., Lawler E.E. (1995), “Empowering service employees”, in *Sloan Management Review, Summer*, pp. 73-84

⁶⁶ Ghislieri e Quaglino, (2009), *op. cit.*, pp. 248-249

⁶⁷ Cfr. Quaglino e Ghislieri, 2004, p. 85

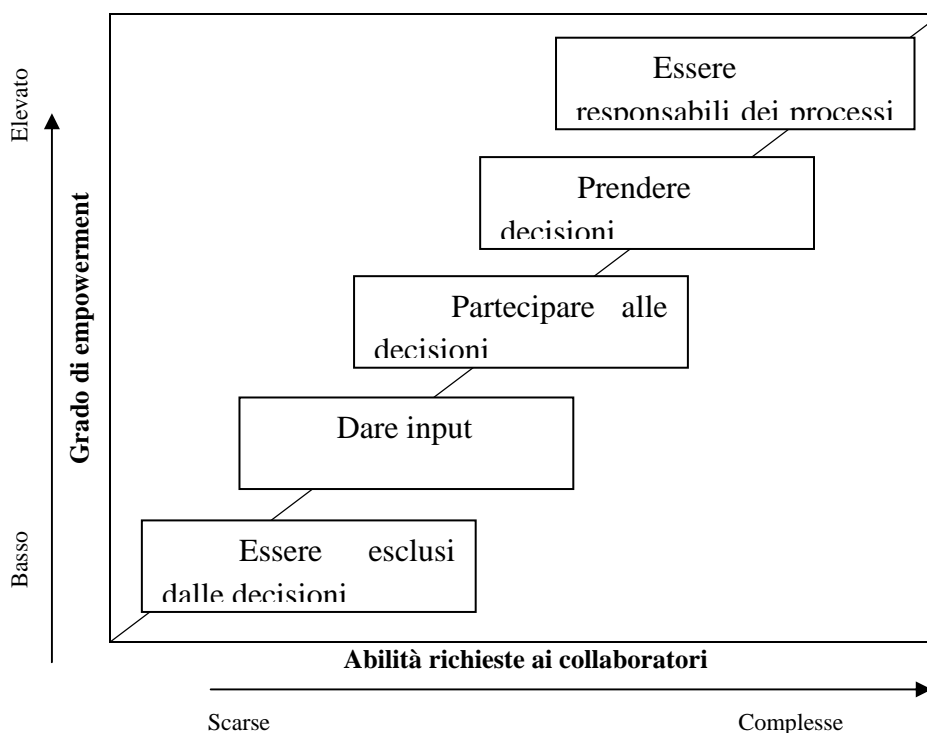


Fig. 3.6: Il continuum dell'empowerment (da Quaglino e Ghislieri, 2004)

Il leader riveste un ruolo di coach, di accompagnatore dei collaboratori nel processo di apprendimento e approfondimento del proprio potere e nel suo progressivo utilizzo consapevole ed efficace. In questo training, si riconosce al leader la funzione di esperto nell'uso del potere.⁶⁸

Si profila dunque una figura di leader sempre più impegnato nel sostenere e promuovere i propri collaboratori in un contesto organizzativo aperto all'innovazione, capaci di fare fronte anche alle possibili situazioni di "disempowering" indotte da eventuali conseguenze negative derivanti dai risultati dell'innovazione e che potrebbero riverberarsi in un calo di assunzione di rischi e di presa di responsabilità dei collaboratori.

Un leader così impegnato sul versante del cambiamento, dell'apprendimento, dell'empowerment è definito da Kets de Vries, a partire dalle biografie di grandi imprenditori contemporanei, "leader carismatico".⁶⁹ Questi leader per definizione sono "agenti di cambiamento" e sanno che per fare questo occorre il massimo sforzo da parte di tutti i membri della propria organizzazione. "I leader di questo tipo sanno che per mettere in moto il processo di trasformazione occorre dare ad ogni interessato autonomia e responsabilità, in modo che ognuno consideri essenziale la propria partecipazione al gioco".⁷⁰

⁶⁸ Cfr. Ghislieri e Quaglino, (2009), *op. cit.*, p. 249

⁶⁹ Kets de Vries M.F.R. (2005), "Carisma in azione. Il talento trasformativo di Richard Branson, della Virgin, e Percy Barnevik, di ABB", in Quaglino, G.P. (a cura di), *Leadership. Nuovi profili di leader per nuovi scenari organizzativi*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2005, pp. 369-388. Ed. or.: Kets de Vries M.F.R. (1998), "Charisma in action". *Organizational Dynamics*, Winter, pp. 7-21

⁷⁰ Kets de Vries, (2005), *op. cit.*, p. 371

Il cambiamento peraltro genera ansia, resistenze, per questo i membri dell'organizzazione devono essere preparati. Il leader deve agire per vincere le naturali resistenze dei collaboratori e lo farà in quanto “provvisto di una chiara visione e in grado di costruire sulla base di essa qualcosa di solido”.⁷¹ Se il progetto innovativo deriva dagli ideali e dalla visione del leader “il materiale occorrente alla sua edificazione è costituito da comunicazione, fiducia e ricompense”.⁷² Un leader di successo fa empowering, è capace “di tirar fuori dalle persone quanto hanno di meglio”.⁷³ Per fare questo il leader favorisce il contributo dei collaboratori, condivide informazioni e conoscenze, crea un clima di fiducia, riconosce in loro responsabilità e competenza, permettendo di sperimentare anche commettendo errori: questo significa conferire ai collaboratori “autorità, responsabilità e affidabilità, appiattendo la struttura gerarchica”.⁷⁴

Un leader empowering facilita e promuove l'apprendimento che è ampiamente riconosciuto come questione essenziale per le organizzazioni, per la loro stessa sopravvivenza. Per Senge “costruire organizzazioni che apprendono” è il nuovo lavoro del leader.⁷⁵ Un leader in una learning organization assume ruoli molteplici: “sono progettisti, educatori, assistenti. Questi ruoli richiedono nuove competenze: la capacità di creare una visione condivisa, di portare alla luce e mettere in discussione modelli mentali consolidati e incoraggiare modelli di pensiero più sistemici. In breve il leader nella learning organization è responsabile della creazione di un'organizzazione nella quale gli individui possano continuamente espandere le proprie capacità di modellare il proprio futuro – il che significa essere responsabili del proprio apprendimento”.⁷⁶

- ◆ Un leader “progettista” (*designing*) opera dietro le quinte, sull’“architettura sociale” dell'organizzazione, definisce le linee guida, ma anche le politiche, le strategie e le strutture che tradurranno queste visioni e questi valori in azioni e assicurano il loro miglioramento.
- ◆ Un leader “educatore” (*teaching*) facilita a ridefinire una visione complessiva della realtà, ponendo attenzione ai modelli comportamentali e alla struttura sistemica sottostante.
- ◆ Il leader “assistente” (*stewardship*), lavora per gli individui, che guida, e per l'organizzazione, ed è espressione di un atteggiamento di servizio consapevole dell'impatto della propria azione di leadership per generare un'organizzazione in grado di raggiungere livelli di produttività e di soddisfazione del personale più alti.⁷⁷

Nell'ottica dell'empowerment, incisiva appare la dimensione di “educatore” del leader nella learning organization, una funzione non esercitata in modo autoritario, da esperto che

⁷¹ *Ibidem*, p. 370

⁷² *Ibidem*, p. 371

⁷³ *Ibidem*, p. 381

⁷⁴ *Ibidem*, p. 382

⁷⁵ Senge P.M. (2005), “Il nuovo lavoro del leader. Costruire l'apprendimento nelle organizzazioni”, in Quaglino (2005), *op. cit.*, pp. 31-60. Ed. or.: Senge P.M. (1990), “The leaders new work. Building learning organizations”. *Sloan Management Review*, Fall, pp. 7-23

⁷⁶ Senge, (2005), *op. cit.*, p. 34

⁷⁷ *Ibidem*, p. 36 e ss.

insegna agli altri la “corretta” visione della vita, ma al contrario “nell’organizzazione aiuta tutti, compreso se stesso, a raggiungere una visione complessiva della realtà. Questa idea è in linea con l’immagine corrente del leader come coach, guida e facilitatore. Nella learning organization il ruolo dell’insegnamento è ulteriormente sviluppato in virtù di un’esplicita attenzione ai modelli mentali degli individui e dell’influenza di una prospettiva sistemica”.⁷⁸

Si delinea un’organizzazione che impara (learning organization) e che insegna (teaching organization).⁷⁹

Il tema dell’apprendimento e dell’empowerment diventa decisivo anche in un’ulteriore prospettiva che consente un’interessante apertura al mondo scolastico, l’idea di “superleadership” di Manz e Sims⁸⁰. Gli autori presentano quattro diversi approcci storici dell’idea di leadership, compreso il proprio (tabella 3.2).

| | Uomo forte | Leader transazionale | Eroe visionario | Superleader |
|--|---|--|---|--|
| Focus | Ordini | Ricompense | Visioni | Self-leadership |
| Tipo di potere | Posizione/autorità | Ricompense | Relazionale/ ispirazionale | Condiviso |
| Origine della saggezza e delle scelte | Leader | Leader | Leader | Soprattutto i follower (self-leader) e conseguentemente i leader |
| Risposta dei follower | Conformità basata sulla paura | Conformità basata sulla convenienza | Impegno emotivo basato sulla visione del leader | Motivazione basata sulla “appartenenza” (<i>ownership</i>) |
| Comportamenti tipici del leader | Direzione/ comando Obiettivi assegnati Intimidazione/ sanzioni | Definizione condivisa degli obiettivi Ricompense personali specifiche Premi specifici Sanzioni specifiche | Comunicazione della visione del leader Accento sui valori del leader Esortazione Persuasione ispirazionale | Diventare un self-leader efficace Definire un modello di self-leadership Creare schemi di pensiero positivi Sviluppare una self-leadership attraverso critiche costruttive Promuovere gruppi di self-leader Favorire la cultura della self-leadership |

Tab. 3.2: I quattro tipi di leader (da Manz e Sims, 2005)

La prima, l’“uomo forte” si fonda sull’idea autocratica, di forza dell’uomo, il solo a sapere quello che si deve fare, a valutare la situazione, a impartire gli ordini che vanno eseguiti, pena la punizione; i suoi poteri derivano dalla posizione occupata

⁷⁸ *Ibidem*, p. 40

⁷⁹ Quaglino e Ghislieri, (2004), *op. cit.*, p. 91; Chiari, (2005), *op. cit.*, p. 24

⁸⁰ Manz C.C. e Sims H.P. (2005), “La superleadership. Oltre il mito della leadership eroica”, in Quaglino (2005), *op. cit.*, pp. 61-84. Ed. or.: Manz C.C. e Sims H.P. (1991), “Superleadership: beyond the myth of heroic leadership”. *Organization Dynamics*, Spring, pp. 18-35

nell'organizzazione; è la fonte della saggezza e delle scelte per tutti. Con il "leader transazionale" l'attenzione si sposta verso lo scambio razionale e il focus è sugli obiettivi dell'organizzazione e sulle ricompense; il potere del leader risiede nella sua capacità di assegnare ricompense ai follower e sempre nella sua persona restano l'origine della saggezza e delle scelte. Nell'"eroe visionario", la figura più popolare di leader, l'attenzione si dirige sulle sue capacità di creare visioni e di coinvolgere i propri seguaci in un orizzonte che supera la vita dei singoli; il focus è dunque la visione del leader, il cui potere deriva dal desiderio dei follower di rapportarsi con questo sogno e con il leader stesso, che rimane sempre l'origine della saggezza e delle scelte.

L'ultima tipologia è quella del "superleader", una figura che va oltre l'orizzonte della vita individuale di una persona onnisciente e onnipotente. Il termine "super" va rapportato ai follower, in quanto un leader è "super", cioè fa propria la forza e la saggezza di molti individui, quando aiuta i follower (self-leader) a valorizzare le capacità personali, mettendoli in grado, quindi, di lavorare nel modo più efficace possibile per raggiungere gli obiettivi dell'organizzazione. Leader e follower sono l'origine della saggezza e delle scelte; i follower trovano la motivazione nell'impegno e nell'appartenenza al loro lavoro.⁸¹

Nell'idea degli autori, "il leader più appropriato è chi sa mettere gli altri nelle condizioni di diventare leader di se stessi".⁸² Per questo la leadership, in una evidente prospettiva empowering, è qui pensata per facilitare "lo sviluppo di processi individuali di self-leadership" e la forza di un leader andrà valutata per "la capacità di valorizzare i contributi degli altri riconoscendo la legittimità di ognuno di essere artefice del proprio «destino» e non più la capacità di piegare gli altri al proprio volere. La sfida per le organizzazioni consiste, perciò, nel capire come estrarre la ricchezza di talenti che ogni collaboratore possiede".⁸³

L'orientamento di questo approccio, che sintetizza una serie di posizioni precedentemente espresse, è dunque verso una leadership diffusa nell'organizzazione e trova nell'empowerment lo strumento e il motore per realizzarla.

I passaggi dai primi studi, che culminano con la leadership, è situazionale a quelli che procedono dalla leadership trasformazionale e mostra un passaggio da una visione della leadership strategico-manipolativa, nella quale la relazione era funzionale al raggiungimento degli obiettivi e nella quale i follower rappresentano l'anello 'debole', ad una teoria più matura che concepisce l'azione del leader come sviluppo, sostegno, promozione di apprendimento e crescita dei follower. Gli studi contemporanei hanno come focus "azioni e doti che pongono al centro la fiducia nella relazione tra leader e follower, per poi articolare la complessità della leadership nelle sue espressioni distintive di sfida e di guida, di sostegno dell'iniziativa e di facilitazione della partecipazione".⁸⁴

⁸¹ Cfr. Manz e Sims, (2005), *op. cit.*, pp. 62-66

⁸² *Ibidem*, p. 61

⁸³ *Ibidem*, pp. 61-62

⁸⁴ Ghislieri e Quaglino, (2009), *op. cit.*, p. 252

Tutto questo trova conferma nella sempre maggiore presenza nelle organizzazioni di diverse figure mediane, di middle management, composto da soggetti responsabili del proprio ruolo e soddisfatti di esercitarlo, sviluppo che, come andremo a vedere, si sta realizzando anche all'interno del sistema scuola.

3.1.3 Leadership e management

Dopo aver delineato separatamente i fenomeni del management e della leadership come questi emergono nelle principali correnti di studio dell'organizzazione, sembra opportuno considerare più da vicino il loro rapporto, presente nel dibattito tra gli studiosi da alcuni decenni.⁸⁵

Anche se nel linguaggio non specialistico i due termini vengono spesso usati in modo intercambiabile, il management a livello generale, secondo Daft, può essere considerato come "il raggiungimento degli obiettivi organizzativi in maniera efficace ed efficiente, attraverso la pianificazione, l'organizzazione, la costruzione dello staff, la direzione e il controllo delle risorse organizzative".⁸⁶ Kotter, in virtù anche di una ricerca condotta presso una grande azienda americana, afferma che molte organizzazioni risultano essere "sovra-gestite" (over managed) e sotto-guidate (under led, mostrando di avere bisogno di persone capaci di sintetizzare capacità "hard" del management, con quelle "soft" della leadership.⁸⁷ Le due funzioni non sono dunque intercambiabili, la leadership non può sostituirsi al management, ma devono accompagnarsi ad esso. Con grande incisività afferma Kotter che "una leadership forte accompagnata da una scarsa capacità manageriale non è meglio, anzi a volte è decisamente peggio, dell'opposto. La vera sfida è combinare insieme una forte capacità di leadership e una forte capacità di management, usando l'una per bilanciare l'altra".⁸⁸

Le abilità manageriali devono dunque trovare la giusta considerazione, anche nella ricerca inflazionata dagli studi sulla leadership, essendo indispensabili per il funzionamento organizzativo. Lo studio di Bennis e Nanus (1985) che mette a confronto i ruoli del leader e del manager distingue i due profili con una formula lapidaria che è diventata molto nota: «managers do things right, leaders do the right things» (*i manager fanno le cose bene, il leader fanno le cose giuste*).

Le due definizioni riconducono a una distinzione tra fatti (la competenza tecnica del far bene le cose) e valori (scegliere di fare le cose giuste), da una parte il manager si occupa più

⁸⁵ Quaglino e Ghislieri, (2004), *op. cit.*, p. 98

⁸⁶ Daft (1999), *op. cit.*, riportato in Quaglino e Ghislieri, (2004), *op. cit.*, p. 96

⁸⁷ Kotter J.O. (1990), *A force for change: How leadership differs from management*, New York: Free Press, citato in Quaglino e Ghislieri, (2004), *op. cit.*, p. 97

del “come” e gestisce la stabilità in una prospettiva a breve termine, dall’altra il leader si occupa del “cosa” e del “perché”, muove verso una visione, pensando in termini di innovazione e sviluppo futuri.

Riprendendo il classico saggio di Kotter:

“Il management riguarda la gestione della complessità. [...] Se manca un valido management, le imprese complesse tendono a scivolare nel caos, al punto da minacciare la loro stessa esistenza”.⁸⁹

“La leadership, invece, riguarda la gestione del cambiamento. [...] Più cambiamento significa domanda crescente di leadership”.⁹⁰ Ancora una volta torna il significato etimologico del termine: guidare in un viaggio, guidare nel cambiamento e al cambiamento.

Fermo restando che nell’azione quotidiana le due funzioni si intrecciano e combinano molto più strettamente tra loro di quanto qui per comodità espositiva si sostenga, è chiaro che le due funzioni si misurano con le capacità di scelta, l’assunzione di responsabilità, l’interazione con gli altri, l’impegno a raggiungere gli obiettivi.

Rost⁹¹ affronta la differenza tra leadership e management considerando l’ambito delle relazioni stabilite all’interno dell’organizzazione dai due diversi ruoli:

- la leadership è una “relazione di influenza” che definisce “i leader e i follower” come attori;
- il management è una “relazione di autorità” che chiama in causa “i manager e i subordinati”.

Rispetto agli obiettivi, l’influenza della leadership mira a raggiungere dei significativi cambiamenti sulla base di obiettivi condivisi; l’autorità del management è diretta alla produzione e vendita di beni e servizi attraverso un’attività coordinata.⁹²

La tabella sotto riportata (3.3) sintetizza efficacemente l’articolazione dei differenti comportamenti attribuiti ai leader e ai manager proposta da Kotter⁹³

⁸⁸ Kotter J.P., (2008, 1999¹), *I leader: chi sono e come lavorano gli uomini che sanno cambiare le aziende*, Milano: Il Sole 24 Ore, p. 52, prima pubblicazione: Kotter J. P. (1990), “What leaders really do?”, *Harvard Business Review*, 3, pp. 103-111; pubblicato in italiano anche in: Quaglino (2005), *op. cit.*, pp. 17-29

⁸⁹ Kotter, (2008), *op. cit.*, p. 52

⁹⁰ *Ibidem*, pp. 52-53

⁹¹ Rost J.C. (1991), *Leadership for the twenty-first century*, New York: Praeger

⁹² Cfr. Quaglino e Ghislieri, (2004), *op. cit.*, p. 100

⁹³ Cfr. Barzanò (2008), *op. cit.*, Tabella 1, p. 27 (Northouse P.G. (2004), *Leadership: theory and practice*, 3rd ed., London, Sage)

| MANAGEMENT <i>Produce Ordine e Coerenza</i> | LEADERSHIP <i>Produce Cambiamento e Movimento</i> |
|---|---|
| Cura planning e budget <ul style="list-style-type: none"> - Stabilisce l'ordine del giorno - Prepara calendari ed orari - Destina le risorse | Stabilisce le linee progettuali <ul style="list-style-type: none"> - Crea la <i>vision</i> - Disegna il quadro di riferimento - Predisporre le strategie |
| Cura organizzazione e staff <ul style="list-style-type: none"> - Fornisce alle strutture - Crea i profili professionali - Stabilisce regole e procedure | Crea coesione fra le persone <ul style="list-style-type: none"> - Comunica di obiettivi - Favorisce il coinvolgimento - Costruisce team e coalizioni |
| Controlla e risolve problemi <ul style="list-style-type: none"> - Sviluppo e incentivi - Genera soluzioni creative - Intraprende azioni correttive | Motiva e crea ispirazioni <ul style="list-style-type: none"> - Ispira e crea energie - Favorisce l'empowerment - Si prende cura dei bisogni insoddisfatti |

Tab. 3.3 - Management versus Leadership: funzioni (Northouse 2004, adattato da Kotter, 1990)

3.2 La leadership educativa

Nello scenario sociale, economico e culturale che si è già tratteggiato nella parte introduttiva del lavoro, caratterizzato da globalizzazione e velocità di cambiamento, multiculturalismo e conoscenza diffusa, crisi economica e disfacimento del welfare, le organizzazioni di qualsiasi ambito e livello devono misurarsi con livelli di complessità che oltre a rimetterne in discussione i modelli e le strutture, interpellano direttamente la natura, il ruolo e le funzioni della leadership.

Le problematiche del presente e le incognite del futuro richiedono particolari competenze e sensibilità, capacità di lettura, di interpretazione della realtà e di adattamento alle nuove situazioni da parte dei leader molto diverse da quelle richieste nel passato. Chi guida un'organizzazione agisce sempre con persone, singole o gruppi, gestisce relazioni e conflitti, tuttavia sia i soggetti, sia le loro azioni all'interno delle organizzazioni sono cambiati (relazioni meno gerarchiche e più snelle, responsabilità più dirette, nuove forme di conflittualità,...). Il capitale umano, i saperi e le conoscenze del personale, disponibile e richiesto per lo sviluppo delle aziende e per garantire la qualità dei servizi e per poter esprimere le loro potenzialità non possono più essere gestiti secondo un anacronistico modello gerarchico verticale, ma necessitano capacità di facilitazione, di valorizzazione, di negoziazione e di condivisione che potevano essere anche ignorate nelle organizzazioni tradizionali.

Nelle pagine precedenti si è dato conto dello sviluppo generale riguardante le teorie della leadership e queste tematiche sono evidentemente già affiorate. Si è trattato della necessaria introduzione allo scenario che qui interessa conoscere più da vicino, la leadership educativa che adesso si andrà a presentare, perché avendo questo scenario sullo sfondo, sarà

possibile delineare con più fondamento scientifico le figure dei dirigenti e del middle management che operano all'interno delle scuole per gli adulti.

3.2.1 Il panorama della leadership educativa

Nella copiosa letteratura scientifica esistente,⁹⁴ la leadership educativa è stata diversamente concettualizzata, rivista e riformulata.⁹⁵ Benché l'ambito nel quale si sviluppano gli studi e le riflessioni sia diverso e più specifico da quello dove le teorizzazioni sulla leadership sono nate, il mondo produttivo e la sua organizzazione, gran parte degli sviluppi che si sono già messi in luce nella prima parte del capitolo si ritrovano variamente modulati anche nelle teorie della leadership educativa.

Alcuni autori⁹⁶ hanno evidenziato almeno quattro grandi momenti storici:

- fase dei tratti: la leadership è un attributo di personalità
- fase degli stili: la leadership è una qualità di conduzione acquisita
- fase delle contingenze: la leadership deriva da esiti contestuali che possono o meno renderla possibile
- fase della ripresa dell'enfasi della soggettività in termini di competenza, secondo due approcci:
 - ritorno del tema weberiano del 'carisma' come qualità di eccellenze distintive del leader
 - scarnificazione della leadership, in senso postmodernista, esemplificate nelle "letture sia in termini di processualità distribuita, che di narrazione quale qualità estetica".⁹⁷

Ugualmente presente anche nel campo della letteratura sulle organizzazioni educative è la dicotomia tra leadership e management, compresa l'adozione di terminologie e

⁹⁴ Per delineare la panoramica sulla leadership educativa si sono consultati e in parte ripresi i lavori di: Serpieri R., (2002), *Leadership senza gerarchia. Riflessioni sul management scolastico*, Napoli: Liguori; Serpieri R., (2007) "Leadership distribuita", in: Cerini G. e Spinosi M., (a cura di), *Voci della Scuola 2007. Idee e proposte per l'organizzazione scolastica*, Tecnodid Editrice, Napoli 2007, pp. 253-268; Serpieri R. (2008), *Senza leadership: un discorso democratico per la scuola. 1. Discorsi e contesti di leadership educativa*, Milano: FrancoAngeli; Barzanò G. (2008) *Leadership per l'educazione. Riflessioni e prospettive dal dibattito globale*, Roma: Armando Editore

⁹⁵ Barzanò (2008, *op. cit.*, pp. 30-31), cita ad esempio, uno studio classico di Leithwood e Duke dove i due autori, esaminando un corpus di articoli dedicati al tema pubblicati nell'ultimo decennio del Novecento su quattro prestigiose riviste del mondo anglosassone, identificano 20 modelli di leadership educativa che raggruppano in sei categorie: istruzionale, trasformazionale, morale, partecipativa, manageriale o contingente. Leithwood K., Duke D.L., (1999), "A Century Quest to Undersand School Leadership", in Murphy J., Louis K. (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration*, 2nd ed., Washington DC, American Educational Research Association, pp. 45-72

⁹⁶ Earley, P., Weidling, D. (2004), *Understanding School Leadership*, London: Chapman; Serpieri (2002), *op. cit.*

⁹⁷ Serpieri (2008), *op. cit.*, p. 14

metodologie manageriali e le retoriche efficientistiche.⁹⁸ Si ritrova anche qui l'associazione leadership-cambiamento e management-gestione della stabilità.⁹⁹

Nonostante molti autorevoli autori abbiano sostenuto essere fittizia questa contrapposizione,¹⁰⁰ anche in Italia il dibattito tra “dirigente manager” e “dirigente maestro dei maestri” non si è del tutto spento.¹⁰¹ Non c'è dubbio, tuttavia, che le funzioni di leadership e management appaiano intrecciate nei compiti dei dirigenti scolastici, laddove il capo d'istituto-manager, per raggiungere gli obiettivi prefissati, utilizza le proprie capacità di leadership e il capo d'istituto-leader per pianificare, organizzare, gestire e/o controllare il personale, utilizza le proprie competenze di management. Così Raymond Bolam specifica i due processi: “la leadership educativa è il processo che fa perno sulla responsabilità di elaborare le linee politiche dell'organizzazione e, quando è necessario, la sua trasformazione; il management educativo è il processo che si riferisce alla funzione esecutiva volta ad applicare una politica condivisa; i leader hanno normalmente responsabilità di management”.¹⁰²

Il management oggi appare dunque necessario per una buona gestione della scuola, ma bisogna porre grande attenzione al rischio che un'eccessiva enfasi sul managerialismo e la sua ideologia del controllo totale sull'organizzazione avrebbe sui significati più autenticamente educativi per rincorrere le logiche del mercato e le innovazioni e le prescrizioni spesso fini a se stesse.¹⁰³

3.2.2 Mappe per orientarsi nella leadership educativa

Oltre alla prospettiva storica e alla dualità leadership-management, altri autori hanno proposto delle diverse rappresentazioni del ricco e articolato insieme di approcci alla leadership educativa. Si è già accennato all'elenco di Leithwood e Duke;¹⁰⁴ più recentemente, Woods¹⁰⁵ ha proposto un proprio inventario per tipologia (tabella 3.4)

⁹⁸ Serpieri (2008), *op. cit.*

⁹⁹ Quaglino (2005), *op. cit.*; Serpieri (2002), *op. cit.*

¹⁰⁰ Scurati C. (2000), “La leadership educativa nella scuola: ipotesi e discussioni”, in Susi F. (a cura di), *Il leader educativo*, Armando, Roma 2000, pp. 155-182

¹⁰¹ Monasta A. (2000), “Dirigenza e formazione: un settore o due?”, in Susi, *op. cit.*, pp. 93-117; Artini, A. (2004), *I leader educativi. La dirigenza scolastica nelle scuole dell'autonomia*, Milano: FrancoAngeli; Serpieri (2008), *op. cit.*

¹⁰² Bolam R., (2003) “Models of Leadership Development: learning from International experience and research”, in Brundett M., Burton N., Smith R., *Leadership in Education*, London, Sage, 2003, p. 75, citato in Barzanò, (2008), *op. cit.*, p. 28

¹⁰³ Serpieri (2002), *op. cit.*

¹⁰⁴ Leithwood e Duke, (1999), *op. cit.*

¹⁰⁵ Woods, P.A., (2005), *Democratic Leadership in Education*, London: Paul Chapman Publishing, p. 30

| Concetti di leadership | Focus |
|-----------------------------|---|
| Per l'istruzione | Influenza sui modelli di insegnamento e di apprendimento |
| Trasformativale | Comunicazione di obiettivi e visioni più ampi |
| Per la trasformazione etica | Cambiamento centrato sugli aspetti etici, crescita reciproca della consapevolezza ed empowerment disperso |
| Transazionale | Relazione di scambio tra leader e seguace |
| Morale | Valori ed etica del leader |
| Democratica | Leadership come prodotto dell'interazione tra più individui piuttosto che dell'azione individuale |
| Post-moderna | Governance condivisa da una molteplicità di leader liberi ed eguali che lavorano insieme |
| Interpersonale | Collaborazione e relazioni interpersonali |
| Contingente | Adattività dell'unicità delle circostanze e dei problemi che si manifestano nei diversi contesti spaziali e contemporanei |

Tab. 3.4 - Tipologia di leadership educative (Woods, 2005; da Serpieri 2008)

Si tratta di una catalogazione che descrive i diversi tipi di leadership senza tuttavia identificare dei criteri di ripartizione. Per orientarsi tra i diversi percorsi della leadership educativa può essere utile riportare una classificazione elaborata da Serpieri.¹⁰⁶ Partendo dalle mappe di Gunter e Ribbins e dai “contesti” di Seddon,¹⁰⁷ l'autore presenta una propria elaborazione (v. tabella 3.6 nelle pagine successive) con lo scopo di ordinare i filoni, gli approcci, i fenomeni indagati, di collocare in uno spazio concettuale definito le più recenti elaborazioni teoriche centrate sui processi di distribuzione della leadership. La mappa si dispone attorno a due dimensioni analitiche: i “discorsi”, nozione di chiara ascendenza foucaultiana, attorno ai quali si svolge l'interpretazione della fenomenologia della leadership educativa, e il focus privilegiato dei dispositivi di ricerca e di analisi.¹⁰⁸

¹⁰⁶ Serpieri (2007), *op. cit.*; Id. (2008), *op. cit.*

¹⁰⁷ Gunter e Ribbins hanno proposto delle mappe sofisticate per classificare la conoscenza sulla leadership che prevedono da un lato delle “province” di conoscenza, sorta di paradigmi interpretativo, strumentale, valutativo, descrittivo, ecc.); dall'altro dei diversi attori che si fanno carico di queste “province” (dirigenti, proprie associazioni, esperti, governo, stakeholder, ecc.). Seddon ha identificato tre contesti per comprendere lo stesso fenomeno: “categorici” (leader innovatori e conservatori; anziani e giovani; manageriali e professionali;...); “interpretativi” (indagine delle dinamiche interattive, micro politiche, ecc.); “relazionali” (indagine delle relazioni tra i diversi soggetti, anche non umani come le tecnologie, le culture, le istituzioni dalle quali emerge la leadership). Gunter, H.M., Ribbins, P. (2003), “The Field of Educational Leadership: Studying Maps and Mapping Studies”, in *British Journal of Educational Studies*, 51(3): 254–81; Ribbins, P., Gunter, H. (2002), “Mapping Leadership Studies in Education”, in *Educational Management and Administration*, 30 (4), pp. 359-385. Seddon, T. (1994), *Context and beyond: Reframing the theory and practice of education*, London: Falmer Press. Cfr. Serpieri, 2008. Cfr. Serpieri, 2007, pp. 253-254; Serpieri, 2008, p. 15 e ss. Il sociologo napoletano sostiene che le mappe di Gunter e Ribbins si limitano ad un piano ancora solo gnoseologico. Suo intendimento, invece, è di adottare con la propria classificazione una prospettiva più “politica”, non solo sociologica, per affrontare le trasformazioni che hanno investito il welfare negli ultimi decenni, accompagnate dall'introduzione del New Public Management, che hanno portato, secondo l'autore, ad una profonda rivisitazione dell'idea di “bene pubblico” e ad una parallela caduta della fiducia ai professionisti della scuola.

¹⁰⁸ Serpieri (2007), *op. cit.*, p. 254. L'autore ha ulteriormente proposto la tematica nel volume, *Senza leadership: un discorso democratico per la scuola. 1. Discorsi e contesti di leadership educativa*, FrancoAngeli, Milano 2008, dove compare una mappa in parte modificata. Per l'economia di questo lavoro, interessata più ad una presentazione dei vari approcci, si è preferito utilizzare il testo e la tabella pubblicati nel 2007.

Il primo discorso è la scuola vista come “sistema o sotto-sistema sociale”, cioè un’istituzione costituita socialmente da un apparato normativo (valori, credenze, sistemi di significato, consuetudini) riconosciuto “adeguato” innanzitutto dai più immediati interessati (insegnanti e dirigenti). La definizione di questa adeguatezza delegata ai professionisti dell’istruzione ne stabilisce una logica di azione di tipo normativo.

Nel secondo discorso si è preso in considerazione il protagonista di questo sistema, il management, che riconduce la scuola alle altre organizzazioni, applicando una logica d’azione razional-strumentale.

Infine, nel terzo discorso si vede la scuola come uno dei luoghi della riproduzione e del conflitto entro il più ampio sistema sociale. L’attore critico ne rappresenta il protagonista, sostenuto da una logica di azione politica verso orizzonti di democraticità ed equità.

Nella fluidità postmoderna, nella quale non ci sono attori privilegiati, il discorso si profila anche come post-umanista, si dichiara alla fine della soggettività o, più modestamente, si riscopre il valore degli oggetti (gli «attori non-umani»). Qui la logica d’azione si dissolve nella pluralità e nella relatività dei punti di vista, in cui la realtà è un assemblaggio non scontato di costruzioni sociali che possono essere interpretate in modo altamente idiosincratico.¹⁰⁹

Questi tre discorsi si incrociano con tre nuclei privilegiati di analisi: gli *individui*, che svolgono il ruolo di leader (assonanza con i contesti «categorici» di Seddon); le *relazioni* che coinvolgono i vari personaggi della leadership (rinvio ai contesti «interpretativi»); la *rete di interconnessioni – network* – tra istituzioni e attori, umanità e materialità, stratificazioni temporali (richiamo al contesto «relazionale» di Seddon).¹¹⁰

3.2.3 I principali approcci della leadership educativa

La maggior parte degli approcci alla leadership educativa rientra nell’ambito professionale e sul ruolo del capo d’istituto e ne evidenzia spesso gli orientamenti normativi. Tra i più rilevanti si segnalano la *leadership morale, istruzionale, trasformativa*. L’ambito delle relazioni è considerato soprattutto dall’approccio della *learning community*, da alcune versioni della *leadership distribuita* e da recenti rivisitazioni di quella *trasformativa*. L’attenzione alla rete istituzionale, invece, è propria della *leadership sostenibile*. Si andranno di seguito a delineare le caratteristiche fondanti di ognuno di questi approcci.

3.2.3.1 Leadership morale

Si tratta di un orientamento affermatosi nell’ultimo decennio del Novecento. Autori come Hodgkinson e Sergiovanni¹¹¹ mettono in luce le qualità di guida nell’orientare i valori

¹⁰⁹ *Ibidem*, p. 255

¹¹⁰ *Ibidem*

¹¹¹ Hodgkinson, C. (1991), *Educational Leadership: The Moral Art*, Albany: SUNY Press; Sergiovanni, T.J. (1992), *Moral Leadership: Getting to the Heart of School Improvement*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers

della professione insegnante verso le mete istituzionali della scuola, che è vista come “comunità” che cura un bene pubblico di primaria importanza, l’istruzione.¹¹² Nella dimensione morale, la leadership non è solo quella ricoperta dal ruolo formale, ma è individuata anche in alcuni «sostituti» come la collegialità, il valore del lavoro professionale, lo sviluppo di norme comunitarie.

3.2.3.2 *Leadership istruzionale*

È una tipologia di leadership specifica del contesto educativo nella quale il leader svolge il ruolo di super esperto (piano dell’expertise) che indirizza, supervisiona, valuta la pratica professionale,¹¹³ spingendosi, in taluni casi, sul versante strumentale del discorso manageriale per valutare l’impatto dell’azione. Nella leadership istruzionale o pedagogica sono centrali tre dimensioni: *mission* della scuola (garanzia che la scuola abbia chiari obiettivi di apprendimento degli alunni e che i docenti siano sostenuti nella loro azione); gestione del programma di istruzione (supervisione e monitoraggio delle attività, coordinamento del curriculum, monitoraggio degli apprendimenti); promozione di un clima di apprendimento positivo (progettazione e realizzazione di attività che favoriscono il clima produttivo degli alunni e degli insegnanti).¹¹⁴ Più che l’azione diretta del dirigente sugli insegnanti, contano soprattutto i suoi interventi sulla scuola in generale e sulla sua capacità di esercitare un’influenza sugli atteggiamenti e sui comportamenti dei docenti. Gli aspetti di criticità, che hanno sviluppato una certa insoddisfazione già negli ’90, sono individuati nell’area relazionale tra dirigente-docenti (non tutti i capi di istituto hanno competenze didattiche disciplinari tali da essere considerate risorse per gli insegnanti; nella scuola secondaria italiana difficilmente un capo d’istituto può avere la padronanza dei diversi contenuti disciplinari) e nella direzionalità della relazione che resta nella prospettiva verticale del top-down, difficilmente accettabile in paesi (ad esempio, quelli scandinavi) dove tradizionalmente gli insegnanti godono di ampia libertà didattica. Si tratta di un problema – l’autonomia dell’insegnante – molto sentito anche nel contesto italiano, dove politiche garantiste e una mitica della collegialità hanno corroso il potere effettivo del capo d’istituto che risente dello svuotamento nel momento dell’introduzione dell’autonomia, effetto particolarmente evidente nel momento in cui si deve definire la sua responsabilità reale nei confronti dei risultati ottenuti.¹¹⁵

¹¹² Fullan, M. (2003), *The Moral Imperative of School Leadership*, Thousand Oaks: Corwin Press

¹¹³ Hallinger, P. (2005), “Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy that Refuses to Fade Away”, *Leadership and Policy in Schools*, 4: 221–239

¹¹⁴ Hallinger P. (2003), “Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership”, in *Cambridge Journal of Education*, 33 (3), pp. 329-351

¹¹⁵ Artini (2004), *op. cit.*; Armone A. e Visocchi R., (2005), *la responsabilità del dirigente scolastico*, Roma: Carocci

3.2.3.3 Leadership trasformazionale

Questo approccio, che si è visto nella prima parte del capitolo ha in Burns e Bass i primi autori di riferimento, riprende tra la seconda metà degli anni Ottanta e la prima dei Novanta, i temi weberiani del carisma e si rifà agli studi sulle organizzazioni riguardanti la dialettica transazione-trasformazione.¹¹⁶ Nel primo polo, il leader opera attraverso lo scambio (impegno sul lavoro e remunerazione economica), in quello trasformazionale cerca di uscire da questa logica strumentale aprendo nuovi orizzonti, lanciando nuove sfide e ispirando nuove missioni, attraverso il coinvolgimento dei follower da parte del leader. Ciò porta gli stessi collaboratori a raggiungere obiettivi anche oltre le loro personali attese e trasforma lo stesso leader accettando l'influenza dei follower. Bass oltre a evidenziare il ruolo attivo del leader nel processo, sottolinea come gli aspetti emotivi del carisma siano una condizione necessaria alla leadership trasformazionale.¹¹⁷

Leithwood identifica sette dimensioni di leadership trasformazionale in ambito educativo:

- costruzione della *vision* della scuola
- determinazione delle mete da raggiungere
- offerta di un supporto individualizzato
- modellizzazione di buone pratiche e di valori ritenuti più importanti dell'organizzazione
- assunzione di alte aspettative di produttività
- creazione di una cultura di scuola produttiva
- sviluppo di strutture per la partecipazione ai processi decisionali della scuola.¹¹⁸

In questa prospettiva non può esserci solo l'azione del leader a creare le condizioni giuste di lavoro, ma la leadership può essere condivisa e provenire anche dagli insegnanti. Viene dunque a cambiare la relazione tra leader e collaboratori che si fonda su un rapporto individualizzato e sulla comprensione di ciascun singolo operatore anziché sul loro coordinamento e controllo per il conseguimento degli obiettivi.

Si sottolinea così che la leadership più che riguardare i singoli, appare come una funzione dell'organizzazione.

Elementi di forza in questo approccio appaiono il suo essere aderente al senso comune che si ha del leader, la sua bidirezionalità che permette di riconoscere il ruolo attivo, i valori e i bisogni dei collaboratori, la sua efficacia in diversi contesti; elementi di criticità appaiono nei rischi propri della natura carismatica del leader (manipolazione dei collaboratori,

¹¹⁶ Northouse P.G. (2004³) *Leadership: theory and practice*, London: Sage.; Leithwood, K., Tomlinson, D., Genge, M. (1996), "Trasformational School Leadership", in Leithwood, Chapman, Judith, Corson, Halinger, Hart (eds), *International handbook of educational leadership and administration*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers

¹¹⁷ Bass individua quattro fattori caratterizzanti il leader (in inglese, le quattro D): "influenza idealizzata (*idealised influence*), motivazione ispirata (*inspirational motivation*), stimolazione intellettuale (*intellectual stimulation*), considerazione individuale (*individual consideration*)". Vedi prima parte del capitolo; cfr. anche Barzanò, 2008, p. 38.

¹¹⁸ Si fa riferimento ad uno studio classico riguardante la leadership trasformazionale: Leithwood K., Duke D.L., "A Century Quest to Undersand School Leadership", in Murphy J., Louis K. (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration*, 2nd ed., Washington DC, American Educational Research Association, pp. 45-72, 1999. Cfr. Barzanò, 2008, p. 39.

imposizione, anche in modo inconsapevole, della *vision*), possibile vaghezza dei concetti di *vision* e *mission*, cultura organizzativa e organizzazione che apprende, attribuzione di responsabilità al dirigente di obiettivi che comunque non potrà raggiungere, poter diventare un mezzo per far passare riforme altrimenti difficilmente accettate.¹¹⁹

“La normatività dell’approccio trasformazionale è rappresentata dal *modellamento* degli stili professionali, degli orientamenti valoriali, dei contenuti e della identità culturale della scuola.”¹²⁰

I due modelli sono ritenuti capaci di rappresentare gli aspetti cruciali della leadership educativa tesa tra il miglioramento dei risultati e le richieste di cambiamento sociale. Hallinger ha proposto un’integrazione tra i due modelli che riconosca il potere sinergico condiviso dai membri dell’organizzazione (tabella 3.5)¹²¹. “La leadership trasformazionale pone l’accento sul rapporto ai singoli e sul fatto che gli obiettivi dell’organizzazione siano costruiti attraverso un processo radicato nel contesto, che scaturiscono cioè dagli obiettivi personali e professionali dei docenti intesi come componenti dell’organizzazione. La leadership pedagogica ha un approccio in una certa misura più verticale, *top-down*, dove si sottolinea l’importanza del coordinamento e del controllo delle modalità con cui i docenti perseguono obiettivi che possono anche essere elaborati da chi coordina l’organizzazione, senza la loro partecipazione”.¹²²

| <i>Leadership pedagogica (LP)</i> | <i>Leadership trasformazionale (LT)</i> | <i>Osservazioni su similitudini e differenze</i> |
|--|--|---|
| Elaborazione e comunicazione che ha degli obiettivi della scuola | <i>Vision</i> chiara Obiettivi della scuola condivisi | La LP sottolinea la chiarezza e la natura organizzativa degli obiettivi condivisi, messi a punto dal capo d’istituto con lo staff e la comunità. La LT sottolinea il legame tra obiettivi personali e obiettivi organizzativi condivisi |
| Coordinamento del curriculum | | Non ci sono nella LT equivalenti per le funzioni di coordinamento e controllo espresse dalla LP. La LT parte dal presupposto che altri, e non il leader, si prendano carico di queste funzioni |
| Supervisione e valutazione dell’istruzione | | |
| Monitoraggio dei progressi degli alunni | | |
| Attenzione al tempo effettivo di lezione | | |
| | Supporto individualizzata | La LP presuppone che il rapporto derivi dal coordinamento ed alla supervisione del curriculum. La LT considera i bisogni individuali come fondamento dello sviluppo organizzativo |
| Altre aspettative Incentivi per gli allievi e per i docenti | Altre aspettative Riconoscimenti | Sia la LP che la LT sottolineano l’importanza di un sistema di riconoscimenti in linea con la <i>mission</i> della scuola |

¹¹⁹ Cfr. Barzanò, (2008), *op. cit.*, pp. 40-41

¹²⁰ Serpieri (2007), *op. cit.*, p. 120

¹²¹ Hallinger (2003), *op. cit.*

¹²² Barzanò, 2008, *op. cit.*, p. 41

| | | |
|--|--|--|
| Offerta di occasioni di formazione per i docenti | Stimolazione intellettuale | La LP centrata su occasioni di formazione e sviluppo professionale in linea con la <i>mission</i> della scuola. La LT vede lo sviluppo personale e professionale in una prospettiva più ampia, non necessariamente legata agli obiettivi specifici della scuola |
| Elevata visibilità | Modellizzazione | La LP e la LT hanno presupposti simili. Il capo d'istituto mantiene un'elevata visibilità per modernizzare valori e priorità |
| Attenzione al clima della scuola | Costruzione di una cultura dell'organizzazione | La LP concentra l'attenzione sul clima della scuola e particolarmente dell'apprendimento. La LT intende la cultura dell'organizzazione in senso più ampio, partendo dal presupposto che una buona cultura organizzativa e buone relazioni migliorano l'apprendimento |

Tab. 3.5 - Leadership pedagogica e leadership trasformazionale a confronto (adattato da Hallinger, 2003, in Barzanò 2008)

Più di recente si sono proposte rivisitazioni di questo approccio in chiave di leadership distribuita, che spostano l'attenzione dal ruolo del leader alla trama di interazioni della leadership post-trasformazionale, rimandando quindi la pretesa normativa verso una contaminazione con il discorso manageriale.¹²³

3.2.3.4 Leadership for learning e leadership distribuita

Restando nel “discorso professionale”, alcuni suoi sviluppi in studi come la “leadership for learning” riprendono le prospettive delle comunità di pratiche come spazi di apprendimento e di sviluppo professionale, sottolineandone quindi la normatività.¹²⁴ In questo caso, si guarda soprattutto alle relazioni della leadership con il *middle management* scolastico.

Più all'incrocio tra il discorso professionale e la trama delle relazioni nella scuola si ritrova la leadership distribuita che si focalizza sui processi di delega del leader al middle management e agli insegnanti.¹²⁵ Emerge dunque la prospettiva di un modello più ampio capace di accogliere una leadership attenta alla supervisione pedagogica, legata al contesto d'azione, ma non per questo solitaria, anzi distribuita e condivisa.

¹²³ Leithwood K., Jantzi D., Steinbach R., (eds.), (1999), *Changing Leadership for Changing Times*, Buckingham: Open University School; Leithwood, K., Jantzi, D. (2006), “Transformational School Leadership for Large-Scale Reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices”, in *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 17, No. 2, June, pp. 201-227

¹²⁴ Earley e Weindling, (2004) *op. cit.*; MacBeath J., (2007) “Leadership as a subversive activity” in: *Journal of Educational Administration*, 45 (3), pp. 242-264. Le politiche del National College for School Leadership di Londra, istituzione formativa per leader educativi inaugurata nel 2000, si fondano sull'idea di una *leadership per l'apprendimento* (Barzanò, 2008, *op. cit.*, p. 43).

¹²⁵ Harris A., (2004), “Distributed Leadership and School Improvement Leading or Misleading?”, in *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1) 11-24

Nella prospettiva “distribuita” e “per l’apprendimento”, la leadership è estesa e condivisa da tutti i membri della organizzazione-scuola, trova fondamenti nella pedagogia, nell’andragogia e si riconosce nei paradigmi della complessità (apprendimento organizzativo coinvolge alunni, docenti, genitori, comunità con cui la scuola interagisce) pur non venendo meno, evidentemente, il ruolo del leader che distribuisce le responsabilità e mette gli altri nelle condizioni di agire al meglio per gli scopi dell’organizzazione. La leadership non riguarda solo il dirigente, ma un profondo intreccio tra la sua attività pratica e quella degli altri attori e il contesto socio-culturale nel suo insieme: sono i processi di interazione gli elementi fondamentali della leadership, l’interazione tra leader, con i followers e i contesti d’azione. Per dirla con Spillane: “la leadership distribuita va molto al di là dei processi di delega o di condivisione e sposta la prospettiva: dal singolo capo d’istituto, o da altri leader ufficiali che lavorano con lui, a tutta la rete dei leader informali, dei ‘seguaci’ (followers) e dei contesti in cui operano”.¹²⁶

La focalizzazione sulle interazioni e non solo il riconoscimento del ruolo di tutti coloro che partecipano all’azione permette di superare la concezione di “leader unico”, per focalizzarsi sul “team”, sull’importanza dello staff, dei docenti e degli studenti stessi come leader. Leadership “distribuita”, allora, non significa assegnazione verticistica di compiti e di ruoli, semmai indica una prospettiva di superamento delle gerarchie tradizionali e un indebolimento dei rapporti di autorità, prospettando un’evoluzione del management verso la leadership.¹²⁷

Le connessioni tra leadership distribuita e centrata sull’apprendimento nei paradigmi leadership istruzionale e quella trasformazionale appaiono evidenti in particolare per l’attenzione ai compiti educativi e didattici della scuola, l’interdipendenza tra leader e collaboratori nella loro azione di trasformazione del contesto e interpretazione dei bisogni emergenti.

3.2.3.5 Leadership sostenibile

All’interno del discorso professionale si iscrive anche un recente approccio, detto “leadership sostenibile” che in una prospettiva “ecologica”, si fa carico della complessità delle reti istituzionali, dei loro assetti e delle loro interconnessioni.¹²⁸ In un’ottica funzionalista, prevede l’indispensabilità di sette “principi” (apprendimento, durata, distribuzione, giustizia, diversità, risorse, eredità) a garanzia della sostenibilità e che richiedono, per essere realizzati cinque “principi di azione” (attivismo, vigilanza, pazienza, trasparenza, progettazione). Serpieri considera “azzardata” la linea di continuità che si prospetta tra leadership trasformazionale e quella distribuita; inoltre, ribadendo la

¹²⁶ Spillane J. (2006) *Distributed leadership*, San Francisco: Jossey-Bass, p. 3, citato da Barzanò, 2008, *op. cit.*, p. 44.

¹²⁷ Bush T. (2008) “From Management to Leadership: semantic or meaningful change?”, in: *Educational Management, Administration & Leadership* 36 (29) pp. 271-288

¹²⁸ Hargreaves, A. e Fink, D. (2006), *Sustainable leadership*, San Francisco: Jossey Bass

prescrittività con la distribuzione della leadership da parte del titolare (passaggio graduale dall'«autarchia» all'«anarchia»), si torna “ad una ricentratatura sul volontarismo e sullo stile del leader, in contraddizione con la presa in carico degli arrangiamenti istituzionali”.¹²⁹

Questi approcci considerati all'interno del discorso professionale, sono accumulati dalla “chiara consapevolezza” istituzionale del *fare leadership* nella scuola, da cui l'enfasi normativa, senza tuttavia indebite riduzioni alla strumentalità del discorso manageriale.¹³⁰

Al fine di completare la panoramica dei vari approcci della leadership educativa, si riportano in modo più sintetico le descrizioni degli altri modelli che nella mappa sono compresi all'interno degli altri “discorsi”.

3.2.4 Prospettiva sul piano organizzativo-manageriale

Nel mondo dell'istruzione, dalla seconda metà degli anni Novanta, si sono fatte strada, con l'autonomia delle scuole, logiche strumentali (es.: politiche di “quasi-mercattizzazione”, *accountability*) che caratterizzano il *new public management*, aprendo la strada alla “leadership manageriale”.¹³¹ Il leader educativo in ottica del “self-managing school” ha il compito primario di dirigere e gestire le risorse professionali della propria scuola in un'ottica competitiva e di rendicontazione ai diversi stakeholders.¹³² Per questo occorre misurare l'“impatto” della leadership, ridotta per lo più alla sola azione del dirigente.¹³³

Protagonisti del discorso manageriale e ispiratori della politica educativa in Inghilterra sono i movimenti della *School Effectiveness* e dello *School Improvement*.¹³⁴ Anche i programmi formativi per i dirigenti del Regno Unito, afferma Serpieri, si sono fortemente caratterizzati per rifarsi al mondo aziendale, a discapito di aspetti strategici propri della leadership educativa, come la riflessività, l'introspezione, i climi emotivi, ecc.¹³⁵

Aspetto non secondario di questi approcci strumentali dell'azione manageriale, è un rimettere al centro della leadership la figura individuale del leader. Da questo non sembrano

¹²⁹ Serpieri, (2007), *op. cit.*, p. 257

¹³⁰ *Ibidem*.

¹³¹ Leithwood, Duke (1999), *op. cit.*; Levacic, R., Glover, D. (1997), “Value for Money as a School Improvement Strategy: Evidence from the New Inspection System”, in England, *School Effectiveness and School Improvement*, 8 (2): 231-53

¹³² Caldwell, B.J., Spinks, J.M. (1992), *Leading the Self-managing School*, London: Routledge; Id, (1998), *Beyond the Self-Managing School: adding value in schools of the third millennium*, London: Routledge

¹³³ Hallinger, P. e Heck, R. (2005), “The Study of Educational Leadership and Management”. In: *Where Does the Field Stand Today?*, *Educational Management Administration & Leadership*, 33(2) 229-244

¹³⁴ Serpieri cita: Hallinger, P. e Heck, R. (2005), *op. cit.*; Harris, 2004

¹³⁵ Serpieri, (2007), *op. cit.*, p. 258. L'autore richiama: Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H., Beresford, J. (2000), *Leading Schools in Times of Change*, Buckingham: Open University Press.

discostarsi neppure riletture come la “reimagining leadership”,¹³⁶ anche quando ripropongono la questione in termini di “system-leadership”. “Nonostante, infatti, l’etichetta che potrebbe fare pensare a logiche extra-individuali, questo leader altro non è che una sorta di *super-leader*, sollecitato ad intraprendere logiche di miglioramento attinenti a reti di scuole piuttosto che ad una singola scuola”. (Serpieri, 2007, p. 258).¹³⁷

3.2.5 Prospettiva sul piano sociale-critico

Nel pioneristico studio di Ball del 1987, *The Micro-Politics of the school*,¹³⁸ le organizzazioni scolastiche erano viste come “un luogo sociale di produzione e riproduzione di diseguaglianze”, le dinamiche di potere e di influenza erano presentate “ancora in termini di qualità individuali, come lo «stile» adottato dal leader”.¹³⁹

In seguito, questo approccio è stato utilizzato per inquadrare le politiche educative in un’ottica di promozione della prospettiva democratica ed emancipatoria. Ad esempio, Blase e Anderson hanno proposto due dimensioni di analisi delle micropolitiche di leadership, la tensione “*transattiva* o *transformativa*” e lo stile chiuso-aperto della leadership, al cui incrocio si può individuare la “micropolitica «democratica» e per l’«*empowerment* sociale», quindi una condivisione di potere tra leader e insegnanti per creare spazi di “dialogo critico” e non solo una “pura affermazione e tutela della logica professionale”.¹⁴⁰

Anche in Telford la questione politica è centrale.¹⁴¹ La trasformazione qui riguarda il potere, da distribuire in modo condiviso tra leader ed insegnanti, per cui si parla di “leadership collaborativa”, che si definisce come “gruppi di lavoro di *committed professionals* che, con scopi condivisi e condeterminati, hanno la capacità di lavorare insieme in modalità di *problem solving* per cercare risposte probabili a ciò che non si conosce, per attivarsi sulla base di ciò che vanno scoprendo e andando avanti così. Nel fare ciò rendono la scuola luoghi dove è piacevole vivere; luoghi di apprendimento continuo per se stessi e per gli studenti”.¹⁴²

¹³⁶ Serpieri cita i lavori di: Caldwell, B.J. (2006), *Re-imagining Educational Leadership*, ACER Press. Per S. anche MacBeath non sfugge a questo primato dell’individuo, in sintonia con lo Human Resource Management a proposito della selezione dei “talenti” di leadership (MacBeath, 2006).

¹³⁷ Serpieri, (2007), *op. cit.*, p. 259. L’autore rinvia a Hopkins, D. (2006), A Short Primer on System Leadership, paper presented at the conference *International perspectives on School Leadership for Systemic Improvement*, Paris: OECD

¹³⁸ Ball, S. J. (1987), *The Micro-Politics of the school. Towards a theory of school organizations*, London: Methuen

¹³⁹ Serpieri, (2007), *op. cit.*, p. 259

¹⁴⁰ *Ibidem*. Il richiamo è a Blase J., Anderson G.L. (1995), *The micropolitics of educational leadership*, London: Cassel

¹⁴¹ Telford H. (1996), *Transforming schools through collaborative leadership*, London: Falmer Press

¹⁴² Telford (1996) *op. cit.*, p. 13, citato in Serpieri, (2008), *op. cit.*, p. 93

Se fino a questi autori il focus va dall'individuo alla trama delle relazioni sociali, con la "leadership democratica" di Woods i rapporti gerarchia-influenza nelle scuole sono ripensati non più all'interno della sfera delle relazioni interpersonali, ma in termini di network istituzionali. Da una parte, il leader, come interprete delle esigenze di democratizzazione, è riconosciuto come tale perché portatore di competenze ritenute indispensabili; dall'altra, si considerano le caratteristiche strutturali e istituzionali dei sistemi educativi (esempio selezione versus uguaglianza); la leadership democratica, infine, riconosce all'attore sociale la possibilità-necessità di un impegno diretto (engagement), senza tuttavia le pretese "eroico-volontaristiche" rispetto al leader. "Da questo modello deriva quello «schema trialettico», in cui la pratica di leadership risulta come *emergenza* dall'interazione tra le proprietà strutturali e le qualità delle persone".¹⁴³

La leadership democratica richiede alle persone un impegno nella pratica costante e progressivo e non può essere ridotta ai termini di delega ai collaboratori. Essa infatti "allarga i propri orizzonti oltre l'organizzazione della scuola e si rivolge al sociale, alle sue più ampie finalità di giustizia ed equità. La logica emancipatoria coinvolge tutti gli attori che entrano nel suo esteso gioco dei network istituzionali e non solo quelli verso cui la leadership verrebbe costituita. In tal senso, si può comprendere come quella democratica sia una concezione di leadership congruente con l'idea di «orchestrazione» (Wallace 2003) dei tanti e non dei pochi. Ma anche con quella di un processo di «consapevole partecipazione nella microgenesi» ovvero del cambiamento «attraverso piccoli atti creativi che se ripetuti e replicati, creano nuovi modelli strutturali (Woods, 2005, p. 128)".¹⁴⁴

3.2.6 La prospettiva postmoderna-postumanista

Il discorso postmoderno si pone diametralmente opposto alle politiche per managerizzare la scuola o di quelle centrate sul ruolo della professione, ma appare per alcuni aspetti diverso anche dal discorso . Esso appare immerso in una logica relativistica che capovolge la prospettiva normativo-strumentale e disattende anche la logica del politico, creando disorientamento nei decisori e negli operatori. In alcuni approcci più radicali la pretesa di soggettività viene depotenziata tanto da perdere di vista le stesse "logiche dell'umano", che si intrecciano da una parte con le logiche del "non umano", degli artefatti materiali (come le tecnologie), testuali (come le riforme), virtuali (come i software per la valutazione) e dall'altra sono sommerse da quelle "della complessità, dell'imprevedibilità, dell'ambiguità". La leadership non è solo «distribuita», ma addirittura «diluita» dalle politiche di managerizzazione, di governance, del localismo, dell'utenza, tanto da parlare di "retorica della leadership", – come si parla di sviluppo professionale, di autonomia e di

¹⁴³ Serpieri, 2008, *op. cit.*, p. 104

¹⁴⁴ *Ibidem*, p. 107. I riferimenti sono a: Wallace M. (2003), "Managing the Unmanageable? Coping with Complex Educational Change", in *Educational Management and Administration*, 31 (1), pp. 9-29; Woods, (2005), *op. cit.*

accountability,... (Ball 2005)”.¹⁴⁵ Alcuni autori, anche se non si focalizzano più sul versante individuale della leadership, riconoscono ancora un ruolo a quella “distribuita”, che però “interviene solo attraverso la mediazione-distribuzione della leadership educativa delle-nelle relazioni che intercorrono tra i vari attori (compresi quelli appunto non umani come gli oggetti-prodotti o i simboli-regole”.¹⁴⁶ La leadership distribuita intesa come “pratica”, si ritrova sempre in situazione, nel contesto, sia che gli assetti organizzativi siano gerarchizzati o meno, a conferma dell’orientamento anti-normativo, ma anche di “un focus privilegiato sulla trama di relazioni”.¹⁴⁷

Centro dell’attenzione di alcune interpretazioni radicali, che criticano aspramente tanto la leadership distribuita quanto quella trasformazionale,¹⁴⁸ è il “network di arrangiamenti istituzionali” che costruiscono gli attori attraverso azioni politiche (di selezione, di formazione, di valutazione, ecc.) che producono “coorti-raggruppamenti di leader”.¹⁴⁹ Si parla di “leadership contestuale”¹⁵⁰ per descrivere i condizionamenti prodotti dai network istituzionali e dai contesti di azione in cui operano i leader. Si tratta di condizionamenti, secondo questo autore, che investono “le politiche di fiducia, sia nei contesti micro (ad es., nella scuola), che in quelli meso (ad es., nella *governance* locale), nonché nei contesti macro (ad es., nei governi), con i quali si confronta, spesso impotente, l’azione di leadership”.¹⁵¹

Forse per questo altri autori hanno rivisitato leadership e discorsi sul professionalismo e managerialismo “in chiave di leadership ironica” che visto il venir meno del “paradigma razionale” nei contesti ambigui e complessi delle politiche educative, invita a “pratiche-contesti di leadership temperata, tra le cui componenti riscoprire la natura istituzionale – appunto ambigua e complessa – della scuola.”¹⁵²

La tabella 3.6 sotto riportata riprende i dati salienti dei modelli di leadership richiamati nell’esposizione della mappa. Di ciascun approccio, si riportano gli autori e la data di pubblicazione dell’opera di riferimento

¹⁴⁵ Serpieri, 2007, *op. cit.*, p. 260

¹⁴⁶ *Ibidem*, p. 261. I riferimenti sono a: Gronn P. (2000), “Distributed Properties: A New Architecture for Leadership”, in *Educational Management & Administration*, 28 (3): 317-38; Gronn P. (2003), *The New Work of Educational Leaders*, London, Sage; Splillane, (2006), *op. cit.*

¹⁴⁷ *Ibidem*

¹⁴⁸ Bottery, M. (2004) *The Challenges of Educational Leadership*, London: Paul Chapman

¹⁴⁹ Gronn P. e Ribbins P. (1996), “Leaders in Context: Postpositivist Approaches to Understanding Educational Leadership”, *Educational Administration Quarterly*, 32 (3), 452-473

¹⁵⁰ Bottery, M. (2006) “Context in the Study and Practice of Leadership in Education: a Historical Perspective”, in *Journal of Educational Administration and History*, 38 (2), 169-183

¹⁵¹ Serpieri, 2007, *op. cit.*, p. 261

¹⁵² *Ibidem*. Il riferimento è a: Hoyle E. e Wallace, M. (2005), *Educational Leadership: Ambiguity, Professionals & Managerialism*, London: Sage

| Discorsi Focus | Istituzionale- Professionale (Normativa) | Organizzativo- Manageriale (Strumentale) | Sociale- Critico (Politica) | Postmodernità- Postumanista (Relativista) |
|----------------------------------|--|---|---|--|
| Individuo | Morale (Fullan 2003; Hodgkinson 1991; Sergiovanni 1992) Istruzionale (Hallinger 2005) Trasformatzionale (Leithwood, Tomlinson, Genge 1996) | Managerial (Leithwood, Duke 1999; Levacic, Glover 1997) Talent (MacBeath 2006) Self-managing (Caldwell, Spinkins 1992, 1998) Re-imagining (Caldwell 2006) System-leader (Hopkins 2006) | Micropolitiche (Ball 1987) | |
| Contesto relazionale | Post- trasformatzionale (Leithwood, Jantzi, Steinbach 1999) Distribuita (Harris 2004) Leadership for learning (Earley, Weindling 2004) | | Micropolitica democratica (Blase, Anderson 1995) Collaborativa (Telford 1996) | Distribuita (Gronn 2000, 2003; Spillane 2006) |
| Network istituzionale | Sostenibile (Heargraves, Fink 2006) | | Democratica (Woods 05) | “Retorica” (Ball 2005) Ironica-Temperata (Hoyle, Wallace 2005) Contestuale (Bottery 2006) Ecologica (Bottery 2004) |

Tab. 3.6 - Mappa della leadership: i Discorsi e il Focus (da Serpieri 2007, p. 265)

Il ventaglio di approcci della leadership educativa appare molto variegato. Gli sviluppi più recenti sembrano dirigersi verso una maggior condivisione e diffusione dei compiti e delle responsabilità, prospettando quasi una sorta di intelligenza collettiva nella conduzione e nella gestione dell'organizzazione scolastica.

Nei contesti reali, ovviamente, le teorie presentate non sono riconoscibili allo stato puro, piuttosto saranno riscontrabili situazioni composite, nelle quali risultano attivi elementi e caratteristiche dell'una e dell'altra. Questi quadri teorici, dunque, rappresenteranno un valido aiuto per identificare e meglio comprendere i fenomeni indagati.

CAPITOLO 4

LEADERSHIP E MIDDLE MANAGEMENT NEL SISTEMA SCOLASTICO E NELLE SCUOLE PER GLI ADULTI

Il focus di questo lavoro è sulla leadership delle scuole, in particolare di quelle per gli adulti. Nei capitoli precedenti, si è delineato lo sviluppo storico di questo settore nel sistema scolastico italiano e descritta l'offerta formativa attualmente proposta nei CTP e nei Corsi serali (capitolo 2); quindi si sono presentate le principali teorie che hanno dato conto del complesso fenomeno della leadership, soffermandosi da ultimo sulla leadership educativa (capitolo 3).

Si tratta ora di definire con maggiore dettaglio le figure e i contesti organizzativi dove operano i protagonisti di questa indagine, per poi comprendere con più cognizione la loro azione professionale indagata attraverso la ricerca empirica che si presenterà nel capitolo successivo.

4.1 Dirigenti e docenti del middle management nella scuola: ruolo e funzioni

Per descrivere il profilo professionale dei leader scolastici, è utile percorrere, anche se in modo sintetico, il quadro normativo che disciplina questi ruoli e funzioni nella scuola. Nel farlo si richiameranno soprattutto peculiarità e caratteristiche di queste figure quando si trovano ad operare in scuole sedi di corsi di istruzione e formazione degli adulti.

4.1.1 Il dirigente scolastico

La scuola italiana è rimasta regolata in modo verticistico fino alla fine degli anni Novanta del '900, come ogni organo dell'amministrazione statale. La funzione del capo d'istituto fin dalla legge Casati (1859) è stata quella di "presidiare" la scuola dello Stato garantendone il buon funzionamento, applicando norme e regolamenti emanati dal ministero, secondo un sistema organizzativo di tipo gerarchico. La mentalità di chi dirige le scuole, presidi e direttori didattici, era chiaramente di tipo burocratico, formalistico. Per assicurare il loro compito era sufficiente dimostrare conoscenza approfondita della normativa scolastica, saper utilizzare gli strumenti ed espletare le procedure amministrative per realizzare obiettivi predeterminati a livello centrale. Coerente con questi scopi era anche il reclutamento del personale. "In questa fase – e fino agli anni '60 del Novecento – i presidi erano reclutati per cooptazione, su liste di idoneità tenute dai Provveditori agli studi, che si basavano essenzialmente su due fonti. La prima era costituita dai rapporti informativi che i presidi – come tutti i capi ufficio delle amministrazioni pubbliche – redigevano annualmente su

ciascun dipendente. [...] La seconda veniva dalle relazioni degli ispettori, che periodicamente visitavano le scuole e riferivano le loro impressioni sugli insegnanti. Si costituivano così degli elenchi di potenziali capi di istituto, cui si attingeva – in modo di fatto discrezionale – quando si trattava di nominarne uno”.¹

Il grado di discrezionalità nella scelta dei presidi era dunque pari a quello di corrispondenza di questi alle mansioni e alle direttive prestabilite che erano chiamati a svolgere, in un contesto in cui le scuole erano poche, gli insegnanti avevano uno status sociale riconosciuto e il quadro politico ‘forte’ garantiva la tenuta del sistema. Con il boom economico, con la crescente complessità delle dinamiche da gestire per la pubblica amministrazione da un punto di vista generale, e con l’avvio della “scuola media unica” divenne evidente l’inadeguatezza dei ruoli burocratici e autoritari per gestire una istituzione formativa di massa che si andava trasformando e non solo per i numeri. I profondi cambiamenti sociali che portarono al processo di democratizzazione della scuola, trovarono espressione nei Decreti Delegati del 1974 (DPR n. 416 e n. 417) che modificarono la prospettiva organizzativa, che da verticale divenne orizzontale, nel segno della partecipazione alla vita scolastica. Rispetto ai contenuti, la scuola è ancora fortemente in mano al centro (programmi nazionali, risorse definite e assegnate dallo Stato secondo parametri prefissati, procedure di acquisto fissate per legge e bilancio è rigidamente suddiviso in capitoli). Il paradigma organizzativo è ancora tipicamente burocratico,² un sistema nel quale anche le nuove norme definiscono cosa il preside faccia, più che dire chi egli sia: “Il personale direttivo assolve alla funzione di promozione e di coordinamento delle attività di circolo o di istituto; a tal fine presiede alla gestione unitaria di dette istituzioni, assicura l’esecuzione delle deliberazioni degli organi collegiali ed esercita le specifiche funzioni di ordine amministrativo, escluse le competenze di carattere contabile, di ragioneria e di economato che non implicino assunzione di responsabilità proprie delle funzioni di ordine amministrativo. In particolare, al personale direttivo spetta:

- a) la rappresentanza del circolo o dell’istituto;
- b) presiedere il collegio dei docenti, il consiglio di disciplina degli alunni, il comitato per la valutazione del servizio degli insegnanti, i consigli di interclasse o di classe, la giunta esecutiva del consiglio di circolo o di istituto;
- c) curare l’esecuzione delle deliberazioni prese dai predetti organi collegiali e dal consiglio di circolo o di istituto;
- d) procedere alla formazione delle classi, all’assegnazione ad esse dei singoli docenti, alla formulazione dell’orario, sulla base dei criteri generali stabiliti dal consiglio di circolo o d’istituto e delle proposte del collegio dei docenti;

¹ Petrolino A., (2008), “Il ruolo del dirigente scolastico in Italia”, in Cavalli A. e Fischer L. (a cura di), *Dirigere le scuole oggi. Un’indagine della Fondazione per la Scuola realizzata dall’Istituto IARD*, www.fondazione scuola.it, 2008, pp. 33-34.

² Minello R. (2011), *Dirigere una scuola accogliente. Esiti del rapporto di ricerca sui fondamenti epistemologici e pedagogici dello sviluppo professionale dei Dirigenti Scolastici e della Formazione Professionale*. Trento: Provincia Autonoma di Trento – IPRASE, p. 56.

e) promuovere e coordinare, nel rispetto della libertà d'insegnamento, insieme con il collegio dei docenti, le attività didattiche, di sperimentazione e di aggiornamento nell'ambito del circolo o dell'istituto;

f) adottare o proporre, nell'ambito della propria competenza, i provvedimenti resi necessari da inadempienze o carenze del personale docente e non docente;

g) coordinare il calendario delle assemblee nel circolo o nell'istituto;

h) tenere i rapporti con l'amministrazione scolastica nelle sue articolazioni centrali e periferiche e con gli enti locali che hanno competenze relative al circolo e all'istituto e con gli organi del distretto scolastico;

i) curare i rapporti con gli specialisti che operano sul piano medico e socio-psicopedagogico;

l) curare l'attività di esecuzione delle norme giuridiche e amministrative riguardanti gli alunni e i docenti, ivi compresi la vigilanza sull'adempimento dell'obbligo scolastico, l'ammissione degli alunni, il rilascio dei certificati, il rispetto dell'orario e del calendario, la disciplina delle assenze, la concessione dei congedi e delle aspettative, l'assunzione dei provvedimenti di emergenza e di quelli richiesti per garantire la sicurezza della scuola." (DPR 417/1974, art. 3).

Si parlava allora di una strategia "di tipo educativo-amministrativo [che delineava] l'immagine di una scuola quale comunità educante, organizzazione democratica e luogo di confronto culturale, in cui si ridefinivano i confini tra le parti del sistema attraverso un processo di redistribuzione dell'autorità e del potere decisionale, di una diversa suddivisione delle responsabilità, di una complessiva revisione delle strategie educative".³

Pur in un quadro ancora accentrato, definito e quindi portatore di contraddizione nell'azione quotidiana, la funzione direttiva assume dagli anni Settanta una valenza sempre più importante, acquistando una funzione di potenziale agente di cambiamento e di risorsa per favorire l'innovazione, "promozione e coordinamento", come recita l'articolo 3 sopra citato. Tuttavia, alla crescita del mandato educativo non corrispondeva un'altrettanto liberalizzazione dei vincoli e delle procedure, tanto da ricorrere, per descrivere questa situazione, alla metafora del "profeta disarmato".⁴ In questi anni emersero nelle scuole delle figure carismatiche di presidi-leader che sapevano coagulare attorno a sé le forze migliori e motivate per realizzare importanti cambiamenti, anche forzando la norma: è l'epoca delle sperimentazioni, che come si è visto ha interessato anche il mondo dell'EdA (ad esempio Progetto Sirio, Aliforti e prima ancora Progetto '92).

Nell'ultimo decennio del '900, in uno scenario caratterizzato da profondi cambiamenti tecnologici, produttivi e dalla globalizzazione a livello internazionale, si andava definendo anche in Italia il processo di riforma dello Stato verso il decentramento, ma anche il ridimensionamento della Pubblica Amministrazione, che aveva già interessato molti paesi

³ Capaldo N. e Rondanini L., (2002), *Gestire e organizzare la scuola dell'autonomia*. Trento: Edizioni Erikson, p. 123.

⁴ Petrolino A., (2008), *op. cit.*, p. 35.

europei, , declinandolo secondo i principi della competenza concorrente di Stato e regioni su molte materie, tra le quali l'istruzione, e della sussidiarietà.

Il momento di svolta si ha con la legge 59/1997, legge Bassanini che nel più ampio quadro di riforma della Pubblica Amministrazione, introduce l'autonomia delle scuole, con la parallela assunzione degli Enti locali e dell'utenza a condividere "la committenza" rispetto all'istruzione e alla formazione. Per mettere nelle condizioni l'istituzione scolastica di elaborare e di erogare un'offerta formativa, occorre che a guidarla sia un "dirigente dello Stato", per cui contestualmente all'acquisizione dell'autonomia e della personalità giuridica della scuola, al preside è conferita la qualifica dirigenziale (D.Lgs. n. 59/1998, successivamente trasfuso nel D.Lgs. n. 165/2001). Un terzo riferimento normativo completa l'avvio dell'autonomia scolastica, il DPR 275/1999 il Regolamento che ne definisce la natura, le finalità, il campo di applicazione, i vincoli e le opportunità: lo strumento attraverso cui le scuole e i suoi operatori realizzano la propria offerta formativa.

Il legislatore attraverso questi provvedimenti delinea il profilo del dirigente. In particolare, l'articolo 25 del Decreto Legislativo 165/2001 evoca una serie di compiti e di funzioni, che rinviano evidentemente ad un insieme assai ampio di norme regolatrici. Si riportano di seguito le determinazioni che hanno un'evidenza più diretta al discorso che si sta articolando in questa sede. I dirigenti scolastici, enuncia il primo comma dell'articolo in esame, "sono inquadrati in ruoli di dimensione regionale e rispondono [...] in ordine ai risultati".

Il dirigente scolastico, quindi:

"assicura la gestione unitaria dell'istituzione, ne ha la legale rappresentanza, è responsabile della gestione delle risorse finanziarie e strumentali e dei risultati del servizio. Nel rispetto delle competenze degli organi collegiali scolastici, spettano al dirigente scolastico autonomi poteri di direzione, di coordinamento e di valorizzazione delle risorse umane. In particolare, il dirigente scolastico, organizza l'attività scolastica secondo criteri di efficienza e di efficacia formative ed è titolare delle relazioni sindacali." (comma 2);

"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." (comma 3)

Inoltre, "spetta al dirigente l'adozione dei provvedimenti di gestione delle risorse e del personale." (comma 4)

"Nello svolgimento delle proprie funzioni organizzative e amministrative il dirigente può avvalersi di docenti da lui individuati, ai quali possono essere delegati specifici compiti, ed è coadiuvato dal responsabile amministrativo, che sovrintende, con autonomia operativa, nell'ambito delle direttive di massima impartite e degli obiettivi assegnati, ai servizi amministrativi ed ai servizi generali dell'istituzione scolastica, coordinando il relativo personale." (comma 5)

Emergono quindi funzioni e competenze di ordine organizzativo e manageriale in carico al responsabile dell'istituzione scolastica autonoma.⁵ Non è più visto come un mero esecutore, ma come un dirigente pubblico al quale sono richieste competenze gestionali, di coordinamento e di valorizzazione delle risorse umane e capacità di gestione di quelle finanziarie per promuovere la qualità del servizio e per assicurare la collaborazione con e del territorio.

Il dirigente per espletare queste sue funzioni non agisce in modo autarchico, ma si avvale di collaboratori da lui scelti e del responsabile amministrativo dell'istituto. Per un verso sono quindi chiamate in causa abilità manageriali, ma per un altro verso capacità relazionali, promozionali e di sviluppo dei processi formativi e dell'organizzazione scolastica che richiedono capacità di leadership.

4.1.1.1 Il dirigente e il territorio

Lo sviluppo dell'autonomia e le nuove e maggiori competenze acquisite in materia di istruzione da Comuni, Province e Regioni (D.Lgs. 112/1998, riforma costituzionale del Titolo V, articoli 117 e 118) hanno notevolmente incrementato il quadro delle relazioni interistituzionali delle scuole, rompendo il cerchio nel quale tradizionalmente agivano, quello con l'amministrazione scolastica centrale e periferica.

Nella nuova mappa dei poteri molte competenze centrali del Ministero si sono spostate alle scuole autonome e alle loro reti; inoltre, gli enti locali hanno in carico le più importanti azioni di supporto all'autonomia.⁶ In particolare, il D.Lgs. 112/1998, articoli 138-139 trasferisce a Regioni, Province e Comuni poteri di programmazione scolastica territoriale e di integrazione tra i sistemi formativi. Si parla di concertazione riguardo a varie attività, come già espresso in precedenza, e che qui interessano particolarmente: l'educazione degli adulti, l'istruzione tecnica superiore, i percorsi integrati l'istruzione e la formazione professionale.

Se prima della riforma sull'autonomia gli enti locali erano visti dalle istituzioni scolastiche come erogatori di servizi di supporto, ora sono diventati interlocutori attivi per la costruzione e la condivisione sul piano organizzativo dell'offerta formativa. In questo processo elaborativo, le scuole non possono agire in solitudine, devono intervenire altri soggetti per acquisire visioni e risorse diverse al fine di rispondere a problemi formativi diversi. Nessuno può fare fronte ai problemi della formazione da solo, soprattutto se si tratta di rispondere ai complessi bisogni degli utenti e del territorio, come l'alfabetizzazione e integrazione dei cittadini stranieri, i rapporti istruzione e formazione professionale, le riqualificazioni professionali, l'apprendimento permanente, ecc.

⁵ È stato messo in luce, in una sorta di "esercizio intellettuale" un quadro di competenze del dirigente che si evincono dalle principali norme sull'autonomia scolastica, cfr. Porcarelli A. (2010), "Le competenze del dirigente nella normativa, specifica e concorrente, istitutiva del nuovo ruolo", in Xodo C. (2010), *op. cit.*, p. 51 e ss.

⁶ Cfr. Fassora G. (2006), "Il territorio: consorzi e reti", in Rembado G. e Petrolino A. (a cura di), *La guida del dirigente*, Carocci, Roma 2006, p. 223

Un dirigente scolastico deve quindi costruire un buon rapporto con gli enti locali (DPR 275/1975, art. 3, comma 4) e deve operare avendo come orizzonte il principio costituzionale della sussidiarietà. A maggior ragione un dirigente delle scuole per gli adulti, che agisce in un ambito in cui concorrono gli Enti Territoriali deve stringere accordi e convenzioni, praticando quindi una dimensione orizzontale nei rapporti con le altre istituzioni. In questo periodo di crisi economica, forse, una simile strategia operativa potrebbe essere in grado di rispondere alle esigenze delle scuole, senza bloccarsi in vane attese dalla consueta dimensione verticale, intercettando anche in rete (DPR 275/1975, art. 7 e 9) con spirito di iniziativa fondi che scorrono per altri linee. Certamente gli Enti non sempre risultano collaborativi, come risulta anche dai monitoraggi sull'autonomia condotti prima della crisi economica, e a maggior ragione in questo momento.

Per il dirigente è peraltro oltremodo strategico interagire con l'ente locale, perché è il soggetto che ha un quadro di conoscenza sul territorio globale.

Occorre dunque operare assieme agli altri e acquisire una mentalità di scambio, con tutti gli attori che sono attivi sul territorio. L'autonomia delle scuole si configura quindi come acquisizione di poteri e di responsabilità in ragione dell'alto livello di complessità della società contemporanea, e questo comporta la necessità di individuare più soggetti decisionali con i quali interagire, definendone competenze e responsabilità.

Per la scuola il territorio non è soltanto il luogo fisico dove è collocata, ma un luogo dove accadono fatti, avvenimenti sociali, culturali ed economici. Compito del Dirigente e degli insegnanti che devono pianificare l'offerta educativa è quello di cogliere l'ampiezza e la complessità di questi fenomeni per saperli interpretare ai fini formativi, soprattutto in tempi di grandi cambiamenti e trasformazioni. Comprendere le trasformazioni in atto non può evidentemente non tenere conto dei fenomeni di larga scala che oltrepassano le dimensioni di prossimità. Globalizzazione e crisi finanziaria, flussi migratori e invecchiamento della popolazione investono e riguardano il globale e il locale in un intreccio imprescindibile di cui la progettazione della scuola deve tenere conto.

In questo panorama, il ruolo del Dirigente Scolastico diventa cruciale. Chiamato esplicitamente in causa nella fase di predisposizione dell'offerta a stabilire i contatti con il territorio (DPR 275/1999 art. 3, comma 4), deve mettere in campo competenze progettuali per attivare una gestione non schiacciata nel presente, ma che proietta nel futuro la realtà della sua organizzazione.

Deve mobilitare competenze specifiche (pianificare, progettare, decidere) e trasversali (problem finding e problem solving, capacità comunicative) per elaborare assieme ai docenti un'offerta formativa precisa, perché "carta d'identità" della scuola, e al contempo con i necessari margini di flessibilità per affrontare problemi e cogliere opportunità che potrebbero presentarsi.

Una simile competenza poggia sulla consapevolezza che “le organizzazioni sono sistemi aperti, che vivono di interscambio con l’ambiente”⁷ e tiene conto delle variabili endogene che si aggiungono a quelle ambientali (operatori, caratteristiche dell’utenza,...).

L’interazione con il territorio, dunque, diventa una delle sfide manageriali più significative dell’autonomia scolastica, soprattutto per la configurazione assunta dalla scuola nel contesto delle autonomie territoriali e in una logica di sussidiarietà, in quanto ente pubblico funzionale. Ad esempio, la scuola, e certamente quella per gli adulti non fa eccezione, si rivolge a fasce di utenza deboli (disabili, stranieri, ragazzi in situazione di disagio sociale, detenuti, ecc.) che ha reso necessaria una costante interazione con l’associazionismo, il volontariato, ma soprattutto con servizi sociali e territoriali che si sono configurati specificamente come servizi alla persona (legge 8 dicembre 2000, n. 328, “Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali”). In questo caso, è interessante notare come il dirigente, in prima persona ma anche attraverso propri delegati, si ponga in relazione e promuova il raccordo con un altro sistema complesso e in una fase di evoluzione come quello scolastico.

In un’epoca di crisi economica e non solo, la salvaguardia non di rendite di posizione, ma di qualità del servizio offerto per mandato istituzionale, deve esaltare la leadership del Dirigente Scolastico chiamato più che in passato a farsi promotore di un’attenta politica delle risorse e del loro reperimento, promuovendo con il suo staff, azioni multi direzionali e di ampio respiro.

Razionalizzazione e riduzione degli sprechi all’interno della scuola, con utilizzo efficiente ed efficace delle strutture, degli strumenti, dei mezzi finanziari disponibili e valorizzazione e promozione delle diverse competenze professionali e reperimento delle risorse esistenti all’esterno sono tra i suoi compiti più importanti.

La sua azione dovrà muoversi in una duplice direzione: miglior utilizzo del territorio come risorsa per l’istituzione scolastica e più efficace presenza dell’istituzione scolastica come risorsa per il territorio, in una prospettiva di scuola ‘fuori di sé’, interattiva, etero-referenziale, capace di dare e ricevere, di trasformare e trasformarsi, di innovare e innovarsi, attraverso una reciprocità di scambi, transazioni, processi di integrazione con il proprio bacino territoriale. Perché tutto questo sia possibile e avvenga, il dirigente necessita di determinate caratteristiche che si andranno a vedere in seguito.

4.1.2 Il middle management

La presenza di insegnanti che affiancassero il direttore didattico e il preside per la gestione complessiva della scuola svolgendo specifiche funzioni è sempre stata riconosciuta all’interno del sistema scolastico. Nelle scuole superiori, la riforma Gentile aveva introdotto il Consiglio di presidenza “Negli istituti che abbiano una popolazione scolastica di almeno duecentocinquanta alunni vi è un consiglio di presidenza, composto del preside, del vice-

⁷ Romei, P. (2000), *Autonomia e progettualità*, Firenze: La Nuova Italia, p. 251.

preside e di uno dei professori di ruolo, che ha le funzioni di segretario, eletto dal collegio dei professori nella prima adunanza ordinaria di ciascun anno scolastico” (R.D. 30 aprile 1924, n. 965, art. 23).

“Al consiglio di presidenza spetta di prendere tutte le deliberazioni d’urgenza in affari che sono di competenza normale del collegio dei professori. Tali deliberazioni sono sottoposte alla ratifica del collegio nella tornata immediatamente successiva.” (R.D. 30 aprile 1924, n. 965, art. 24). Questo organo è stato abolito con istituzione degli Organi Collegiali previsti dal DPR 416/1974), che però affida al collegio dei docenti la prerogativa di eleggere “in numero di uno nelle scuole fino a 200 alunni, di due nelle scuole fino a 500 alunni, di tre nelle scuole fino a 900 alunni, e di quattro nelle scuole con più di 900 alunni, i docenti incaricati di collaborare col direttore didattico o col preside; uno degli eletti sostituisce il direttore didattico o preside in caso di assenza o impedimento” (DPR 416/1974, art. 4, lett. g). Si erano andate così costituendo le figure del vicepresidente o vicario e dei collaboratori del preside e/o del direttore didattico, docenti incaricati, come si è letto, all’adempimento di determinate funzioni legittimate dal voto del collegio docenti.

L’introduzione dell’autonomia, con la crescita dei compiti, degli ambiti di intervento, delle responsabilità, ha acuito l’esigenza per il dirigente di avere al suo fianco dei collaboratori, chiamati ad operare secondo un rapporto fiduciario. Questa necessità è stata riconosciuta dal Decreto Legislativo 165/2001 che disciplina l’istituzione della dirigenza scolastica: “Nello svolgimento delle proprie funzioni organizzative e amministrative il dirigente può avvalersi di docenti da lui individuati, ai quali possono essere delegati specifici compiti” (D.Lgs. 165/2001, art. 25, comma 5). Si tratta quindi non più di docenti designati dal collegio, ma di insegnanti direttamente individuati dal dirigente stesso in piena autonomia, come reso possibile dalla sua carica e dal suo ruolo.

Oltre ai collaboratori, la scuola dell’autonomia si è dotata di altre figure, previste in questo caso dal Contratto di lavoro. L’articolo 28 del CCNL del comparto scuola 1998/2001 e l’articolo 37 del CCNI hanno introdotto e regolato l’istituto delle “funzioni obiettivo”, inteso come uno strumento per realizzare le finalità istituzionali della scuola e supportare la realizzazione dei piani dell’offerta formativa.⁸ In pratica, il collegio dei docenti ha la possibilità di individuare degli insegnanti disponibili e competenti per seguire e coordinare la realizzazione di specifiche attività o progetti particolari previsti dalla scuola.

Per lo svolgimento di questi incarichi è prevista un compenso aggiuntivo. Gli articoli del contratto individuavano quattro aree di intervento:

Area 1 - Gestione del Piano dell’Offerta Formativa

Area 2 - Sostegno al lavoro dei docenti

Area 3 - Interventi e servizi per studenti

⁸ Cfr. Cristanini D. e Spinosi M. (a cura di), (2000), *Le funzioni obiettivo. Profili, azioni e competenze*. Napoli: Tecnodid

Area 4 - Realizzazione di progetti formativi d'intesa con enti ed istituzioni esterni alla scuola

Con il successivo Contratto di lavoro la materia ha subito alcune modifiche: gli incarichi sono chiamati “funzioni strumentali al piano dell’offerta formativa”, i collegi individuano liberamente gli ambiti di intervento funzionali all’attuazione dell’offerta formativa dell’istituto, superando la rigidità delle aree precedentemente definite, e determinano per le stesse ragioni il numero di insegnanti titolari della funzione, oltre a definirne i criteri di attribuzione.

Con l’introduzione di queste figure, si stabilisce una sorta di contro bilanciamento alle prerogative del dirigente nella scelta dei collaboratori, ritornando al collegio la facoltà di individuare alcuni docenti con compiti organizzativi e gestionali, ma anche di supporto alla didattica, che fossero espressione di questa componente della scuola.

Negli istituti scolastici esiste e opera, però, un’altra figura che collabora strettamente con il dirigente, anzi è il suo principale collaboratore: il direttore dei servizi generali e amministrativi. È una figura istituzionale, già identificata dal D.Lgs. 165/2001 “Nello svolgimento delle proprie funzioni organizzative e amministrative il dirigente [...] è coadiuvato dal responsabile amministrativo, che sovrintende, con autonomia operativa, nell’ambito delle direttive di massima impartite e degli obiettivi assegnati, ai servizi amministrativi ed ai servizi generali dell’istituzione scolastica, coordinando il relativo personale” (art. 5, comma 5) che con l’autonomia scolastica assume compiti di “rilevanza esterna “ riguardo ad atti di certificazione in precedenza attribuiti solo al capo d’istituto, “organizza autonomamente l’attività del personale ATA nell’ambito delle direttive del dirigente scolastico”, predispone e formalizza gli atti e i documenti amministrativi e contabili “con autonomia operativa e responsabilità diretta attività di istruzione”, ha funzione di “consegnatario dei beni mobili”.⁹

Nell’ambito di questa ricerca non è sostanziale soffermarsi sugli specifici compiti del DSGA, quanto riconoscere il suo ruolo strategico all’interno delle scuole. Tra dirigente e direttore generale dei servizi vi è un rapporto gerarchico e la responsabilità istituzionale ricade per intero sul primo, tuttavia il reperimento di risorse economiche, la loro finalizzazione alle esigenze dell’offerta formativa, la gestione e il supporto del personale tecnico e ausiliario che sono specifici ambiti dell’attività del direttore ne fanno un collaboratore fondamentale del DS in grado di segnare nel bene o nel male la sua azione.

Questi in sintesi i principali riferimenti normativi riguardanti le attuali figure catalogabili come middle management nell’ordinamento scolastico italiano.

In realtà tra gli anni Settanta e Novanta del secolo scorso sono stati “sperimentati” anche altri profili professionali tra i docenti che possono entrare a buon diritto in questa

⁹ Cfr. CCNL Scuola del 29 novembre 2007, Tabella A – Profili di area del personale ATA, Area D. Si veda anche sulla figura del DSGA, Rembado G. e Petrolino A. (a cura di), (2006), *La guida del dirigente*. Roma: Carocci, p. 206 e ss.

categoria.¹⁰ Si richiamano tra le esperienze più significative, l'utilizzo di docenti in possesso di determinate caratteristiche e professionalità per attività didattiche-educative e psicopedagogiche interne alla programmazione delle scuole (legge 270/1982, art. 14), l'individuazione di figure di coordinatore: dei "servizi di biblioteca", dei "servizi di orientamento" nelle scuole superiori, dell'"operatore tecnologico" e dell'"operatore psicopedagogico" (legge 426/1988, art. 5 e C.M. 283/1989 con OM 282/1989); l'utilizzo di referenti per l'educazione alla salute (legge 162/1990, art. 26; C.M. 66/1991, C.M. 47/1992, Direttiva 600/1996); l'utilizzazione di responsabile per progetti contro la dispersione scolastica (OM 749/1996).

Risulta evidente come questi incarichi o referenze rispondano ad esigenze (e disponibilità di risorse) collocabili in determinati momenti della storia recente della scuola. Le richieste di definite professionalità per fare fronte a specifici bisogni delle scuole tuttavia non sono scomparsi con il venir meno della possibilità di ricorrere a distacchi e comandi.

Emergeva con forza e sempre più spesso in quelle stagioni la definizione di "figure di sistema", intese come profili di specializzazione riguardanti ambiti didattici, psicopedagogici, scientifici, ma anche gestionali e organizzativi che andavano verso una diversa articolazione della funzione dell'insegnante.

Come ricorda Falanga, questa prospettiva era stata delineata nel CCNL Scuola 1995/1997, il primo che privatizzava il rapporto di lavoro nel pubblico impiego e che in vista dell'introduzione dell'autonomia prevedeva una fase negoziale per un nuovo sistema professionale basato su una diversificazione delle figure di sistema, poste "come articolazioni della medesima ed unica funzione docente motivate dall'arricchimento del profilo competenziale".¹¹ Questo processo non si è però realizzato, perché avrebbe richiesto una maggiore definizione dei profili con il "rischio" di una loro differenziazione permanente per la carriera,¹² per cui si è pervenuti alla istituzione sopra descritta delle "Funzioni Obiettivo".

La nuova scuola richiede tuttavia una figura di docente in possesso di saperi, e di capacità operative appartenenti a campi diversi, ma pur sempre intrecciati. "Il profilo professionale dei docenti è costituito da competenze disciplinari, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali e di ricerca, documentazione e valutazione tra loro correlate ed interagenti che si sviluppano col maturare dell'esperienza didattica, l'attività di studio e di sistematizzazione della pratica didattica." (CCNL 2006/09, art. 27) Si riconosce, quindi, che il mestiere dell'insegnante non è più circoscritto al solo lavoro didattico-educativo d'aula, ma contempla ambiti di gestione e di organizzazione, di management, che devono far rivedere i compiti della funzione docente stessa.

¹⁰ Cfr. Falanga M., (2009), "Il middle management nell'ordinamento della scuola italiana", in Weyland B. (a cura di), *Middle Management nella scuola. Bisogni e opportunità di formazione nella Scuola della provincia di Bolzano*, Edizioni Praxis3 Verlag, Bolzano 2009, p. 24

¹¹ Falanga M., (2009), *op. cit.*, p. 26

¹² Cfr. G. Dutto, "Le funzioni obiettivo", in *Inserito Notizie della scuola*, n. 2 (2002) p. XXV, citato in Falanga M., (2009), *op. cit.*, p. 26.

Resta determinante, come si è messo in luce tratteggiando l'evoluzione della normativa scolastica dagli anni Novanta, il fatto che le istituzioni scolastiche non possono fare a meno di figure professionali intermedie, tanto più che proprio lo spazio "di mezzo" si è ampliato con la decisa separazione tra dirigenza e docenza prodotta dai provvedimenti collegati alla legge sull'autonomia.

La legge Bassanini conferisce la qualifica dirigenziale ai capi delle istituzioni scolastiche che contestualmente acquisiscono personalità giuridica e autonomia "Nel rispetto del principio della libertà di insegnamento e in connessione con l'individuazione di nuove figure professionali del personale docente" (legge 59/1997, art. 21, comma 16). Quello che invece si è visto stabilire nel decreto legislativo delegato (165/2001) e confermato dai contratti di lavoro successivi,¹³ è chiaramente più limitativo e meno coraggioso, perché va a confermare le precedenti figure di due collaboratori, uno dei quali, sussistendo determinate condizioni, sostanzialmente un definito numero di classi, può avere l'esonero o il semi-esonero dall'insegnamento.

A cambiare è solo la procedura di individuazione, ora totalmente in capo al dirigente, il quale attribuisce ai collaboratori con atti discrezionali, compiti e funzioni organizzativi, ad esempio, coordinamento di gruppi di lavoro, predisposizione dell'orario scolastico, rapporti con soggetti esterni, e amministrativi, quali la sostituzione di assenze di breve durata, delega di firma per determinati atti, coordinamento di consigli di classe, vigilanza su sedi o succursali.

Il middle management viene per lo più identificato in queste figure, e in quella del docente vicario in particolare, generalmente uno dei due collaboratori. Con l'autonomia non è più prevista la figura del vice-preside e lo stesso termine "vicario" è improprio, poiché non compare né nella normativa sull'autonomia, né nei documenti contrattuali, e in nessun settore della pubblica amministrazione un funzionario sostituisce di diritto un dirigente senza esserlo a sua volta.

Se il vicario non esiste come figura giuridica, opera e agisce peraltro come figura di fatto, ed è legittimato dal rapporto fiduciario con il quale è stato scelto dal dirigente.¹⁴ Anche per questo, le figure dei collaboratori si muovono su un crinale sempre scivoloso nella scuola, oggetto del sospetto da parte dei colleghi e legato alla decisione del dirigente di turno. Si tratta quindi di figure che possono cambiare con il cambio del dirigente, portatrici di competenze professionali acquisite nell'espletamento di funzioni che di fatto non producono un effettivo avanzamento di carriera e che risultano costantemente dipendenti dalla "quella" figura dirigenziale e dalla permanenza nello stesso istituto.

Il ruolo e la presenza dei collaboratori risultano fattori particolarmente delicati nel caso di ambiti della scuola ridotti per numero di componenti, come generalmente sono quelli per gli adulti, dove la gestione delle dinamiche interpersonali può risultare difficile. Per questo la credibilità professionale e umana delle figure del middle management diventa determinante, ma altrettanto lo è il supporto e la valorizzazione che dà loro il dirigente.

¹³ Cfr. CCNL Scuola del 29 novembre 2007, art. 34

¹⁴ Cfr. Rembado G. e Petrolino A., *op. cit.*, pp. 200-203

Queste criticità, ad un tempo ordinamentali, ma anche psicologiche, non devono oscurare il fatto che proprio all'interno della scuola per gli adulti, nelle sue diverse articolazioni come sopra delineate, la complessità e la peculiarità dei compiti rende ancor più necessarie figure operanti nel middle management per assorbire specifiche funzioni. Come si andrà a vedere in seguito, i dirigenti hanno necessità di avere al loro fianco collaboratori che si interfaccino con gli enti e le agenzie operanti nel territorio, che presidino anche fisicamente lo svolgimento delle lezioni in orario serale, che offrano sportelli di ascolto e registrazione dei bisogni, che curino le iscrizioni ad inizio anno e molto altro ancora.

Nell'attuale organizzazione scolastica, ci sono situazioni in cui i docenti impegnati nel middle management del settore degli adulti collaborano con i colleghi con funzioni simili o analoghe nella scuola diurna, e sono di solito i casi in cui più forte è stato il lavoro di coesione svolto dal dirigente di quell'istituto. In altre invece costituiscono gruppo a sé stante, creando di fatto un doppio middle management all'interno della stessa istituzione, con compiti e finalità vissute come differenziate, anche se di fatto non lo sono o non dovrebbero esserlo del tutto.

Uno contesto operativo tipico in cui dirigente può valorizzare e sostenere il middle management è lo "staff di direzione".

Nelle scuole la nozione di staff è apparsa a livello normativo solo in occasione dell'avvio degli istituti comprensivi, nella seconda metà degli anni Novanta (C.M. 454/1997),¹⁵ ma non è mai diventato un organo regolato da norme cogenti. Se però con tale nozione si intende la modalità organizzativa con la quale il dirigente incontra i più stretti collaboratori per affrontare e rispondere in modo efficace alle esigenze di servizio, ma anche per elaborare e condividere scelte di fondo della scuola, allora è evidente che si tratta di una pratica spesso presente nelle organizzazioni scolastiche. Essa funziona tanto meglio laddove il contenitore non si confonde con il contenuto. Lo staff è comunque uno spazio dove non si trova solo una leadership distribuita, ma dove opera una leadership diffusa.

Ripercorrendo brevemente i dispositivi che disciplinano l'individuazione e le funzioni del middle management non si può che rilevare come per queste figure le norme siano deboli e non abbiano permesso un radicamento istituzionale sicuro. Tutti ne ravvisano la necessità, ma finché sostanzialmente le cose restano in una dimensione di precarietà e di sostanziale volontariato un rafforzamento del quadro direttivo intermedio non appare all'orizzonte, né per le magre finanze statali, né per la volontà delle parti sociali, né, forse, per una mentalità diffusa tra la massa degli insegnanti, abituati da sempre all'orizzontalità della funzione docente che semmai vede e vive solo la dirigenza come unico possibile sbocco professionale per l'avanzamento di carriera.

È invece necessario, "procedere verso una sperimentazione di figure *middle* in grado di tenere le forze centrifughe della scuola e operare per la coesione dei suoi reparti interni per

¹⁵ Cfr. Falanga M., (2009), *op. cit.*, p. 28.

dirigerla dal mezzo: l'azione del dirigente non è oggi più sufficiente alle esigenze istituzionali di una scuola profondamente cambiata e in cambiamento".¹⁶

I versanti in cui il middle management è chiamato a misurarsi e a svilupparsi guardano in diverse direzioni, quella gestionale, quella organizzativa, quella didattica.

Su questi terreni, come si è visto anche dai richiami fatti nelle pagine precedenti e che si riprenderanno in seguito, l'esperienza maturata nelle scuole per gli adulti è ragguardevole. Il contributo del middle management in questo settore scolastico è stato ed è essenziale, proprio perché i CTP e i serali nell'attuale sistema risultano una parte perlopiù giustapposta ad una istituzione scolastica principale del diurno, spesso sovradimensionata. Gioco forza è necessaria l'opera paziente e costante dei coordinatori di sede, delle funzioni strumentali, dei responsabili di dipartimento e di progetto che vi lavorano e che supportano, se non addirittura a volta suppliscono, l'azione del dirigente.

L'azione del middle management non può essere quella di impropria supplenza e dell'occupazione di posti e funzioni rimaste inopinatamente vacanti. Il complesso sistema scolastico, e quello della scuola degli adulti in particolare, non va solo "tenuto" e controllato, ma deve essere adeguatamente guidato e sviluppato. Per questo è necessario una leadership capace di mettersi in gioco.

4.2 Leadership scolastica e modelli organizzativi delle scuole

I dirigenti e il middle management operano in una organizzazione che ha proprie caratteristiche strutturali. La tipologia e il modello organizzativo della scuola che sono chiamati a dirigere e a gestire richiede ai propri leader specifici comportamenti professionali, ma a sua volta, l'organizzazione riflette gli stili e le modalità d'azione, le priorità e le scelte di intervento dei propri leader. Si andranno perciò a presentare alcune tipologie di modelli organizzativi che possono riscontrarsi nella scuola, collegando ad essi gli approcci di leadership descritti nel capitolo precedente che più sembrano corrispondere alle diverse configurazioni strutturali.

4.2.1 Modelli organizzativi della scuola

Negli anni di avvio dell'autonomia, nel mondo della scuola correavano due definizioni sbrigative e contrapposte sulla natura organizzativa del sistema scolastico: la prima vedeva la scuola come azienda, con a capo un preside manager e con docenti chiamati a ruoli operativi la cui produttività è misurabile e valutabile; la seconda vedeva invece la scuola come tipologia totalmente sui generis, non assimilabile ad alcun modello definito, con un capo d'istituto dal profilo professionale anch'esso indefinibile con le normali categorie e con docenti il cui ruolo e funzione risultano altrettanto 'inspiegabili' e perciò non valutabili.

¹⁶ *Ibidem*, pp. 31-32.

Posta in questi termini, la questione sull'organizzazione della scuola non aiutava e non aiuta la sua comprensione. Certamente il sistema scolastico è una entità organizzativa con caratteristiche particolari che possono risultare meglio intelleggibili riconoscendo anzitutto la sua mission istituzionale in una società complessa e globalizzata come quella contemporanea. Nella società della conoscenza, alla scuola non spetta solo trasmettere cultura di base e abilità professionali, ma anche assicurare lo sviluppo di competenze personali, sociali, del pensiero critico, di responsabilità, di tutto quel bagaglio di conoscenze che assicurino effettivi diritti di cittadinanza, in una prospettiva lifelong learning. Dato questo quadro dei suoi compiti istituzionali, il sistema scolastico può essere analizzato ad un primo livello generale sulla base di un modello composto da tre caratteri organizzativi tra loro interconnessi, ma che non determinano una configurazione cristallizzata: il carattere burocratico, il sistema a legami deboli, l'istituzione.¹⁷

Una logica di tipo burocratico è sicuramente presente nel sistema scolastico, in particolare a livello di strutture centrali, che governa l'organizzazione attraverso un potere gerarchico e nel rispetto della norma formale. Il modello burocratico (Weber) nella evoluzione dell'organizzazione è diventato un insieme di strutture che hanno determinato comportamenti cristallizzati, di mantenimento dello status quo e quindi di ostacolo all'innovazione e avversi ad ogni cambiamento. Un'organizzazione di questo tipo, sostiene Crozier,¹⁸ si caratterizza per:

- dominio di regole impersonali e astratte,
- chiusura in compartimenti stagni delle varie categorie professionali per mancanza di contatti organici tra di essi,
- mancanza di competizione a livello di competenze professionali con prevalere di giudizi psico-affettivi sui colleghi e sui superiori,
- incapacità diffusa di cambiamento e di adattamento al nuovo.

“In un'organizzazione burocratica, dove tutto è prescritto per regolamento, gli interessi individuali passano attraverso la tutela dei margini di discrezionalità del proprio ruolo. Il ritualismo del burocrate va visto non tanto come un adattamento passivo alle pressioni del sistema, quanto come una strategia che il burocrate mette in atto per difendere la sua libertà d'azione, il suo micro potere di fronte ai superiori e all'utenza. Ma non esiste soltanto il ritualismo come strategia possibile. Esiste anche il distacco, il disinteresse, la rinuncia consapevole a partecipare. La non partecipazione è anzi una delle strategie più diffuse nelle organizzazioni burocratiche: i soggetti valutano che farsi coinvolgere non vale la pena, che una strategia di fuga dalle responsabilità è spesso il modo più conveniente per difendere la propria indipendenza”¹⁹

Nel modello teorico che si sta delineando, il concetto di “legami deboli” (Weick) è un costrutto importante perché aiuta ad analizzare quei sistemi in cui tra le diverse unità che li

¹⁷ Coccozza A. (2000), “Da capo d'istituto a *leader educativo* nella scuola dell'autonomia”, in Susi F. (a cura di), *Il leader educativo*, Armando, Roma 2000, pp. 9-55

¹⁸ Si veda Crozier M. (1969), *Il fenomeno burocratico*, Milano: Etas Kompass; Crozier M. e Friedberg E. (1978), *Attore sociale e sistema*, Milano: Etas Kompass; citato in Coccozza, (2000), *op. cit.*, p. 26

¹⁹ Crozier in Bonazzi, 1993, p. 244; citato in Coccozza, (2000), *op. cit.*, pp. 26-27

compongono non si riscontrano legami rigidi o di comando e la loro regolazione interna non si basa su una struttura gerarchica rigida. Le variabili che discriminano un sistema tendenzialmente debole da uno rigido sono l'autonomia e l'interdipendenza. "Infatti, quando le diverse unità (strutture organizzative) in cui si articola una qualsiasi organizzazione sono scarsamente autonome e, in ogni caso, sono tra loro interdipendenti, parleremo di sistema tendenzialmente rigido. Viceversa, quando le stesse unità sono, oltre che autonome, anche sostanzialmente indipendenti l'una dall'altra, allora possiamo parlare di sistema tendenzialmente debole".²⁰ Un sistema non è migliore o peggiore dell'altro: sono diversi. In un determinato contesto locale, un sistema dotato di maggiore autonomia e interdipendenza può interagire più efficacemente con l'ambiente, meglio adattarsi a svolgere determinate funzioni, modificare alcune strutture senza per questo far crollare l'intero sistema. Inoltre, più le parti percepiscono la debolezza dei legami interni al sistema, più è probabile che i suoi attori si sforzino per dare significato retroattivo alle parti poco collegate e al senso di interesse comune nell'agire organizzativo.²¹

Il sistema scolastico come modello organizzativo non risponde ad una logica meccanica (una "macchina amministrativa"), ma si pone come un sistema complesso, composto da strutture autonome e indipendenti che non possono essere governate attraverso una mera logica di controllo gerarchico-normativo, quanto basarsi su una logica di integrazione, in base a valori, obiettivi e programmi condivisi. Queste organizzazioni, e ciascuna istituzione scolastica tra queste, si distinguono per tre caratteristiche che devono essere tenute in considerazione per poterle governare: la complessità, la differenziazione e l'orientamento ai valori delle persone che vi agiscono quotidianamente.²²

L'ultimo elemento costitutivo del modello qui considerato è l'"istituzione". Come afferma lo studioso americano Philip Selznick: "Le organizzazioni diventano istituzioni quando incorporano dei valori, ossia quando da semplici strumenti (neutri, tecnici, anonimi) acquistano una identità distintiva [...]. è a livello di istituzione, (una fase successiva allo stadio della semplice organizzazione) che si verifica la volontà politica degli uomini di mobilitarsi per definire degli scopi e raggiungerli".²³ Nel contesto della ricerca in cui ha definito l'istituzione, il sociologo americano individua, distinguendola dall'attività adattiva, la leadership come attività creativa che svolge quattro fondamentali funzioni:

- definizione della mission e del ruolo istituzionale;
- incorporazione delle mete da raggiungere nella struttura sociale dell'organizzazione, favorendo lo sviluppo di modalità di agire e di pensare;
- difesa dell'integrità dell'istituzione, ridefinendo costantemente gli obiettivi sulla base dell'esperienza dell'organizzazione;

²⁰ Zan S. (1992), *Organizzazione e rappresentanza*, Roma: La Nuova Italia Scientifica, p. 98; richiamato in Coccozza, (2000), *op. cit.*, p. 27

²¹ Coccozza, (2000), *op. cit.*, p. 28

²² *Ibidem*, p. 29

²³ Selznick Ph. (1974), *Pianificazione regionale e partecipazione democratica. Il caso Tennessee Valley Authority*, Milano: FrancoAngeli; citato in Coccozza, 2000, p. 31

- composizione dei conflitti interni, mediando tra gli interessi e soprattutto aumentando il consenso necessario per governare l'organizzazione.

Nel fare questo, la leadership può incorrere in tre rischi principali. La leadership deve essere attenta a non attribuire eccessiva fiducia e attenzione ai mezzi tecnologici (perseguire scopi dati per scontati o imposti dall'esterno, senza quindi una visione strategica e organizzativa autonoma, con il risultato di attivare politiche inefficaci) all'opportunismo (ricerca di vantaggi immediati senza considerare i principi più propri dell'identità storica dell'istituzione stessa, o seguendo pressioni esterne senza un disegno strategico coerente per l'organizzazione) e al rifugio nell'utopismo (eccessiva generalizzazione degli scopi senza disporre di politiche precise e coerenti).²⁴ Si tratta di indicazioni preziose per un dirigente scolastico in particolare nel momento in cui è chiamato a individuare e a predisporre operativamente dei cambiamenti organizzativi, entrando così in fasi critiche nelle quali è presente il rischio di scivolare in scelte opportunistiche o di tipo ideologico.

Gli elementi descritti prospettano un modello organizzativo della scuola da una parte non riducibile a configurazioni di tipo strettamente burocratiche da un lato o di tipo aziendalistico dall'altro. Nell'ambito delle riforme strutturali che hanno investito le pubbliche amministrazioni e i servizi pubblici, Coccozza parla in proposito di un passaggio da un modello, culturale e relazionale, oltre che organizzativo, "burocratico" ad un modello "telocratico" (Tabella 4.1)²⁵, un'evoluzione che ha interessato anche il sistema scolastico.

| Elementi organizzativi | Modello burocratico | Modello telocratico |
|-----------------------------------|--|---|
| 1. ambiente di riferimento | prevedibile | turbolento |
| 2. strategia | atti amministrativi conservazione/mantenimento nicchia | obiettivi evolutiva/innovativa personalizzazione/qualità |
| 3. struttura | piramide accentrata rigida compartimenti stagni | a rete decentrata flessibile circolarità/feedback |
| 4. sistema decisionale | scarsa responsabilità scarsa delega poco tempestivo | responsabilità sugli obiettivi delega per competenza tempestività |
| 5. leadership | autoritaria/laissez faire burocratica adattiva | partecipativa innovativa professionale |
| 6. sistema di relazioni sindacali | consociativo corporativismo | partecipativo obiettivi condivisi |

Tab. 4.1: L'evoluzione delle pubbliche amministrazioni dal modello burocratico al modello telocratico (da Coccozza, 1997, 2000)

²⁴ Cfr. Coccozza, (2000), *op. cit.*, p. 32

²⁵ *Ibidem*, p. 15. La fonte delle tabelle: Coccozza A., (1997), "Oltre l'ordinaria amministrazione. Gestione delle risorse umane e relazioni sindacali nei processi di trasformazione delle pubbliche amministrazioni", in *Industria e Sindacato*, 10, 1997, pp. 13-20; Idem, (1997), "Management e innovazione nelle Pubbliche amministrazioni", in *INPS – Sistema previdenza*, 179, 1997, pp. 3-15

Si tratta di cambiamenti strutturali per i quali non è sufficiente la sola ridefinizione del quadro normativo, ma occorre lavorare più in profondità, concentrandosi sulla cultura organizzativa e sui comportamenti professionali di chi opera all'interno dei sistemi, i dirigenti prima di tutto.

Dopo aver delineato in sintesi questa sorta di macro modello organizzativo, si considererà ora un contributo ulteriore alla comprensione dell'organizzazione del sistema scolastico che arriva dagli studi che nell'ambito delle teorie manageriali e organizzative si sono occupati dell'efficacia di un'organizzazione e dei criteri per valutarla e che per il sistema dell'istruzione e della formazione sono noti come *School Effectiveness Research*.²⁶

L'approccio di queste ricerche è particolarmente interessante per le tematiche qui trattate perché esse hanno cercato di mettere in luce tra le variabili di efficacia empiricamente testate anche l'effetto delle modalità di gestione e dell'organizzazione nelle scuole, quindi il ruolo della leadership e del management nel definire le condizioni che permettano ai docenti di svolgere al meglio l'azione educativa e formativa negli istituti e nelle classi.²⁷

Finalità di queste indagini dovrebbe essere evidentemente quella di implementare i programmi di sviluppo all'interno delle singole scuole e di miglioramento delle politiche scolastiche, ma raramente gli studiosi dei processi di cambiamento organizzativo (*School*

²⁶ Mortimore, P. (1998), *The Road to improvement*, Lisse: Swets and Zeitlinger; Sammons, P. (1999), *School Effectiveness: Coming of Age in the Twenty-First Century*, Lisse: Swets and Zeitlinger; Scheerens, J. Bosker, R. (1997), *The Foundations of Educational Effectiveness*, Oxford: Pergamon Press; Teddlie C., Renolds D., (2000), *The International Handbook of School Effectiveness Research*, London: Routledge. Un dibattito non meno importante sul ruolo e sulle caratteristiche del management e della leadership scolastica si registra anche negli studi della business administrations, come Senge P., et al. (2000), *Schools that learn*, New York: Doubleday; Ouchi, W. (2003), *Making school work*, New York: Simon & Schuster; Academy of Management Journal Editor' Forum (2005), "Making Public School work: Management reform as the Key", in *Academy of Management Journal*, Vol. 48, N0.6, 929-940; Childress, S., Elmore, R., Grossman, A. (2006), "How to Manage Urban School Districts", in *Harvard Business Review*, November, pp. 55-68. Cfr. Paletta A., (2007), *Ricerca Invalsi. Prime riflessioni sugli aspetti organizzativi della scuola italiana*, p. 3.

²⁷ Tra gli studi, soprattutto americani e del mondo anglosassone, che hanno cercato di dare conto di come il rendimento scolastico degli studenti possa essere collegato al ruolo del management e della leadership, si ricorda quelli di Edmons (1979), noto per aver elaborato il "five-factor model", nel quale si considerano cinque fattori associati ad elevati livelli di apprendimento degli studenti (forte leadership educativa, elevata aspettativa per l'apprendimento, enfasi sulle conoscenze di base, ambiente scolastico ordinato e sicuro, frequenti verifiche sul progresso degli studenti) e Brookover et alii (1979) che oltre alle variabili a livello di classe, considera quelle a livello di management e leadership della scuola: lavoro di gruppo tra gli insegnanti; partecipazione degli insegnanti e dello staff amministrativo, leadership educativa del dirigente scolastico. (Edmonds R.R. (1979), "Effective schools for the urban poor", in *Educational Leadership*, 37,10, pp.15-24; Brookover W.B., Beady C., Flood P., Schweitzer J., and Wisembaker, J. (1979), *Schools, Social Systems and Student Achievement: Schools Can Make a Difference*, New York: Praeger). Le ricerche sono state ulteriormente sviluppate e le metodologie implementate nei decenni successivi (ad es.: Scheerens J. (1990), "School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning", in *School Effectiveness and School Improvement*, 1,1, pp.61-80; Purkey S., Smith M. (1983), "Effective schools", in *The Elementary School Journal*, 83, pp.427-52; Scheerens J., Creemers B.P.M. (1989), "Conceptualizing school effectiveness", in *International Journal of Educational Research*, 13, pp.269-310; Stringfield S.C., Slavin R.E. (1992), "A Hierarchical longitudinal model for elementary school effects", in Creemers B.P.M., and Reezigr G.J. (eds), *Evaluation of Educational Effectiveness*, Groningen, ICO, pp. 35-69. Cfr. Paletta, 2007, pp. 4-6. Alla tematica della *School Effectiveness* si è fatto cenno anche nel precedente capitolo 3 a proposito della leadership nelle prospettive organizzativo-manageriale (§3.2.4)

Improvement) basano le loro ricerche e sugli studi della *School Effectiveness*. Questa relazione appare ancora problematica anche per le differenti tradizioni di studio dei due approcci, ma negli studi più recenti è cresciuta l'esigenza di una loro migliore integrazione.²⁸ Una caratteristica dei lavori degli ultimi anni è l'attenzione particolare data alla specificità del contesto (background delle famiglie e degli studenti, localizzazione geografica e condizioni socio-economiche e culturali del territorio, ecc.) che diventano fondamentali per avviare programmi sostenibili di sviluppo.

Questo approccio sulla scia della "contingency theory"²⁹ mostra degli evidenti significati sia per la leadership e per il management, ma anche per la configurazione dei modelli organizzativi.

Rispetto alla leadership scolastica,³⁰ si può affermare che:

- "non c'è un modo migliore per organizzare e dirigere le scuole;
- non tutti i modi di organizzare e dirigere le scuole sono ugualmente efficaci in una data situazione; l'efficacia è contingente in funzione dell'appropriatezza della progettazione allo specifico contesto di riferimento;
- la selezione dei modelli organizzativi dovrebbe essere basata su una attenta analisi di contingenze significative".³¹

L'approccio contingente indica, quindi, che uno stile di leadership ottimale in sé per guidare le organizzazioni non esiste; inoltre, si sostiene che l'ambiente ed il contesto organizzativo influenzano sia le caratteristiche individuali dei leader e sia la loro relazione con i follower.

La leadership appare quindi come il risultato dell'interazione di tre fattori: leader-gruppo-contesto.³²

Rispetto ai modelli organizzativi, l'aver riconosciuto importanza al contesto, prospetta una differenziazione della loro configurazione che appare in funzione degli scopi che l'organizzazione si prefigge di raggiungere.³³ Questo indubbiamente chiama in causa la leadership, che si deve caratterizzare in modo diverso, come si è detto, relativamente alle diverse situazioni in cui si trova ad operare.

²⁸ Paletta, (2007), *op. cit.*, p. 7

²⁹ Cfr. Mintzberg, (1996), *op. cit.*

³⁰ Owens, R.G. (1987), *Organizational Behavior in Education*, Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall

³¹ Paletta, (2007), *op. cit.*, p. 8

³² Si segnalano sull'argomento gli studi di Fullan, M. (2001), *Leading in a Culture of Change*, San Francisco, CA: Jossey-Bass/Wiley; Dimmock C., Walker A. (2002), "School Leadership in Context – Societal and Organizational Cultures", in Tony Bush and Les Bell (eds.) *The Principles and Practices of Educational Management*, London: Paul Chapman; Bush T., Glover D. (2003), *School Leadership: Concepts and Evidence*, Nottingham: National College for School Leadership

³³ Paletta, (2007), *op. cit.*, pp. 8-9

Riprendendo quindi gli approcci alla leadership presentati nelle pagine precedenti, possono emergere delle consonanze tra alcuni di questi e le prevalenti immagini organizzative riscontrabili nelle scuole che di seguito si propongono, illustrandole brevemente.³⁴

*Modelli burocratici*³⁵: l'ambiente di lavoro si caratterizza per una struttura organizzativa stabile e una suddivisione di compiti e mansioni chiara, per una formalizzazione dei ruoli, delle funzioni e delle responsabilità che determinano la continuità organizzativa; i principali criteri di efficacia sono identificabili nella prevedibilità dei comportamenti, nel rispetto dei ruoli e nella conformità alle procedure.

Nei modelli burocratici il leader è l'uomo chiave dell'istituzione occupando il grado più alto della scala gerarchica e la sua autorità deriva dalla suo ruolo formale

*Modelli collegiali, comunitari o delle relazioni umane*³⁶: si caratterizzano per la forte coesione interna determinata dalla collaborazione e dall'interazione continua dei docenti per il raggiungimento di scopi comuni; lo spirito di condivisione e la creazione di un clima di lavoro positivo, attraverso modalità di lavoro di gruppo sono fortemente sostenute per assicurare la progettualità della scuola. Tra i criteri di efficacia rientra il livello di benessere delle persone all'interno dell'organizzazione, l'importanza del consenso sugli obiettivi da raggiungere, lo stato delle relazioni collegiali, oltre al grado di motivazione del personale e lo sviluppo delle risorse umane.

Nei modelli comunitari il leader si pone come guida per promuovere l'etica dell'impegno assunto come ideale professionale per realizzare la mission dell'organizzazione; uno dei principali compiti è di supportare il lavoro degli insegnanti, facilitando la loro azione, creando occasioni per discutere dei problemi e partecipando alla loro soluzione.

³⁴ La ricerca Invalsi coordinata dal prof. Angelo Paletta di cui la pubblicazione citata riporta le prime riflessioni è stata condotta utilizzando i dati relativi agli apprendimenti degli studenti e quelli sul funzionamento delle scuole statali elementari, secondarie di primo e secondo grado italiane nel 2006/07. Utilizzando gli assunti teorici in parte illustrati anche in questo lavoro, i ricercatori hanno definito dei modelli organizzativi combinando i profili strutturali e di funzionamento delle scuole emersi dai questionari e successivamente costruendo delle misure statiche per i diversi profili. Si sono così ottenuti quattro modelli organizzativi di base, ai quali erano associate un numero variabile di varianti, per un totale di nove forme organizzative. E più precisamente:

- sistemi comunitari semplici (comunità professionale);
- sistemi comunitari a "doppio legame" (comunità allargata, learning organization, scuola rete);
- sistemi aperti o imprenditoriali (scuola aperta, scuola imprenditoriale, burocrazia amministrativa);
- sistemi "senza legami" (scuola autoreferenziale e anarchia organizzativa). (Paletta, 2007, p. 10 e ss.)

Questa interessante articolazione dei profili strutturali di scuole specificamente del diurno (v. apprendimenti degli studenti), non è stata qui direttamente utilizzata per la presentazione di esempi di modelli organizzativi, ma è rimasta sullo sfondo delle riflessioni sviluppate sull'argomento.

³⁵ Weber M., (1995), *Economia e società, 2 volume*, Torino: Edizioni di Comunità (Ed. or. 1922)

³⁶ Campbell, P., Southworth, P. (1993) "Rethinking collegiality: teachers' views", in N. Bennett, M. Crawford, C. Riches (eds.), *Managing Change in Education: individual and organizational perspectives*, London: Paul Chapman

*Modelli dell'anarchia organizzata*³⁸ o della scuola come organizzazione dai legami deboli:³⁹ le professionalità individuali sono centrali e determinanti rispetto al lavoro collegiale e diventano il principale criterio per misurare l'efficacia organizzativa della scuola. La coesione interna dell'organizzazione dipende non da modalità di lavoro collaborativo, ma soprattutto dalla standardizzazione delle competenze dei docenti assicurata da una lunga formazione specialistica.⁴⁰ Gli insegnanti hanno un forte senso di autonomia cui corrisponde una scarsa formalizzazione dei processi operativi e delle strutture organizzative; mancano significativi organismi di coordinamento degli insegnanti; i docenti hanno un elevato livello di controllo del proprio lavoro

Nei modelli dell'anarchia organizzata dove l'organizzazione sembra non esistere di per se stessa, essendo un contenitore di tante individualità, per cui paradossalmente il fine dell'organizzazione coincide con quello di ciascun individuo che ne fa parte, il leader si trova nella situazione di cercare di imporre il proprio punto di vista, verificando successivamente l'eventuale efficacia dell'azione.

*Modelli politici:*⁴¹ la scuola diventa un'arena dove si misurano gruppi sociali interni ed esterni con interessi contrapposti e che lottano tra loro in un conflitto che a "somma zero", in cui cioè alla momentanea vittoria di una parte corrisponde la perdita di potere dell'altra.⁴² In questo modello, sono il livello di democraticità dei processi decisionali, il grado di partecipazione dei vari interlocutori sociali e il confronto politico dei diversi interessi in gioco, il principale criterio di efficacia organizzativa.

Nel modelli politici, nei quali la questione del potere è centrale, la fonte dell'autorità del leader deriva dal suo ruolo istituzionale e dalle attività di negoziazione che riesce ad attuare. Le decisioni sono assunte attraverso un'azione a volte estenuante di raggiungimento del consenso e il leader è chiamato a svolgere un'azione di influenzamento. Lo staff di direzione assume una posizione rilevante. La leadership politica si concentra dunque sulle relazioni interne dell'organizzazione e sulla distribuzione del potere tra i vari stakeholder interni ed esterni

³⁷ Fullan M., Hargreaves A. (1992), "Teacher development and educational change", in Fullan, M. and Hargreaves, A. (Eds), *Teacher Development and Educational Change*, London: Falmer Press

³⁸ Cohen M.D., March J.G., Olsen J.P. (1972), "A garbage can model of organizational choice", in *Administrative Science Quarterly*, 17, pp.1-25

³⁹ Weick K.E. (1976), "Educational organizations as loosely coupled system", in *Administrative Science Quarterly*, 21, pp. 1-19, trad. it. "Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole", in Zan S. (a cura di), *Logiche d'azione organizzativa*, Il Mulino, Bologna 1988.

⁴⁰ Mintzberg (1996), *op. cit.*

⁴¹ Pfeffer J., Salancik G.R. (1978), *The external control of organizations: a resource dependence perspective*, New York: Harper and Row

⁴² Ball S.J. (1988), "The Micro-Politics of the School: Towards a Theory of School Organization", *Contemporary Sociology*, Vol. 17, No. 4, pp. 548-549

*Modelli dei sistemi aperti o imprenditoriali:*⁴³ le scuole, viste come sistemi biologici, interagiscono apertamente con l'ambiente circostante e si adattano alle sue caratteristiche; possono cercare di influenzarlo attraverso azioni strategiche mirate, ma devono preoccuparsi anche della propria "sopravvivenza" in un ambiente che può rivelarsi molto competitivo e ostile in termini di perdita di immagine, di studenti e di finanziamenti.⁴⁴ In queste circostanze, gli scopi dell'organizzazione ed i suoi criteri di efficacia, riguardano l'acquisizione di risorse e lo sviluppo, mentre la flessibilità e la capacità di adattamento diventano le condizioni per garantirsi le risorse ed il supporto necessario.

Nei modelli dei sistemi aperti il dirigente dovrà facilitare i rapporti tra i diversi soggetti, interni ed esterni. Assicura il dialogo e il confronto, alleanze e collaborazioni con il territorio anche attraverso opportuni strumenti di governance (accordi di rete, convenzioni). Al contempo mutua l'organizzazione reticolare dall'interno, implementando le modalità di lavoro (team, gruppi di progetto, ecc.) e la leadership diffusa.

4.2.2 Leader scolastici e modelli organizzativi

Nell'approccio "contingente", volto non a stabilire quale struttura o quale comportamento siano più corretti, ma piuttosto a riconoscere in quali condizioni le diverse "teorie" siano più efficaci, i modelli organizzativi rappresentano delle prospettive, nel caso alternative tra loro, ma presi in considerazione singolarmente non sono di per sé esaustivi. Più corretta sembra una lettura secondo la quale si pongono come delle tracce concettuali di gestione della scuola, ciascuna delle quali rappresenta una sola dimensione. "Individualmente, i modelli sono parziali e selettivi, ma presi insieme rappresentano un potente strumento di analizzare e spiegare eventi e comportamenti delle scuole".⁴⁵ Ogni modello quindi può risultare corretto, ma al tempo stesso è anche incompleto; inoltre, la sua efficacia dipende dalle situazioni di contesto in cui opera la scuola, che dovrà essere in grado di scegliere e di modulare le strutture e i comportamenti più adeguati.

A livello di studio, ma più ancora a livello operativo (dirigenti e insegnanti) occorre avere consapevolezza della relatività dei modelli organizzativi che nelle diverse circostanze possono o meno funzionare. Il dirigente e i suoi collaboratori, e nello specifico nel caso che qui interessa della scuola per gli adulti, per progettare e gestire azioni che assicurino maggiore efficacia della scuola e promuovano il miglioramento dell'offerta formativa "dovrebbero identificare il modello di management della propria scuola, «leggendolo» in modo sistemico come combinazione coerente di variabili organizzative".⁴⁶

⁴³ Paletta, A. (2005) "Performance measurement for strategic management of educational activities", in *International Journal for Education Law and Policy*, Special Issue, October

⁴⁴ Scheerens J. (2000), *Improving School Effectiveness. Fundamentals of Educational Planning*, Paris: Unesco

⁴⁵ Paletta, (2007), *op. cit.*, p. 9

⁴⁶ *Ibidem*, p. 23

La modellizzazione organizzativa complessiva come la progettazione dei singoli aspetti dell'attività scolastica hanno bisogno di un'analisi organica, sistemica di ogni singola organizzazione scolastica (Senge), in assenza della quale la progettualità a qualsiasi livello si realizzi sarà di tipo "aggiuntivo", ma non inciderà nel profondo dell'organizzazione, non avrà la carica trasformativa che deve connotare un'autentica azione di leadership. Per dare basi solide a questo processo, l'organizzazione deve diventare *learning organization*,⁴⁷ a maggior ragione la scuola che ha nell'apprendimento la sua ragion d'essere. Centrale per le organizzazioni che apprendono è un vero e proprio cambiamento di modo di pensare: "dal vederci come separati dal mondo al vederci connessi al mondo, dal guardare ai problemi come se fossero causati da qualcuno o qualcosa «là fuori» al renderci conto del fatto che sono le nostre azioni a creare i problemi che sperimentiamo. Un'organizzazione che apprende è un posto nel quale le persone stanno continuamente scoprendo come esse creano la loro realtà e come la cambiano".⁴⁸ Il significato più profondo delle organizzazioni che apprendono, continua l'autore della *Quinta disciplina* è che esse "... espandono continuamente la capacità di creare il loro futuro".⁴⁹

Le scuole diventano questo tipo di organizzazioni quando:

- "si collegano con altri contesti di apprendimento
- non vi sono barriere insormontabili tra la scuola e la comunità
- i ruoli sono intercambiabili: i docenti si considerano in apprendimento, gli alunni possono insegnare
- la leadership è distribuita ed aperta, la distribuzione delle risorse è trasparente, il potere e le decisioni sono delegate
- si pone al centro l'apprendimento efficace
- la scuola e i suoi leader incoraggiano la valutazione, il feedback, la ricerca e l'iniziativa
- si condividono le aspettative di alto livello in un clima positivo
- la diversità è considerata un valore e c'è attenzione alla dimensione affettiva".⁵⁰

4.2.2.1 Dirigenti

In questa prospettiva, la leadership ha ruolo fondamentale affinché la scuola possa evolversi sempre più da "burocrazia di insegnamento" a un "contesto di apprendimento". In una logica di leadership trasformativa i leader scolastici devono mettere la propria organizzazione nelle condizioni di imparare a conoscere il proprio modo di funzionare, i propri criteri di efficacia per promuovere e sviluppare il miglioramento della propria struttura organizzativa e della propria offerta sulla base dell'interazione continua con l'ambiente e il territorio nei quali opera.

⁴⁷ Senge, P. et al., *Schools that learn*, op. cit.; Argyris C., Schön D.A., *Apprendimento organizzativo: teoria, metodo e pratiche*, Milano: Guerini e Associati

⁴⁸ Senge, P.M. (2006), *La quinta disciplina*, cit., p. 14

⁴⁹ *Ibidem*, p. 16

⁵⁰ Askew, S. & Carnell, E. (1998) *Transforming Learning: Individual and Global Change*, London: Cassell, citato in Minello, (2011), op. cit., pp. 47-48

In questo orizzonte, la leadership non va intesa come esercizio esclusivo della figura istituzionale deputata alla direzione della scuola. Si è parlato per il mondo della scuola di “una classe dirigente” emersa in questi anni, non riducibile al solo ruolo apicale del dirigente scolastico, o a quelli superiori dell’amministrazione centrale e periferica, ma della “fascia di ruoli intermedi che si sono ormai attivati in tutte le scuole (Collaboratori del dirigente, Funzioni Strumentali, Coordinatori dei Consigli di Classe, ecc.). Nella misura in cui la riflessione sulla leadership educativa attiene alla gestione del gruppo-classe, è, per estensione, lo stesso ruolo del docente, in quanto professionista della formazione di una determinata fascia d’età, a rientrare nella configurazione di classe dirigente della scuola”.⁵¹

Si indica con questa interpretazione una partecipazione alla leadership non solo dei dirigenti e del middle management, ma anche dei docenti. È possibile riconoscere in questa sollecitazione un’idea di leadership diffusa nella quale il dirigente svolge un ruolo in ogni caso decisivo rispetto al coinvolgimento, alla promozione e all’innovazione. Nelle organizzazioni scolastiche anche quelle più innovative o di confine, come possono essere alcune scuole per gli adulti, che necessariamente devono prevedere un livello di autonomia del personale e di distribuzione del potere tra gli insegnanti, il dirigente mantiene totalmente, semmai rafforza il proprio ruolo di fattore abilitante della buona gestione e dell’efficacia dell’offerta formativa. È possibile inoltre ritrovare anche l’idea di self-leadership posta come focus della nozione presentata nella prima parte del capitolo di superleadership. Si tratta di costrutti concettuali che descrivono un’assunzione di autonomia e di responsabilità all’interno della scuola da parte dei docenti che indicano un preciso processo di interazione tra leader e follower e sono lontani dall’“anarchia organizzativa” sopra richiamata. Se si pensa ai molti insegnanti dei CTP che operano in sedi le più diverse, spesso in solitudine, ma comunque testimoni della presenza istituzionale della scuola sul territorio, si può cogliere come l’esercizio congiunto del dirigente e dei docenti debba essere diretto a sviluppare con il senso di appartenenza all’organizzazione anche e soprattutto le capacità del follower di essere leader di se stesso.

Il dirigente resta imprescindibile, che agisca come promotore di leadership all’interno della comunità, che eserciti la delega a persone di fiducia per assicurare una buona gestione dell’istituzione scolastica. Sarà vero leader se è riconosciuto come tale dai membri dell’organizzazione, al di là della sua posizione formale.

4.2.2.2 Middle management

Accanto al dirigente, sono sicuramente i collaboratori più stretti, il middle management ad essere coinvolto più direttamente nel suo esercizio di leadership. Un modello esplicativo spesso utilizzato⁵² e certamente utile per identificare il suo ruolo e la sua funzione è quello

⁵¹ Picone P., (2007), “Filosofia e cultura della nuova classe dirigente della scuola”, in *Scienze del pensiero e del comportamento*, Nuova Serie, 1, dicembre 2007, 9-45, p. 2

⁵² Si veda ad esempio, Drago R. (2007), “Leadership educativa e middle management”. In Associazione TreeLLLe e Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo, Seminario n. 8 e 9, *La dirigenza della scuola in Europa. Finlandia, Francia, Inghilterra, Italia, Paesi Bassi*, pp. 91-98

molto noto elaborato da Henry Mintzberg (1983) per descrivere gli elementi costitutivi e il funzionamento delle organizzazioni. In base alle sue ricerche, lo studioso canadese individua in ogni organizzazione cinque componenti:

1. *il nucleo operativo*, che comprende le persone che lavorano per produrre i beni e i servizi dell'organizzazione: nella scuola gli insegnanti che svolgono l'attività d'aula;
2. *il vertice strategico*, che comprende le persone che hanno le responsabilità globali dell'organizzazione e il poter più esteso, assicurando che essa assolva alla mission e risponda ai bisogni degli stakeholder più generali e il potere più esteso in seno all'organizzazione. La sua funzione è quella di vigilare che i compiti istituzionali siano perseguiti e raggiunti;
3. *la linea intermedia*, il collegamento tra il vertice strategico e il nucleo, con funzione di supervisione diretta più o meno lunga, intervenendo nelle decisioni operative: nella scuola è rappresentata dai collaboratori del dirigente;
4. *la tecnostruttura*, che comprende gli analisti ed gli esperti che non fanno parte della produzione del lavoro, ma contribuiscono alla sua realizzazione favorendo il lavoro degli altri attraverso l'analisi, la pianificazione, la formazione degli operatori, assicurando le condizioni più efficaci e la gestione delle risorse, facilitando l'adattamento all'ambiente, la standardizzazione delle attività e l'innovazione;
5. *lo staff di supporto*, le persone specializzate che assicurano le funzioni per l'ordinato svolgimento delle attività, fornendo il sostegno organizzativo ed amministrativo: nella scuola è il personale ATA.

Utilizzando questa rappresentazione in maniera grossolana e ai soli fini della tematica qui affrontata, si può sostenere che nelle istituzioni scolastiche sono identificabili facilmente il nucleo operativo, il vertice strategico e lo staff di supporto, mentre la tecnostruttura pare fuori gioco. La linea intermedia che qui più interessa, il middle management, come si è visto nel precedente capitolo, appare scarsamente riconosciuta (temporaneità degli incarichi, indeterminatezza della funzione essendo legata alle competenze soggettive dell'interessato, mancanza di formazione, elettività dei ruoli a parte il vicario e il secondo collaboratore, incentivazione economica per lo meno modesta).

Ma il suo ambito d'azione si va approfondendo con la maggiore autonomia delle scuole. Il ruolo di mediazione tra il vertice e le forze interne ed esterne è fondamentale perché in esso si intersecano i flussi di informazioni sia verticali sia orizzontali; l'azione di team leader nei gruppi di lavoro e di progetto, nelle commissioni, nei dipartimenti qualifica i coordinatori come "produttori di conoscenza" e promotori del "saper condiviso"; si tratta di figure che per la loro posizione catturano e distribuiscono la fiducia, la conoscenza interpersonale, mettono in collegamento la struttura formale con quella informale, motivano e supportano nell'azione quotidiana i colleghi, ma anche i dirigenti.⁵³

Perché questo profilo possa affermarsi nella scuola occorrono alcune condizioni. Una prima, che si è già sottolineato al momento non riscontrabile, è che possa essere collegato alla progressione della carriera. Altre, invece, sono più direttamente connesse all'organizzazione

della scuola e alle determinazioni del suo leader: l'attribuzione di responsabilità e di competenze reali e la partecipazione alle decisioni strategiche della scuola.

Nella figura del middle management entrano in gioco, dunque, non solo la definizione dei compiti e degli incarichi, ma soprattutto la dimensione relazionale, le capacità e lo stile di guida del dirigente.

Entro i vincoli, i limiti descritti ma anche le attese prospettate, il middle management è presente e a seconda degli approcci di leadership e dei modelli organizzativi attivati nei diversi contesti svolge un ruolo importante per la loro organizzazione e gestione. Ad esempio, sarà una presenza meno incisiva dove predomina un modello di anarchia organizzata, ma avrà dei compiti rilevanti nei sistemi più comunitari e svolgerà una funzione strategica nei sistemi aperti.

4.3. Prime considerazioni su leadership educativa e leader scolastici

Dai diversi approcci sulla leadership presentati nel capitolo 3, sembra di poter cogliere una tendenza che appare trasversale, la sua distribuzione, attestando che la leadership non è una questione ristretta al dirigente scolastico, ma riguarda altri soggetti delle reti educative e altri attori (fino ai “dispositivi” non-umani, gli spazi, le tecnologie, come sostiene Serpieri trattando il “discorso postmoderno-postumanista”⁵⁴), interni, ma anche esterni all'istituto scolastico.

Nella scuola italiana, la funzione direttiva si caratterizza tuttavia per una ridondanza di regolamentazione e formalismo che la stagione dell'autonomia non ha certo limitato, anzi con il tempo si è riassetato anche un neocentralismo che spesso si sente denunciare.

La presunta difesa di standard di qualità e correttezza del servizio garantiti dal formalismo ha di fatto contenuto gli spazi di azione del dirigente. D'altro canto i dirigenti si trovano sottoposti alle pressioni culturali e politiche dell'approccio organizzativo-manageriale che contrastano il vecchio professionalismo del preside. Nella scuola dell'autonomia i dirigenti si trovano sovraccaricati da incombenze e responsabilità rispetto all'effettivo potere loro riconosciuto. Per cui appare plausibile la richiesta di un rafforzamento del ruolo nel senso manageriale, ma lo è altrettanto quella di una “rivitalizzazione della professionalità”, nel senso della “distribuzione” e della “democraticità come evidenziato nelle pagine precedenti dal discorso critico-sociale.

⁵³ Sull'argomento si veda anche: Scurati C., (2009), “In mezzo e avanti”, in Weyland B. (a cura di), *Middle Management nella scuola. Bisogni e opportunità di formazione nella Scuola della provincia di Bolzano*, Edizioni Praxis3 Verlag, Bolzano 2009, pp. 133-140

⁵⁴ Cfr. § 3.2.6; Serpieri, 2007, p. 260

Le ricerche condotte nelle scuole e tra i dirigenti in Italia nell'ultimo decennio,⁵⁵ evidenziano la tendenza alla leadership trasformazionale cooperativa, anche se in presenza di atteggiamenti tradizionalisti o prudentziali che restano maggioritari.

Le attese della dirigenza che si muovono verso approcci collaborativi e distribuiti, impattano su 'vecchie' politiche sulla dirigenza che restano centralistiche.

L'emersione del middle management resta ancora problematica, con figure desiderate, ma contrastate, dalla norma e dalla mentalità, per cui resta difficile avvalersi di ruoli di collaborazione stabili e affidabili (in termini di competenze, continuità, incentivazione), che contratti e miopie diffuse temono e bloccano quindi nell'affermazione, per il timore di introdurre nuove figure gerarchiche.

Risulta perciò particolarmente difficile prefigurare costellazioni di ruoli e di reti (esterne alla singola scuola) di supporto tecnico-professionali che potrebbero essere un'ulteriore modalità di diffusione della leadership.

Nella ricerca empirica che ha interessato i dirigenti e gli insegnanti delle scuole per gli adulti del Veneto e che si andrà a presentare nel prossimo capitolo, gli approcci alla leadership e i modelli organizzativi che si sono illustrati in queste pagine ricompariranno variamente modulati e interpretati nelle opinioni e nelle valutazioni degli interessati.

I CTP e i Corsi serali presentano delle caratteristiche molto proprie nel panorama scolastico italiano, sia rispetto all'assetto strutturale sia per quanto riguarda il personale e la sua gestione come si è espresso nel precedente capitolo. Sarà interessante vedere quali tipologie o quali combinazioni di leadership emergano più comunemente. Da questo punto di vista, appare significativo poter riscontrare se e in quale misura le scuole degli adulti mantengano o meno l'imprinting del settore scolastico di appartenenza, una leadership distribuita nei serali, più di tipo morale e diffusa nei CTP. Per i modelli organizzativi risulta essere stimolante riuscire a identificare diversi profili strutturali delle scuole, che anche in questo caso potrebbero aver elaborato, con varia originalità derivante dalla lettura del contesto in cui operano, modalità organizzative diverse, attente al territorio, garanti del profilo istituzionale e curvate sulle necessità interne.

⁵⁵ Tra le indagini quantitative, Fischer L., Fischer M.G., Masuelli M. (2002), *I dirigenti nella scuola dell'autonomia*, Bologna: Il Mulino, e la precedente Fischer L., Masuelli M. (1998). *I dirigenti e l'autonomia delle scuole: una ricerca sui capi di istituto di fronte alla riforma*, Milano: FrancoAngeli. Tra le ricerche qualitative: Landri P. e Queirolo Palmas L., (2004), *Scuole in tensione. Un'indagine sulle micropolitiche della scuola dell'autonomia*, Milano: FrancoAngeli. Si segnalano inoltre i Rapporti sulla scuola dell'autonomia 2002, 2003, 2004 dell'Osservatorio sulla scuola dell'autonomia della Luiss.

CAPITOLO 5

LA RICERCA

Alla luce delle dimensioni culturali e sociali, sulla scorta delle premesse teoriche in precedenza illustrate, è stato elaborato e condotto il percorso di ricerca, in linea con le fasi generalmente riconosciute dai maggiori studiosi, che di seguito si va a descrivere.¹

5.1 Area problematica, obiettivi e ipotesi di ricerca

L'area problematica al centro delle riflessioni e dell'indagine di questo lavoro riguarda il *lifelong learning* e la sfida che esso rappresenta per la scuola.

Si è detto nella prima parte di come il sistema scolastico italiano abbia risposto ai bisogni formativi della popolazione adulta a partire dopoguerra del secondo conflitto mondiale (capitolo 2). Per offrire un servizio e un'offerta adeguata ai cambiamenti sociali, culturali e alle esigenze degli adulti, dopo le esperienze dei CTP e delle sperimentazioni dei Corsi serali, verso la fine del decennio scorso si è avviato un processo di riforma del settore (DM 25 ottobre 2007) che dovrebbe condurre all'istituzione di nuovi Centri provinciali di istruzione e formazione degli adulti, unitari e dotati di autonomia scolastica.

Questo scenario era stato giudicato favorevole per lo sviluppo di un progetto di ricerca che, accompagnasse il riassetto dell'Educazione degli Adulti, confrontandolo con altri sistemi presenti in alcuni paesi europei e soprattutto concentrando lo studio e l'intervento (ricerca-azione) in una definita realtà territoriale veneta.

Come noto e già evidenziato in precedenza, i provvedimenti attuativi della riforma sono al momento ancora congelati e il mondo dell'istruzione e formazione degli adulti sta vive una perdurante situazione di stallo.

¹ Ad esempio, Palumbo e Garbarino così si esprimono: "In termini generali, si può considerare una ricerca come un processo che inizia con l'individuazione di un problema (poco importa se teorico o pratico) e prosegue precisandone i contorni e gli aspetti essenziali, per arrivare a definire il *perché* e il *cosa* studiare; a questo punto è possibile stabilire il *come*, ossia con quali strumenti rilevare i dati e il *dove* rilevarli (ad esempio, su di un campione o sull'intera popolazione oggetto di ricerca)" (Palumbo M., Garbarino E., (2004), *Strumenti e strategie della ricerca sociale. Dall'interrogazione alla relazione*, Milano: FrancoAngeli, p. 62). In letteratura si sottolinea la circolarità del processo della ricerca per indicare come il suo percorso, rigoroso e sistematico, non possa che condurre a risultati provvisori e generanti ulteriori interrogativi e problemi. Tra gli studiosi di metodologia della ricerca educativa, cfr. Baldacci M., (2001), *Metodologia della ricerca pedagogica*, Bruno Mondadori, Milano; Cohen L., Manion L. and Morrison K., (2007⁶), *Research methods in education*, Routledge, London; Mantovani S. (a cura di), (1995), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano: Bruno Mondadori; Lucisano P., Salerno A., (2002), *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Roma: Carocci; Trincherò R., (2002), *Manuale di ricerca educativa*, Milano, FrancoAngeli; ed inoltre: Corbetta P., (1999, 2007), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Bologna: Il Mulino;

Il mancato avvio della riorganizzazione dell'EdA nella scuola, ha indotto ad una opportuna ricurvature del progetto di ricerca iniziale a partire dal secondo anno del dottorato, puntando decisamente l'indagine sul ruolo e sulle funzioni che riveste e che potrà rivestire la leadership in un sistema formativo ancora in fieri come quello per gli adulti in Italia.

È ragionevole supporre che in questa fase di attesa e nella successiva di transizione, prima ancora che in quella di attuazione, il sistema necessiti di promozione e controllo a vari livelli, in particolare in quello di singola scuola dove attualmente il leader istituzionale è un Dirigente Scolastico, capo di un istituto scolastico 'residualmente' rivolto all'EdA e che, anche per questa ragione, ricorre all'azione di alcune figure intermedie per la gestione organizzativa generale, l'elaborazione e il consolidamento delle pratiche, la promozione e il controllo delle prassi operative, il monitoraggio e la valutazione dell'offerta dell'organizzazione nel suo complesso. Un esercizio di leadership così articolato prevede un bagaglio conoscenze, capacità e competenze che chiama in causa la formazione dei dirigenti e del middle management.

Gli obiettivi della ricerca, pertanto, sono così enunciabili:

- Riconoscere il ruolo giocato attualmente dalla leadership e dal middle management nelle istituzioni scolastiche sedi EdA
- Individuare le strategie di leadership e i modelli organizzativi implicati nella gestione delle scuole per gli adulti
- Conoscere le opinioni prevalenti dei dirigenti e dei docenti dei CTP e dei Corsi serali rispetto al riordino del settore dell'educazione degli adulti
- Comprendere le attese e le funzioni attribuite alla formazione dei dirigenti e dei docenti, in particolare del middle management, delle scuole per gli adulti.

L'ipotesi di fondo che ha guidato la ricerca è che tra i diversi approcci di leadership identificabili nelle scuole, quella "diffusa" possa rappresentare un modello di leadership educativa idoneo a guidare e a gestire il cambiamento e la costituzione di un sistema di istruzione e di formazione degli adulti.

5.2 Le fasi del percorso e disegno della ricerca

In linea con gli obiettivi e l'ipotesi di lavoro sopra indicati, il percorso di ricerca si è articolato nelle seguenti fasi:

- Ricognizione teorica e definizione del piano di ricerca
- Individuazione del campo di ricerca empirica
- Messa a punto dei metodi e costruzione degli strumenti di indagine
- Somministrazione degli strumenti
- Tabulazione e codifica dei dati raccolti
- Analisi e interpretazione dei dati
- Elaborazione del report finale

La prima fase del percorso ha permesso di focalizzare la ricerca sui modelli organizzativi, sulle funzioni e pratiche di leadership e management nelle scuole per gli adulti, a seguito della ridefinizione del progetto di cui si è detto. Lo studio sullo stato dell'arte del lifelong learning in Italia e in Europa compiuto nei primi mesi di lavoro è stato implementato dall'indagine sullo sviluppo storico del sistema di istruzione e formazione degli adulti italiano e dall'approfondimento della letteratura scientifica riguardante leadership, leadership educativa e sistemi organizzativi.

L'indagine empirica che si andrà a descrivere è stata condotta nel periodo compreso tra l'inverno 2010 e la primavera 2012.

5.2.1 Il contesto di indagine

Nel nuovo piano di ricerca, anche il contesto di riferimento è diverso rispetto alle prime intenzioni, e si considerano le scuole per gli adulti dell'intera realtà regionale del Veneto (v. Allegato 1).²

Nell'anno scolastico 2010/11, i Corsi serali (63) sono attivati presso le Scuole Secondarie di 2° grado, Istituti Tecnici, Istituti Professionali e Licei Artistici, mentre i CTP (46) sono ubicati in parte presso Istituti Comprensivi e in parte presso le Scuole Secondarie di 1° grado, ad eccezione di uno che ha sede presso un Istituto di Istruzione Superiore.

In poco meno del 30% delle Scuole Superiori del Veneto sono funzionanti Corsi serali, anche se dalle informazioni raccolte sul campo e da conoscenza diretta, in molti istituti i corsi sono ormai residuali. Poco più di una scuola su dieci, comprendendo sia gli Istituti Comprensivi, sia le Scuole Secondarie di 1° grado, ospita invece un CTP.

In totale, il 17,4% delle istituzioni scolastiche venete ospita corsi di istruzione e formazione per gli adulti.

Il numero complessivo di docenti EdA (653) rappresenta una percentuale molto modesta (1,5%) rispetto al corpo insegnante statale attivo nella regione. Da annotare che questi relativamente pochi insegnanti siano tuttavia dispersi in un numero molto elevato di scuole con corsi per adulti. D'altra parte, i Dirigenti delle scuole EdA rappresentano una quota significativa dei Presidi in servizio, il 17%.

5.2.2 Impianto metodologico

La ricerca si caratterizza per un approccio empirico descrittivo e indaga la complessa realtà enunciata coinvolgendo i suoi diversi attori. Si è elaborato un percorso metodologico misto, quanti e qualitativo, che prevede l'utilizzo di due strumenti concepiti lungo una linea

² Per la situazione generale della scuola veneta nell'anno scolastico di riferimento della ricerca, il 2010-2011, si considerano i dati pubblicati nel sito dell'USR ad avvio delle attività didattiche e rinvenibile in: http://www.istruzioneveneto.it/wpusr/wp-content/uploads/2010/09/Conferenza_stamp1.pdf. Per quanto riguarda la specifica situazione dell'EdA, i dati sono stati gentilmente forniti dall'USR per il Veneto e sono riferiti alla medesima annata.

continua che va dalla rilevazione di opinioni e valutazioni svolta presso i docenti e dirigenti delle scuole per gli adulti del Veneto (questionario) e giunge all'emersione di punti di vista individuali di un gruppo rappresentativo di dirigenti di CTP e Corsi serali (interviste semi-strutturate).

Si andrà di seguito a presentare gli strumenti utilizzati per le rilevazioni.

5.2.2.1 I riferimenti teorici per l'elaborazione degli strumenti

Tra le ricerche che hanno interessato la dirigenza scolastica in Italia, sono state molto importanti anche ai fini di questo lavoro, quelle condotte alla fine degli anni '90 del secolo scorso e all'inizio degli anni 2000, cioè immediatamente prima e subito dopo l'introduzione dell'autonomia scolastica.³ Benché siano studi piuttosto lontani e i tempi siano diversi, sono parsi interessanti questi riferimenti, perché si situavano in una fase di cambiamento per la scuola, che per certi versi ha delle consonanze con quella che si sta attendendo ora per il sistema di istruzione e formazione degli adulti.

Inoltre, queste indagini mostravano come i capi d'istituto considerino la leadership una qualità necessaria per il loro ruolo e la loro azione e individuavano quattro tipologie di dirigenti. Nella prima ricerca i presidi venivano identificati in: "Innovatori a largo raggio", "Moderati a vocazione gestionale", "Moderati a vocazione didattica", "Conservatori".⁴ Nell'indagine svolta subito dopo l'avvio dell'autonomia nelle scuole, erano riconosciuti quattro nuovi gruppi: "Leader innovatori", "Leader moderati", "Indecisi", "Immobilisti".⁵

Questi profili risultavano dalla cluster analysis compiuta dai ricercatori sull'intero campione di dirigenti italiani. Nell'economia di questo lavoro, cogliendo la forza esplicativa di quell'impostazione e in forza del quadro teorico relativo alla leadership presentato nella prima parte, si sono prefigurate quattro tipologie di dirigenti, tracciate soprattutto in relazione alle modalità di direzione agite e più ancora percepite, che verosimilmente si sarebbero potute riscontrare nelle scuole sedi di corsi per adulti. Non solo, ma è stata attentamente considerata che una delle peculiarità di queste istituzioni, anche rispetto agli altri settori scolastici, fosse il ruolo e l'operatività organizzativa e gestionale in carico ai docenti. In molte situazioni, anche per forza di cose (dislocazione delle sedi, articolazione oraria,...), i docenti dell'EdA, in particolare coloro che sono chiamati a svolgere funzioni di middle management, assumono compiti di coordinamento se non di vera e propria guida interna e di riferimento per gli stakeholder.

Non è parso quindi forzato considerare come entità di ricerca e di riflessione la "leadership nelle istituzioni scolastiche", esercitata da diversi operatori, con ruoli istituzionali e profili professionali diversi, più che il solo leader scolastico istituzionale.

³ Si fa riferimento a: Fischer L., Masuelli M., (1998), *I dirigenti e l'autonomia delle scuole: una ricerca sui capi di istituto di fronte alla riforma*, Milano: FrancoAngeli; Fischer L., Fischer M.G., Masuelli M. (2002), *I dirigenti nella scuola dell'autonomia*, Bologna: Il Mulino

⁴ Fischer e Masuelli, (1998), *op. cit.*, pp. 173-194

⁵ Fischer, Fischer e Masuelli, (2002), *op. cit.*, pp. 211-241

Per questo insieme di ragioni, si sono prospettati quattro tipi di dirigenti attesi, cui corrispondevano altrettanti tipi di docente, come riportato nella seguente tabella:

| Tipologia attesa di dirigente | Tipologia attesa di docente |
|--------------------------------------|------------------------------------|
| dirigista | dipendente |
| lassista-familista | lassista-minimalista |
| supportivo | collaboratore |
| promozionale | sperimentatore |

Tab. 5.1: Tipologie attese di dirigente/docente

Attorno alle diadi ottenute sono stati costruiti quegli insiemi di item del questionario pensati per indagare le opinioni e le valutazioni delle due categorie di rispondenti interessati all'indagine relativamente a:

- ◆ esperienze e attese professionali
- ◆ idea di leadership e di insegnamento
- ◆ organizzazione e gestione delle scuole per gli adulti

5.2.2.2 Gli strumenti: il questionario

Sono stati elaborati due questionari, uno indirizzato ai dirigenti e l'altro agli insegnanti, che riportano le stesse domande,⁶ formulate però diversamente a seconda dell'uno o dell'altro destinatario (vedi Allegati 2 e 3).

I questionari sono articolati in due parti: la prima riguarda le opinioni e le valutazioni di dirigenti e docenti; la seconda richiede essenziali dati socio-anagrafici e professionali dei rispondenti.

La prima parte prevede 12 batterie per un totale di 58 item (57 per i dirigenti) con risposta strutturata su scala auto-ancorante da 1 (minimo accordo) a 10 (massimo accordo), tranne la batteria 5. che prevede la modalità di risposta sì/no.

La scala auto-ancorante, in cui solo le due categorie estreme esprimono un significato, mentre tra di esse è disposto un continuum compreso fra un minimo e un massimo rappresentato in questo caso da delle cifre, entro il quale il rispondente può collocare la propria posizione, è sembrata preferibile rispetto alle altre tipologie disponibili.⁷ Si presume, infatti, che con questo tipo di scala il soggetto operi automaticamente una suddivisione in parti uguali dello spazio semantico fra i due estremi stabiliti, garantendo una sostanziale equidistanza fra le categorie, e dunque la proprietà fondamentale delle variabili cardinali, cioè

⁶ I due questionari si differenziano solo in due circostanze. Nella prima parte, la batteria di item riguardante gli "ambiti di formazione e aggiornamento" (11.) riservata ai dirigenti non riporta l'"ambito disciplinare" contemplato solo per gli insegnanti. Nella seconda parte, risultano differenziate alcune specifiche richieste riguardanti il "profilo professionale" e le fasce di anni relative al servizio che per i docenti ha tenuto conto degli scaglioni previsti per gli di anzianità della carriera, per i dirigenti gli anni del contratto pro tempore nella scuola.

⁷ Cfr. Corbetta P., (2003), *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. II. Le tecniche quantitative*, Bologna: Il Mulino, p. 216-219.

la misura su scala ad intervallo. Questa procedura di operativizzazione permette con maggiore legittimità, rispetto alle scale Likert dotate di parziale autonomia semantica, l'applicazione di metodi di analisi dei dati per variabili cardinali, anche se, dato il ruolo svolto dal soggetto nello stabilire l'unità di misura della scala, si deve parlare più propriamente di variabili "quasi-cardinali".⁸

La prima parte del questionario è articolata in tre sezioni, la seconda in una. In tabella si riportano schematicamente per ciascuna sezione, i contenuti delle domande e il numero di item.

| Questionario "Leadership e management nella scuola per gli adulti" | | |
|---|---|---|
| <i>Prima parte</i> | | |
| Sezione | Contenuti degli item | Batterie di item |
| a) Esperienza professionale nelle scuole di istruzione e formazione degli adulti | azioni, strategie e condizioni di leadership e livello di importanza riconosciuto al ruolo e alle funzioni svolti dal middle management | 1.1 - 1.8 (8 item) 2.1 - 2.4 (4 item) 3.1 - 3.5 (5 item) 4.1 - 4.5 (5 item) 5. (1 item) |
| b) Ridefinizione degli assetti delineati nell'ipotesi di riordino del sistema | istituzione CPIA, riorganizzazione dell'offerta e strategie didattiche, figura dei docenti EdA, regionalizzazione del sistema, ruolo delle reti e dell'autovalutazione dei centri | 6.1 - 6.6 (6 item) 7.1 - 7.6 (6 item) 8.1 - 8.6 (6 item) |
| c) Ruolo professionale nel futuro sistema di istruzione e formazione degli adulti | prefigurazione del profilo professionale, del sostegno e dello sviluppo professionale nel sistema di istruzione e formazione degli adulti | 9.1 - 9.5 (5 item) 10.1 - 10.2 (2 item) 11.1 - 11.6/11.5 (6/5 item) 12.1 - 12.4 (4 item) |
| <i>Seconda parte</i> | | |
| a) Dati socio-anagrafici e professionali | genere, età, profilo professionale, anni di servizio, incarichi middle management, formazione in servizio, scuola, provincia | 13.1 - 13.7/13.8 (7/8 item) 14. (1 item) 15. (1 item) |

Tab. 5.2: Schema delle sezioni del questionario

I questionari sono stati sottoposti a validazione nei mesi di marzo-aprile 2011, operazione che ha permesso di correggere alcune formulazioni e ridefinire altri item.

Immediatamente dopo, si è provveduto a far pervenire ai 109 istituti sede di corsi scolastici per gli adulti gli strumenti nella versione definitiva, con l'intenzione esplicita di raggiungere tutto l'universo della popolazione dei dirigenti e docenti EdA del Veneto. I questionari erano accompagnati da due lettere, una che illustrava le ragioni dell'operazione e che forniva le necessarie istruzioni per la compilazione; l'altra del dirigente tecnico dell'USR

⁸ *Ibidem*; per maggiori approfondimenti, si vedano in particolare pp. 222-232

per il Veneto, dott. Stefano Quaglia che riconosceva il valore dell'indagine per la scuola e invitava gli interessati a collaborare all'iniziativa.⁹

Gli strumenti di rilevazione sono stati consegnati ai dirigenti e ai docenti EdA utilizzando due canali. Il primo, attraverso l'intermediazione di diversi insegnanti dei Corsi di Alta Formazione attivati dalla Facoltà di Scienze della Formazione di Padova in servizio presso i CTP e i Corsi serali che si sono prestati a curare la consegna e il ritiro direttamente con i dirigenti e i colleghi delle proprie scuole; l'altro, tramite invio di plico postale con busta preaffrancata per il ritorno delle copie compilate. In ambedue i casi, è stato predisposto un numero minimo di copie dei questionari (7-8 per ciascuna spedizione) invitando alla riproduzione delle stesse qualora si fossero rivelate insufficienti.

Le operazioni di restituzione degli strumenti di rilevazione si sono concluse nel mese di luglio 2011.

A raccolta dei questionari ultimata, le operazioni di analisi (statistiche descrittive, analisi fattoriale, analisi della varianza) sono state realizzate utilizzando il software SPSS.¹⁰

5.2.2.3 *Gli strumenti: le interviste*

Sul versante qualitativo il percorso di ricerca prevede l'intervista ad un gruppo di dirigenti rappresentativo delle scuole per gli adulti del Veneto. Questa rilevazione avviene successivamente alla somministrazione e prima analisi dell'indagine quantitativa. Lo scopo è quello di approfondire alcune aree toccate dai questionari alla luce di aspetti risultati cruciali nell'indagine quantitativa.

In particolare, si tratta di sollecitare gli intervistati rispetto alla gestione interna, sulle scelte organizzative attivate per la scuola per gli adulti, sugli approcci e sugli stili di leadership praticati in questo settore, evidenziando le eventuali differenze con le modalità osservate per la scuola del diurno, sui profili professionali degli insegnanti EdA e sulla loro formazione e aggiornamento; rispetto all'esterno, sui rapporti con il territorio e sul lavoro in rete realizzati dai CTP o dai Corsi serali; infine, interessante può essere raccogliere il loro punto di vista sull'attuale organizzazione dell'istruzione degli adulti e sui nuovi assetti così come sono stati prefigurati.

Si è ritenuto di porre come riferimento della ricerca qualitativa i dirigenti, intesi come i portatori e interpreti più importanti della leadership di ogni istituto scolastico e in grado di offrire un contributo significativo per una più approfondita lettura delle informazioni ricavate con i questionari.

⁹ La lettera è riportata in appendice, Allegato 4. Il dott. Quaglia, in veste di dirigente dell'Ufficio V dell'USR per il Veneto dal 2009 ha collaborato con l'Università di Padova per l'attivazione dei corsi di alta formazione per docenti dell'EdA.

¹⁰ Si è utilizzato la versione SPSS 16.0

È stata predisposta un'intervista nella forma semi-strutturata, ritenuta lo strumento più idoneo per riuscire a far emergere dai presidi coinvolti le loro concezioni, valutazioni e proposte sulle tematiche oggetto dello studio.¹¹

A supporto della conduzione del colloquio, è stata predisposta un'apposita traccia di intervista (v. Allegato 5) nella quale ciascun focus è articolato con richieste più puntuali, che sono proposte qualora fosse stato il caso di sollecitare la riflessione o di ricondurla entro gli ambiti più specifici di interesse.

Disporre di uno strumento non rigido nell'interlocuzione, ha permesso di adattare le domande all'andamento del colloquio e alle caratteristiche degli intervistati, coniugando quindi la flessibilità che il dialogo richiedeva con la necessità di mantenere l'intervista entro binari rigorosi tali da consentire successivamente un buon livello di codificabilità dei testi ottenuti, ma anche con la volontà di accogliere eventuali aspetti o elementi non previsti nella progettazione dello strumento che avrebbero potuto arricchire la conoscenza degli ambiti studiati e l'analisi.

I focus dell'intervista, comunicati ai presidi prima dell'incontro tramite apposita lettera che perfezionava precedenti contatti telefonici, sono quattro:

- Dirigente e CTP/Corso serale: contesto nel quale opera ed esperienza professionale personale; punto di vista sull'istruzione e formazione degli adulti, sul suo ruolo nella scuola e sul riordino del sistema dell'EdA in Italia.
- Dirigente e leadership: esperienza di direzione nel CTP/Corso serale; modelli e pratiche organizzative e gestionali; specificità e valutazioni sull'azione di leadership.
- Dirigente e middle management nell'EdA: presenza, ruolo e funzioni del middle management nell'organizzazione del CTP/Corso serale.
- Formazione e aggiornamento del dirigente e del personale scolastico in servizio nella scuola per gli adulti: esperienze e proposte.

Tutte le interviste, audio registrate con il consenso degli interessati, si sono svolte tra aprile e maggio 2012 nelle sedi di servizio dei dirigenti, presso l'ufficio di presidenza. I colloqui sono stati in media di 50 minuti ciascuno.

Le interviste trascritte sono state analizzate con l'applicazione software Atlas.ti.

Si andrà di seguito a illustrare più nel dettaglio l'elaborazione dei dati raccolti che saranno esposti e via via commentati, a partire dalla rilevazione quantitativa.

5.3. Gli esiti della ricerca: l'analisi quantitativa

Si presenteranno prima di tutto i soggetti interessati dalla ricerca quantitativa. Successivamente si introdurranno le dimensioni della leadership emerse dall'analisi fattoriale,

¹¹ Si veda, oltre ai testi riportati in nota precedente: Mantovani S. (a cura di), (1995), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano: Bruno Mondadori; Zammuner, V.L. (1998), *Tecniche dell'intervista e*

lette anche attraverso l'analisi della varianza. Quindi ci si soffermerà su altre problematiche affrontate dai questionari: l'importanza del middle management, le opinioni dei rispondenti sul profilo di docente EdA, sull'impianto didattico delle scuole degli adulti, sul riassetto del sistema dell'EdA e sulla formazione professionale del personale scolastico.

5.3.1 I soggetti coinvolti

I questionari sono stati inviati secondo le modalità sopra indicate a tutte le scuole per gli adulti venete (109) e consegnati ai rispettivi dirigenti (109) e docenti EdA (653). I questionari analizzati provengono da 71 scuole (65% del totale)¹². Il numero complessivo di rispondenti è stato di 534, suddivisi in 57 Dirigenti Scolastici (poco più del 52%) e 477 insegnanti (73%).

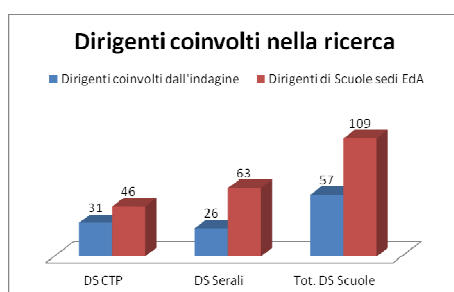


Fig. 5.1: Dirigenti coinvolti nella ricerca

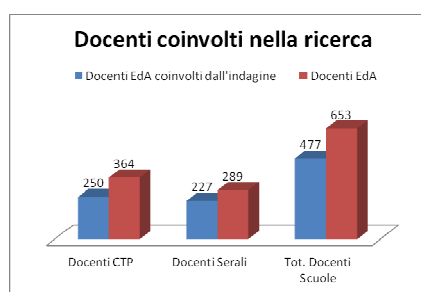


Fig. 5.2: Docenti coinvolti nella ricerca

Si rinvia agli Allegati 6, 7 e 8 riportati in appendice per un resoconto più completo dei dati generali, sia delle scuole sia dei rispondenti. Di seguito si riportano le informazioni più significative raccolte.

5.3.1.1 Istituzioni scolastiche e ripartizione territoriale

I dati ricavati dalla seconda parte dei questionari permettono di restituire una prima rappresentazione del contesto scolastico e delle figure che in questo operano.

Anzitutto le Istituzioni Scolastiche con più riscontri, tanto per la componente dirigente, quanto per quella insegnante, oltre ovviamente ai CTP comprensivi delle scuole carcerarie con rispettivamente il 54% e il 52%, sono gli istituti Professionali (21% dirigenti, 15% docenti) e i Tecnici (18% dirigenti e 21% docenti); non mancano comunque i dirigenti dei Licei Artistici e quelli delle scuole carcerarie dei due ordini scolastici.

del questionario, Bologna: Il Mulino; Sorzio, P. (2005), *La ricerca qualitativa in educazione: problemi e metodi*, Roma: Carocci

¹² Non è stato possibile per problemi tecnici utilizzare nell'analisi i questionari di almeno due scuole.



Fig. 5.3: Dirigenti per istituzione scolastica



Fig. 5.4: Docenti per istituzione scolastica

Le percentuali indicano che c'è un discreto equilibrio nella rappresentanza dei dirigenti e dei docenti per gran parte delle scuole omologhe.

Le 7 province della regione sono rappresentate in modo coerente rispetto all'effettiva presenza delle scuole nel rispettivo territorio, sia per la parte dei dirigenti sia per quella dei docenti.

5.3.1.2 Caratteristiche dei rispondenti

Un primo dato interessante riguarda la distribuzione per genere dei rispondenti che appare relativamente equilibrata, anche se in percentuale inversa. Mentre tra i dirigenti 31 (54,4%) sono uomini e 26 (45,6%) sono donne, tra i docenti, gli uomini sono 221 (46,3%) e le donne 256 (53,7%). Si evidenzia questo buon bilanciamento del genere soprattutto perché appare in controtendenza rispetto alla progressiva femminilizzazione degli insegnanti della scuola italiana.¹³ Anche il buon equilibrio tra presidi uomini e donne, con una lieve preminenza dei primi in questo campione, sembra confermare la tendenza già indicata negli studi contemporanei all'introduzione della qualifica dirigenziale per i capi delle istituzioni scolastiche.¹⁴

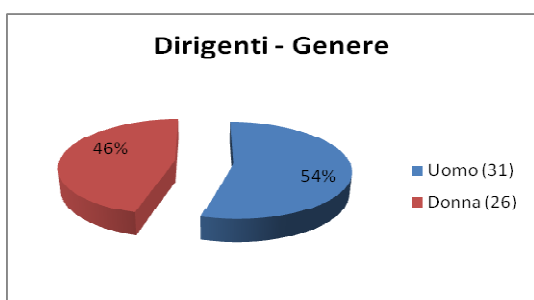


Fig. 5.5: Dirigenti: distribuzione per genere

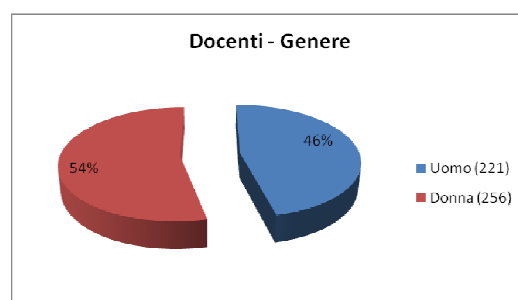


Fig. 5.6: Docenti: distribuzione per genere

Nei Dirigenti Scolastici, circa i tre quarti è compreso nelle fasce d'età sopra i 56 anni, con il 44% tra i 56 e i 60 e il 28% tra i 61 e i 65 anni. Mentre i docenti nelle stesse fasce d'età

¹³ Cfr. Cavalli A., Argentin G. (a cura di) (2010), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Bologna: Il Mulino

¹⁴ Cfr. Fischer, Fischer e Masuelli, (2002), *op. cit.*

sono poco meno di un quarto (24%). A conferma che l'età anagrafica per i Dirigenti è schiacciata verso l'alto è che il 91% del campione rientra nelle fasce sopra i 51 anni. In ogni caso, le percentuali relativi ai docenti appaiono abbastanza in linea con le medie degli altri insegnanti italiani¹⁵.

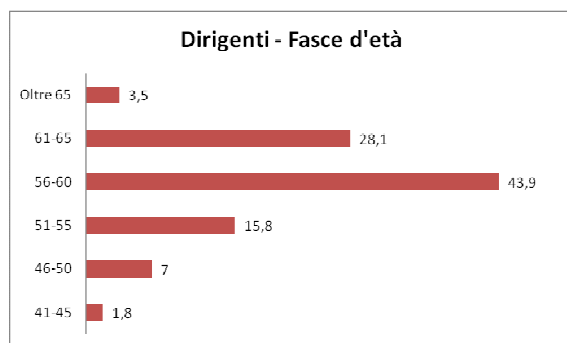


Fig. 5.7: Dirigenti: distribuzione per età

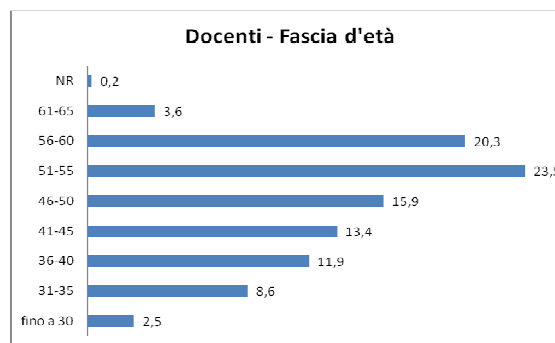


Fig. 5.8: Docenti: distribuzione per età

I dirigenti titolari della Scuola di afferenza dei CTP o dei Corsi serali sono 54, mentre 3 sono Reggenti. Facendo un parallelo con la componente docente, anche gli insegnanti stabilizzati nelle scuole degli adulti risultano essere di gran lunga la maggioranza, infatti i tre quarti degli insegnanti rispondenti sono a tempo indeterminato, mentre il 26% è precario.

Le fasce di anni di servizio come dirigente più rappresentate sono quelle “4-6 anni” con 18 frequenze (32%) e “oltre i 21 anni” con 13 frequenze (23%), indice di una forte presenza tra i dirigenti sia di nuove leve sia di presidi di lungo corso.¹⁶

Diversamente, invece, le fasce di anni di servizio come dirigente di scuole sedi di istruzione e formazione degli adulti con maggior riscontro sono quelle con un numero di anni inferiore. I dirigenti al primo anno in questa tipologia di istituzioni sono 7 (12,3%) e con un servizio fino a 3 anni complessivamente sono il 38,6%.

In parallelo può essere visto anche il dato dei docenti, il 32,3% dei quali indica di essere nell'EdA fino a 3 anni.¹⁷ Tra gli insegnanti, quasi il 25% ha maturato una notevole esperienza in questo settore (fascia 9-14 anni), mentre almeno 1 insegnante su 6 può vantare più di 15 anni di scuola con gli adulti.

¹⁵ Cfr. Cavalli A., Argentin G. (a cura di) (2010), *op. cit.*

¹⁶ La scansione temporale delle fasce annuali fa riferimento alla durata del contratto di lavoro dei dirigenti scolastici.

¹⁷ La scansione temporale delle fasce annuali fa riferimento agli scaglioni della carriera professionale degli insegnanti previsti dal loro contratto di lavoro.

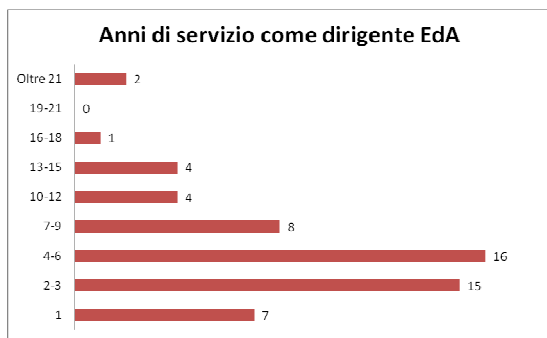


Fig. 5.9: Anni di servizio come dirigente EdA

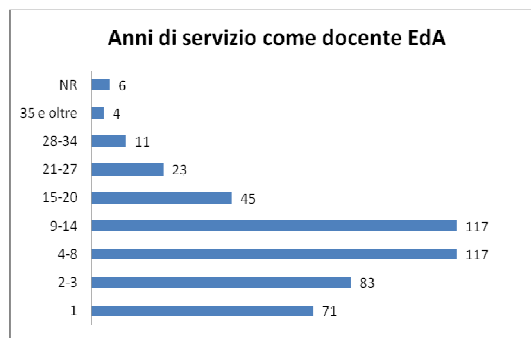


Fig. 5.10: Anni di servizio come docente EdA

Tra i dirigenti, è presente una cospicua quota di presidi (28%) con una solida esperienza in questo campo (fascia 4-6) e addirittura 2 (3,5%) segnalano di dirigere Corsi serali da “oltre 21 anni”.

Un certo numero di dirigenti, poco meno del 20%, dichiara di aver svolto, durante la carriera di insegnante, servizio nell’istruzione e formazione degli adulti, e 3 anche incarichi nel middle management.

Gli insegnanti che invece svolgono attualmente qualche incarico nel middle management nei CTP o nei Corsi serali sono 198, il 42% dell’intero gruppo di rispondenti:

Gli incarichi di middle management sono collocati soprattutto in ambito organizzativo di supporto all’offerta formativa (Funzioni Strumentali, Coordinatore di dipartimento, di progetto) e sono poco più del 28% (138 docenti). Il 5% dei rispondenti ricopre ruoli di Coordinatore di sede, di Collaboratore del dirigente, e un discreto numero di docenti, più dell’8% cumula incarichi sia in quest’ultimo ambito organizzativo gestionale sia in quello di supporto alla didattica.

Gli incarichi sono distribuiti come riportati nel seguente grafico:

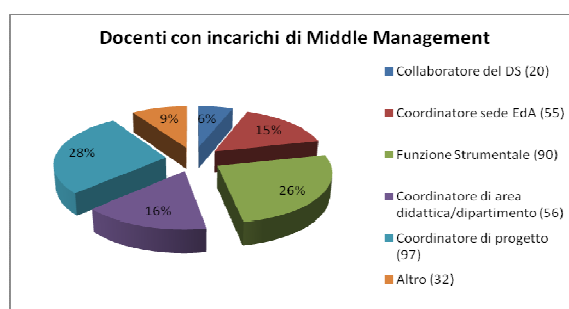


Fig. 5.11: Docenti con incarichi di Middle Management

I dirigenti dichiarano di aver partecipato negli ultimi 3 anni a specifiche attività di formazione e aggiornamento in percentuale superiore ai docenti, 61% i primi, 51% gli altri.

La tipologia e l’impegno risultano tuttavia diversi. I dirigenti, infatti, individuano nella partecipazione a convegni (51%) o a seminari (54%) la forma privilegiata di formazione e

aggiornamento. I docenti, invece, hanno trovato risposta ai bisogni formativi anche in corsi universitari, tipo Alta Formazione, Perfezionamento (15%).

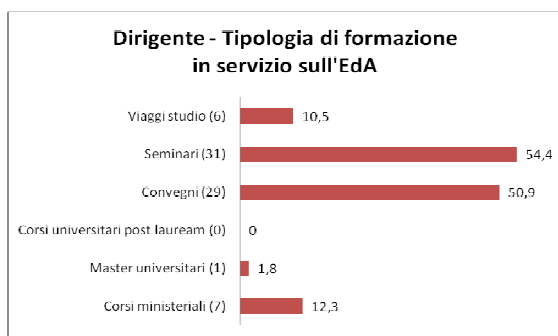


Fig. 5.12: Dirigenti: tipologia di formazione in servizio

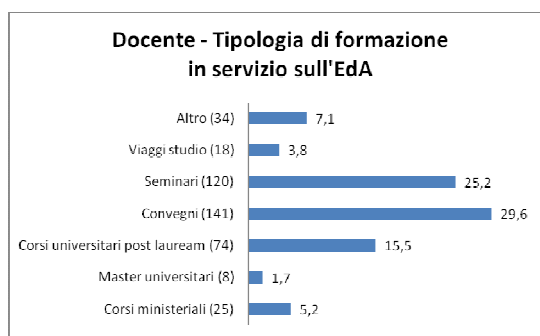


Fig. 5.13: Docenti: tipologia di formazione in servizio

Anche per gli insegnanti, tuttavia, la via privilegiata, o forse più percorribile di aggiornamento restano i convegni (30%) e seminari (25%). Inoltre, il 10% dei presidi e il 4% degli insegnanti ha riconosciuto i viaggi di studio come momenti formativi importanti.

5.3.2 Analisi dei dati

A raccolta dei questionari ultimata, si è avviato il lavoro di analisi. Utilizzando per tutte le operazioni il software SPSS, si sono eseguite le canoniche operazioni di creazione del dataset e calcolato per ogni singolo item i livelli delle frequenze, la media, la deviazione standard e la mediana.¹⁸

Preliminarmente si è attivata la procedura della “ponderazione”,¹⁹ attraverso la quale si è inteso modificare artificialmente il campione, attribuendo un “peso” ai casi campionati, che varia a seconda della tipologia dei rispondenti, al fine di renderlo più aderente alla reale distribuzione della popolazione.²⁰

Prima di rendere conto delle informazioni desunte dai singoli item più significativi, è necessario soffermarsi su alcuni passaggi dell’analisi che hanno permesso una lettura complessiva dei dati raccolti.

Come prime operazioni, si è proceduto alla costruzione delle scale attese, ottenute sommando le risposte ai singoli item di tutto il gruppo dei rispondenti (534) per riconoscere

¹⁸ Per opportuna rendicontazione, gli Allegati 9 e 10 riportano media e deviazione standard di ciascuno degli item delle prime tre sezioni del questionario distinti per gruppo di rispondenti (dirigenti e docenti). Inoltre, le classi di valutazione della scala auto-ancorante sono state ridotte a cinque, raggruppando le diverse posizioni e attribuendo un valore semantico come segue: 1-2: Contrari; 3-4: Scettici; 5-6: Incerti; 7-8: Convinti; 9-10: Determinati. In questo lavoro, nei casi in cui sia stato necessario analizzare gli item singolarmente, si sono considerati i valori della media e della deviazione standard.

¹⁹ Cfr. Corbetta P., (2003), *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. IV. L’analisi dei dati*, Bologna: Il Mulino, p. 41 e ss.

²⁰ I coefficienti di ponderazione sono stati: Docenti CTP: 1,06; Docenti Serali: 0,93; Dirigenti CTP: 0,78; Dirigenti Serali: 1,27.

l'effettiva correlazione con le tipologie di leadership/followership prefigurate nella fase preparatoria della rilevazione (Direttiva / Dipendente; Lassista-familista / Minimalista; Supportiva / Collaborativa; Promozionale / Sperimentatrice).

L'accertamento dell'unidimensionalità della scala attesa è stato eseguito attraverso il calcolo del coefficiente alfa di Crombach. Gli esiti di queste operazioni non sono stati del tutto soddisfacenti, in quanto la coerenza interna di alcune scale si è rivelata statisticamente problematica. In particolare, alcuni item, che si ipotizzava fossero caratterizzanti alcuni profili, sono risultati in diversi raggruppamenti predefiniti non sufficientemente correlati. È risultata poco attendibile, ad esempio, la scala costruita con lo scopo di disegnare il dirigente "lassista" e l'insegnante "minimalista", mentre altri item, come ad esempio quello che richiedeva di pronunciarsi sulla leadership diffusa, collocato nel raggruppamento del "leader promozionale" e del "docente sperimentatore", mostrava un coefficiente di correlazione più basso della soglia generalmente accettata. Altre scale, peraltro, mostravano un discreto livello di attendibilità.²¹

Per un largo spettro di considerazioni, oltre che per superare questo empasse, si è perciò deciso di ricorrere all'analisi fattoriale, un metodo di analisi molto utilizzato nelle scienze sociali. Si tratta di una procedura statistica attraverso la quale è possibile ridurre la complessità dei dati, identificando un ridotto numero di dimensioni latenti, sottostanti all'insieme delle variabili considerate.

5.3.2.1 L'analisi fattoriale

L'analisi fattoriale è stata condotta sull'insieme di item (25) della prima parte del questionario riguardante in modo più diretto l'esercizio della leadership, considerato sulla scorta della propria esperienza professionale nell'EdA e il proprio ruolo nel futuro sistema di istruzione e formazione degli adulti, gli stessi in precedenza utilizzati per le scale sommative.

Successivamente si è eseguita l'analisi della coerenza interna delle scale ottenute, tramite l'alfa di Cronbach.

Sono state compiute diverse analisi, comprese quelle relative ai due diversi gruppi della popolazione interessata all'indagine. Considerando, anche per le ragioni sopra esposte, l'intera popolazione di rispondenti (534 tra dirigenti e docenti), l'analisi fattoriale prescelta ha interessato 20 item²² ed è stata ritenuta adeguata la soluzione a 4 fattori, che spiegano il 56,6% della varianza totale.²³

²¹ Le ragioni di questi esiti controversi possono essere plurimi. I disegni dei profili potrebbero essere troppo rozzi, le domande del questionario potrebbero essere risultate equivoche o essere state formulate in modo ambiguo. D'altro canto, ci si è chiesti se non potessero essere percorsi altri procedimenti per provare a riconoscere gli aspetti che caratterizzano le figure professionali oggetto dell'indagine.

²² Sono stati esclusi nell'analisi qui riportata 5 item rispetto ai 25 iniziali perché, come si preciserà più sotto, sono risultati inadeguati alla successiva verifica della sommatività delle scale.

²³ In appendice, l'Allegato 11 riporta i valori di saturazione di ciascun item. Per tutte le analisi fattoriale è stato utilizzato il metodo di estrazione per componenti principali, impiegando il metodo di rotazione Varimax con normalizzazione di Kaiser.

Il calcolo dell'indice di attendibilità delle scale fattoriali ottenute ha permesso di attestare la bontà di questa analisi.

L'alfa di Cronbach, indice che riconosce quanto ciascun item misuri lo stesso costrutto, evidenzia l'attendibilità o coerenza interna della scala considerata e di conseguenza porta ad escludere le variabili scarsamente o del tutto non correlate con il concetto sottostante. In letteratura, si considerano ottimi i valori di α superiori a .90, molto buoni quelli superiori a .80, discreti se superiori a .70, e mediocri se superiori a .60. Tuttavia, qualora il numero di item sia notevolmente basso – come nel nostro caso –, si accettano come buoni anche valori intorno a .60.²⁴

I fattori ottenuti, che sono stati nominati facendo leva soprattutto sugli item che hanno ottenuto un punteggio più significativo, sono:

- 1° Fattore: “Leadership istituzionale del Dirigente Scolastico”
- 2° Fattore: “Leadership empowering”
- 3° Fattore: “Leadership distribuita”
- 4° Fattore: “Leadership debole/assente”

Si riportano in dettaglio le quattro dimensioni latenti individuate, indicando l' α di Cronbach totale di ciascun costrutto e il punteggio dei relativi item.²⁵ Di ciascun fattore, si sviluppano anche alcune prime considerazioni.

1° Fattore: “Leadership istituzionale del Dirigente Scolastico” ($\alpha = ,826$)

| | |
|--|------|
| 1.7 Fornire/avere dal dirigente indicazioni molto precise sui principi e sulle linee da seguire | ,702 |
| 1.6 Offrire/ricevere dal dirigente suggerimenti e consigli per risolvere soluzioni problematiche | ,708 |
| 1.5 Assicurarsi/assicurare l'impegno dei/come docenti a svolgere compiti organizzativi e funzionali, utilizzando/avendo dal dirigente solo la delega formale | ,562 |
| 9.4 Il DS realizza la leadership con deleghe formali/il docente partecipa alla leadership su delega formale del dirigente | ,463 |
| 4.2 Intervento diretto e costante del Dirigente Scolastico | ,547 |
| 1.3 Fornire sicurezza e copertura/avere tutela da parte del dirigente nello svolgimento dei compiti richiesti ai docenti | ,545 |
| 1.4 Dimostrare di essere/trovare il dirigente interessato agli eventuali problemi personali dei docenti | ,489 |

Il primo fattore emerso evidenzia come sia particolarmente sentita l'esigenza di una guida forte e “scolastica” nei Centri e nei Corsi serali per adulti. Al dirigente si chiede di dare principi e di tracciare le linee da seguire e gli si riconosce di dover usare per il

²⁴ Mastrorilli A., Petitta L., Borgogni L., Steca P, (2006), *L'ABC del programma SPSS. Come avviarsi alla pratica del pacchetto statistico*, Milano: FrancoAngeli, pp. 147-148.

²⁵ Alcuni item sono stati qui formulati giustapponendo le espressioni utilizzate nei questionari predisposti per i dirigenti e per i docenti, in modo da evidenziare i diversi punti di vista relativi alla stessa questione. Per i questionari originali, di veda in appendice, Allegati 2 e 3.

coinvolgimento degli insegnanti nella gestione dell'organizzazione gli strumenti contrattuali tipici, come la delega, però formalizzati. La maggioranza degli item di questo fattore rientrano tra quelli previsti per il profilo atteso di leadership/followership "dirigista/dipendente". Vengono tuttavia comprese anche altre caratteristiche, come il dare suggerimenti e consigli, fornire sicurezza e tutela che erano state pensate più per la coppia "supportiva/collaborativa", indice che probabilmente nella rappresentazioni raccolte, in un leader assertivo e istituzionale non può mancare la capacità di porsi in relazione costruttiva e comunque rassicurante con i collaboratori.

In questo senso può essere compresa la collocazione dell'item 1.4 che nelle scale attese figurava nella diade "lassista/minimalista", ma che ora, in questo contesto di significati, assume una connotazione diversa, potendo leggere l'interesse verso la sfera più personale degli insegnanti da parte del preside in un senso forse meno paternalista, ma più curvato al funzionamento della scuola.

2° Fattore: "Leadership empowering" ($\alpha = ,783$)

| | |
|--|------|
| 1.2 Far leva sul lavoro/lavorare in équipe e sviluppare il senso di appartenenza alla comunità professionale | ,554 |
| 2.1 Promozione/attivazione di pratiche per l'autovalutazione delle prestazioni professionali | ,514 |
| 2.4 Sostegno alla motivazione intrinseca | ,482 |
| 4.4 Costituzione di una comunità professionale forte | ,544 |
| 2.2 Incentivazioni economiche per prestazioni aggiuntive | ,438 |
| 1.8 Sollecitare/essere sostenuti dal dirigente nell'innovazione metodologico-didattica e nella ricerca, attraverso la fornitura di strumenti e stimoli | ,554 |
| 4.5 Partecipazione della scuola a progetti con altri enti | ,504 |

Gli item del secondo fattore fanno riferimento alle azioni che la leadership dovrebbe mettere in campo per sviluppare, oltre che per sostenere, le professionalità e la qualità del servizio dell'organizzazione scolastica. In effetti, gran parte di questi item erano compresi nella prefigurazione della leadership/followership "promozionale/sperimentatrice" e in questo costrutto si vede come siano sollecitate le capacità di favorire le competenze sociali, riflessive e innovative degli insegnanti, ma anche il senso di appartenenza, la creazione di una comunità professionale che abbia consapevolezza di quello che fa per migliorarlo e che sappia interagire con l'esterno. In questa luce, l'item 2.2 che dava voce all'istituto contrattuale delle incentivazioni economiche, potrebbe essere letto come uno strumento a disposizione del dirigente per attestare lo sviluppo professionale dei docenti, più che un modo per creare consenso all'interno della scuola, come si sarebbe potuto attendere in un contesto "lassista/minimalista".

3° Fattore: "Leadership distribuita" ($\alpha = ,761$)

| | |
|---|------|
| 7.3 Il docente EdA deve possedere anche competenze nell'area dell'organizzazione | ,646 |
| 7.4 Il sistema di istruzione degli adulti comporta l'affermazione del middle management | ,687 |
| 9.2 Il DS deve avere una propria vision sull'istruzione degli adulti e comunicarla/il docente deve conoscere la vision sull'istruzione degli adulti della scuola e condividerla | ,451 |
| 4.3 Azione efficace e autonoma del middle management | ,484 |

La terza dimensione latente riguarda la cooptazione dei docenti nell'esercizio di leadership della scuola. Si riconosce che il docente dell'istruzione e formazione degli adulti debba avere anche competenze per la gestione organizzativa, prodromo dell'utilizzo del middle management. Per agire autonomamente, i docenti devono condividere la vision del dirigente. Sembra dunque attestarsi un'idea di leadership condivisa, come prospettato nell'atteso profilo "supportivo/collaborativo", di cui quasi tutti gli item sono qui confluiti.

4° Fattore: "Leadership debole/assente" ($\alpha = ,746$)

| | |
|--|------|
| 9.3 Il DS permette agli insegnanti/il docente deve avere piena libertà nelle scelte professionali | ,595 |
| 1.1 Lasciare/avere la più ampia libertà di iniziativa e autonomia personale nella scuola, in quanto i docenti sono pienamente responsabili | ,595 |

L'ultimo fattore sembra chiaramente esprimere una debolezza di leadership da cui deriverebbe un'azione autonoma e individualista dell'insegnante. Si tratta di due item già previsti nella diade "lassista/minimalista", infatti nei calcoli della tendenza centrale di distribuzione, ad esempio, la media mostrava, come logico attendersi, un punteggio basso per i dirigenti (5,6) a fronte di uno ben più alto dei docenti (8,1). I primi sembrano rifiutare questa prospettiva di mancanza di leadership, gli altri, puntando sulla propria autonomia, sembrano svincolarsi dall'eterodirezione, non riconoscendola o forse anche non trovandola.

Si tornerà su queste interpretazioni. Fin d'ora si può sostenere che l'idea di leadership che si riconosce nelle scuole dell'EdA veneta coinvolte nell'indagine appare molto articolata e per alcuni aspetti si discosta dalla configurazione disegnata ad avvio della ricerca, anche se non rispetto alle linee generali.

Infatti, i quattro profili di leader previsti e attorno ai quali erano state costruite le domande del questionario (direttivo, lassista-familista, supportivo e promozionale), cui corrispondevano altrettanti profili di fallower (dipendente, minimalista, collaborativo, sperimentatore) possono essere ritrovati nelle dimensioni latenti dell'analisi fattoriale, che peraltro sembrano incontrare diverse tipologie di leadership riscontrabili in letteratura, presentate nel capitolo 3.

Questi lineamenti di leadership si evincono, tuttavia, da diversi raggruppamenti di variabili rispetto a quelli preventivati durante l'elaborazione dello strumento di indagine.

Perché questo è avvenuto? Si tratta di una forzatura interpretativa a valle o di un'equivoca formulazione di alcune domande del questionario?

Nel caso di questa seconda ipotesi, potrebbe essere verosimile che i rispondenti abbiano potuto intendere le questioni proposte in modo diverso dalle intenzioni di chi le ha formulate. Un esempio tra gli item che poi non sono rientrati nell'analisi fattoriali. Alla richiesta di indicare il livello di importanza, per lo sviluppo di un ambiente professionale qualificato, dell'"assegnazione alla scuola di validi insegnanti" (item 4.1), i dirigenti si esprimono con un punteggio medio di 9,5 e una deviazione standard di 0,089 e i docenti con una media di 9,0 e deviazione standard di 1,525. Sembrerebbe dunque che per fare una buona scuola sia

imprescindibile la presenza di bravi insegnanti, mentre meno forte appare l'esigenza dell'"intervento diretto e costante del Dirigente Scolastico" (item 4.2) che mostra una media 7,9 e una deviazione standard 1,547 nei dirigenti e una media 6,8, ma con deviazione standard 2,340 nei docenti, o (item 4.3) di una "azione efficace e autonoma del middle management" che presenta una media 8,9, deviazione standard 0,989 nei dirigenti e una media 7,6 e deviazione standard 1,903 nei docenti.

Sembra dunque che l'affermazione riguardo alla "validità degli insegnanti" sia stata vista dai dirigenti soprattutto come lapalissiana o, quanto meno, che per fare una scuola di qualità, il livello dei docenti sia decisamente più determinante dell'azione degli stessi dirigenti e dei loro collaboratori.

Questo fa pensare che più dello stile di leadership o del modello organizzativo messo in campo, possa incidere il "fattore umano" del personale direttamente coinvolto nel servizio. Si tratta di una ipotesi che trova un riscontro anche in alcune interviste ai dirigenti, come si vedrà più avanti.

5.3.2.2 Analisi della varianza

È possibile procedere nell'interpretazione dei fattori emersi da quanto appena descritto, correlando gli stessi con alcune variabili indipendenti, attraverso la procedura dell'analisi della varianza (ANOVA).

I test di verifica delle ipotesi

Anzitutto un'utile premessa per definire alcuni termini delle questioni che saranno affrontate. La statistica ha elaborato dei criteri oggettivi attraverso i quali affermare la relazione tra variabili, i test di «verifica delle ipotesi». In linea generale per la relazione tra fra due variabili, il test consiste nella formulazione di un'*ipotesi nulla* H_0 secondo la quale nella popolazione presa in esame *non* esiste una relazione tra le variabili considerate (indipendenza), che viene respinta dimostrandosi incompatibile con i dati disponibili che attestano, invece, l'*ipotesi di ricerca* H_1 , alternativa alla prima. "Si noti che questa conclusione non nasce da una dimostrazione diretta, ma deriva da una accettazione indiretta, in quanto deriva dal fatto di aver scartato le ipotesi false. Quindi la nostra ipotesi di ricerca di esistenza di una relazione risulta corroborata empiricamente, ma non direttamente dimostrata".²⁶

Detto in modo sintetico, attraverso il test è possibile rifiutare o meno l'ipotesi nulla, quantificando la probabilità (p) di ottenere o meno tale esito. Per conseguire questo risultato, dapprima "si calcola la probabilità di ottenere tutti i risultati possibili, partendo dalla condizione dell'ipotesi nulla (uguaglianza delle popolazioni). Quindi si stabiliscono le regioni di rifiuto (o di significatività), le quali contengono tutti i risultati così improbabili da essere

²⁶ Corbetta P., (2003), *op. cit.*, p. 193

ritenuti impossibili. Infine si valuta se il risultato effettivamente osservato nella rilevazione campionaria cade nella regione del rifiuto o in quella di non rifiuto dell'ipotesi nulla".²⁷

Per determinare il "livello di significatività" occorre stabilire a quale livello di probabilità il risultato ottenuto possa essere considerato virtualmente impossibile. "Convenzionalmente si usa fissare tale limite a 0,05 (o 5%), il che vuol dire che tutti i risultati più rari che hanno una probabilità cumulativa inferiore al 5% concorrono a formare la regione di rifiuto dell'ipotesi nulla. Se il risultato ottenuto è proprio uno di questi lo si definisce *statisticamente significativo*; se esso cade addirittura nella regione di rifiuto del limite 0,01 (o 1%), si dice che è *altamente significativo*; se infine la sua probabilità, cumulata con quella dei risultati più rari, è maggiore del 5%, si dice che è *statisticamente non significativo*".²⁸

Si indica per convenzione con p questa probabilità. "Il valore di p è la probabilità di ottenere casualmente i dati che abbiamo osservato (o dati ancor più estremi, quindi più rari) quando l'ipotesi nulla relativa alla popolazione di partenza è vera".²⁹

Questo significa che, in caso di valore p alto, anche a fronte di risultati positivi riscontrati nell'indagine dal punto di vista della sua ipotesi generale, occorre riconoscere che essi non sono statisticamente significativi, perché i dati osservati avrebbero una buona probabilità di verificarsi casualmente anche nel caso le popolazioni campionate fossero del tutto identiche. Nel caso invece di un valore di p molto basso, è possibile sostenere che "... i dati che abbiamo osservato (o addirittura più estremi) si verificherebbero assai difficilmente per caso se le due popolazioni campionate fossero del tutto sovrapponibili".³⁰ Quindi l'ipotesi di ricerca può essere accettata.

In sostanza, questa operazione ci dice in quale percentuale potremmo commettere un errore: minore è il valore di p , maggiore è la sicurezza con cui si può rifiutare l'ipotesi nulla; la "soglia" di p considerata accettabile va dallo .05 allo .01 (alfa critico).³¹

L'ANOVA

L'analisi della varianza (ANOVA, dall'inglese *Analysis of Variance*) è una tecnica che permette di studiare la relazione fra una variabile nominale e una cardinale.

In questa ricerca, si considerano come appartenenti alla prima tipologia i diversi gruppi di rispondenti (dirigenti, docenti dei CTP e dei Serali, docenti del Middle management), mentre sono variabili cardinali o più propriamente quasi-cardinali avendo qui utilizzato scale auto-ancoranti, sia l'opinione o la valutazione su argomenti puntuali o su quesiti richiesti nei singoli item del questionario, sia, come si andrà innanzitutto a presentare, il punteggio fattoriale delle quattro dimensioni latenti emerse dalla precedente analisi fattoriale ciascuna delle quali indica un diverso costrutto di leadership.

²⁷ Bertolini G., Nardi N., (1998), *Statistica applicata alla ricerca educativa*, Milano: Guerini e Associati, p. 98

²⁸ *Ibidem*, p. 99

²⁹ *Ibidem*, p. 99

³⁰ *Ibidem*, p. 100

³¹ Cfr. Mastrorilli et alii, 2004, *op. cit.*, p. 168

Nell'analisi della varianza, la nominale è la “variabile indipendente o fattore”, quella cardinale è la “variabile dipendente”,³² che mutano a seconda dei rispondenti (casi), nel senso che alcuni attesteranno valori più alti o più bassi. Questi valori in termini statistici sono sintetizzabili, come sopra riportato, nella «varianza».³³

In questo studio, la variabilità riguardo alle tipologie di leadership o ai singoli item di tutti i rispondenti può essere scomposta da una parte in quanto variabilità interna ai profili professionali, dall'altra in quanto variabilità fra i diversi profili professionali. Se i gruppi (i diversi profili professionali appartenenti alle diverse tipologie di scuola) sono omogenei, la variabilità interna sarà bassa (nel caso di omogeneità perfetta, entro ogni gruppo le valutazioni o le opinioni sulle questioni poste o individuate saranno sempre uguali) e si dovrà riconoscere come tutta la variabilità sarà tra i gruppi. In questo caso, dunque, la variabile profili professionali spiega perfettamente l'opinione espressa che varierà perché variano i gruppi di rispondenti, mentre quando il gruppo è lo stesso, anche l'opinione in questione non varia. Si tratta di una relazione perfetta tra le due variabili. Nel caso in cui, invece, le medie dei gruppi siano uguali tra loro e la variabilità sia riscontrabile solo all'interno del gruppo, l'opinione non è spiegata dai gruppi.³⁴

Il test della significatività per l'analisi della varianza consiste nella verifica dell'ipotesi nulla secondo la quale le medie di gruppo provengono da una stessa popolazione e quindi anche i dati nella popolazione da cui derivano sono uguali tra loro.³⁵

³² Cfr. Mastrorilli et alii, 2004, *op. cit.*, p. 169

³³ Il procedimento di analisi prevede la scomposizione della varianza della variabile interessata in due componenti: una prima derivante dalla variazione esistente *entro* i rispondenti dello *stesso gruppo* e una seconda derivante dalla variazione *tra i diversi gruppi*. Confrontando le due componenti della varianza, qualora la prima risultasse significativamente più bassa dell'altra (la variabilità della variabile dipendente è minima *entro* i gruppi e massima *tra* i gruppi considerati nella variabile indipendente) si potrà sostenere l'esistenza di una relazione tra le due variabili (Cfr. Corbetta 2003, *op. cit.*, p. 218). Nell'operazione algebrica, il teorema fondamentale della varianza prevede la scomposizione di quella che viene chiamata «devianza» o somma dei quadrati (SQ) in due componenti: la somma dei quadrati degli scarti dei singoli valori della rispettiva media di gruppo (somma *interna* dei quadrati) e la somma dei quadrati degli scarti delle medie di gruppo dalla media generale (somma *esterna* dei quadrati). La prima somma rappresenta il valore della variabilità *entro i gruppi*, ed è chiamata «devianza non spiegata»; la seconda è la misura del fenomeno osservato fra i gruppi, ed è chiamata «devianza spiegata», vale a dire “spiegata dalla variabile nominale: è quella parte di variabilità della variabile dipendente che è attribuibile alla variabile indipendente” (Corbetta 2003, *op. cit.*, p. 221).

³⁴ Nel primo caso, “la somma totale dei quadrati è uguale alla somma esterna dei quadrati; nel secondo caso la somma totale dei quadrati è uguale alla somma interna dei quadrati”. (Corbetta 2003, *op. cit.*, p. 221).

³⁵ Cfr. Corbetta 2003, *op. cit.*, p. 223). La procedura per ottenere la stima della varianza della popolazione studiata prevede la divisione della devianza per i gradi di libertà, stima interna o “entro i gruppi”, stima esterna o “fra i gruppi”. Nel caso di ipotesi nulla, le stime sono uguali; nel caso sia falsa, la seconda è maggiore della prima. Il rapporto fra le due stime si chiama “rapporto F”: “se esso è prossimo a 1 non si può respingere l'ipotesi nulla; se è significativamente maggiore di 1 si respinge l'ipotesi nulla. Il rapporto [...] ha una distribuzione campionaria conosciuta: in altre parole si conosce il suo valore critico, a seconda dei gradi di libertà delle due stime, sulla base del quale respingere o non respingere l'ipotesi nulla” (Corbetta 2003, *op. cit.*, p. 224).

5.3.2.3 Influenza delle variabili “Profili professionali”, “Middle Management” e “Profili contrattuali” sui fattori emersi

Tornando all’enunciazione di apertura di questo punto, scopo dell’analisi della varianza che ora si presenta è quello di verificare se esistono delle differenze tra le risposte fornite dal gruppo di rispondenti considerato nel suo complesso in base ad alcune variabili indipendenti. Interessa, in particolare, mettere in luce l’eventuale correlazione tra le dimensioni latenti della leadership così come sono emerse nell’analisi fattoriale e le variabili “Profili professionali”, “Middle Management” e “Profili contrattuali”.³⁶

Considerando anzitutto la variabile “profili professionali”, si sono analizzati dirigenti e docenti variamente raggruppati, come riportato nelle tabelle 5.3 e 5.4.

| Fattore | F | Sig. (p<0.05) |
|---|--------|------------------|
| Leadership istituzionale del Dirigente Scolastico | 7,416 | ,001 |
| Leadership empowering | 5,944 | ,003 |
| Leadership distribuita | 15,193 | ,000 |
| Leadership debole/assente | 54,859 | ,000 |

Tab. 5.3: Analisi della Varianza in base al *Profilo professionale* (3 gruppi): Docenti CTP, Docenti Serali, Dirigenti

| Fattore | F | Sig. (p<0.05) |
|---|--------|------------------|
| Leadership istituzionale del Dirigente Scolastico | 4,937 | ,002 |
| Leadership empowering | 4,151 | ,006 |
| Leadership distribuita | 10,131 | ,000 |
| Leadership debole/assente | 37,765 | ,000 |

Tab. 5.4: Analisi della Varianza in base al *Profilo professionale* (4 gruppi): Docenti CTP, Docenti Serali, Dirigenti CTP, Dirigenti Serali

Come si può notare, per ambedue i raggruppamenti di “Profilo professionale”, a tre e a quattro gruppi, la variabile dimostra un’influenza altamente significativa in tutti i quattro fattori.

I test Post Hoc³⁷ hanno permesso di evidenziare che le differenze risultano, come era lecito attendersi, tra i gruppi di dirigenti e di docenti. In particolare, lo scarto tra gli uni e gli altri è evidente nel primo fattore, dove i dirigenti presentando una media alta indicano un apprezzamento maggiore dei docenti. Già nella “leadership empowering” si vede che i dirigenti CTP, con media più bassa rispetto ai colleghi del serale, possono venire compresi anche nella colonna in cui appartengono i gruppi dei docenti, che si dimostrano mediamente

³⁶ Sono le variabili più interessanti nell’economia di questo lavoro focalizzato soprattutto sull’azione professionale di chi opera nelle scuole dell’EdA. Sono state compiute anche altre analisi della varianza, utilizzando ad esempio le variabili età e genere, che peraltro, salvo poche eccezioni, si sono dimostrate non significative.

³⁷ Le tabelle dei confronti Post Hoc sono riportate in appendice, Allegato 12. Per tutti i Post Hoc si è utilizzato il test di Duncan.

più tiepidi riguardo a questo costrutto. Diverso è il caso della “leadership distribuita” dove campeggiano isolati i docenti del serale con una media molto bassa, mentre i docenti del CTP hanno una media che li porta ad essere compresi nella colonna dei dirigenti, nella quale i presidi dei CTP hanno un punteggio di media maggiore. Le differenze più rilevanti si riscontrano nell’ultimo fattore, “leadership debole/assente”, dove nei dirigenti la media è decisamente bassa, e nel test a quattro gruppi, i presidi mostrano una differenza apprezzabile tra gli appartenenti all’uno o all’altro settore scolastico. I docenti invece, fanno gruppo a sé, con una media positiva.

Si è quindi voluto considerare la variabile “Middle Management” per verificare se l’assunzione o meno di incarichi fiduciari, organizzativi e gestionali potesse trovare qualche riflesso nelle eventuali differenze delle risposte e delle concezioni dei rispondenti al questionario. I dati presentati in tabella (5.5 e 5.6) indicano l’alta significatività delle due variabili su tutti i fattori considerati.

| Fattore | F | Sig. (p<0.05) |
|---|--------|------------------|
| Leadership istituzionale del Dirigente Scolastico | 6,998 | ,001 |
| Leadership empowering | 6,910 | ,001 |
| Leadership distribuita | 15,743 | ,000 |
| Leadership debole/assente | 54,606 | ,000 |

Tab. 5.5: Analisi della Varianza della in base agli incarichi nel *Middle Management* (3 gruppi): Docenti non Middle Management, Docenti Middle Management, Dirigenti

| Fattore | F | Sig. (p<0.05) |
|---|--------|------------------|
| Leadership istituzionale del Dirigente Scolastico | 4,659 | ,003 |
| Leadership empowering | 4,795 | ,003 |
| Leadership distribuita | 10,497 | ,000 |
| Leadership debole/assente | 37,594 | ,000 |

Tab. 5.6: Analisi della Varianza in base agli incarichi nel *Middle Management* (4 gruppi): Docenti non Middle Management, Docenti Middle Management, Dirigenti CTP, Dirigenti Serali

I test Post Hoc (v. Allegato 12) ripropongono uno scenario molto simile rispetto alle differenze registrate con le precedenti variabili riferite ai profili professionali. Le medie dei docenti sono evidentemente diverse, tuttavia rispetto alle posizioni nei raggruppamenti, si riscontra un parallelo tra i docenti dei serali e i docenti con nessun incarico nel Middle Management che presentano anch’essi una media bassa rispetto agli altri gruppi nel fattore “Leadership distribuita”.

Si è approfondita ulteriormente l’analisi, scomponendo il Middle Management per ambito di incarico (gestionale, supporto dell’offerta e entrambi). Anche in questo caso, si riscontra un’alta significatività (tabelle 5.7 e 5.8)

| Fattore | F | Sig. (p<0.05) |
|---|--------|------------------|
| Leadership istituzionale del Dirigente Scolastico | 3,723 | ,005 |
| Leadership empowering | 5,593 | ,000 |
| Leadership distribuita | 10,105 | ,000 |
| Leadership debole/assente | 28,376 | ,000 |

Tab. 5.7: Analisi della Varianza della in base agli ambiti di incarico nel *Middle Management* (5 gruppi): Docenti non Middle Management, Docenti con incarico gestionale, Docenti con incarico di supporto all’offerta formativa, Docenti con incarico gestionale e di supporto all’offerta, Dirigenti

| Fattore | F | Sig. (p<0.05) |
|---|--------|------------------|
| Leadership istituzionale del Dirigente Scolastico | 2,974 | ,012 |
| Leadership empowering | 4,588 | ,000 |
| Leadership distribuita | 8,082 | ,000 |
| Leadership debole/assente | 28,376 | ,000 |

Tab. 5.8: Analisi della Varianza della in base agli ambiti di incarico nel *Middle Management* (6 gruppi): Docenti non Middle Management, Docenti con incarico gestionale, Docenti con incarico di supporto all’offerta formativa, Docenti con incarico gestionale e di supporto all’offerta, Dirigenti CTP, Dirigenti Serali

Come nelle precedenti analisi, i gruppi di docenti si differenziano con medie basse rispetto ai dirigenti relativamente al fattore “Leadership istituzionale del Dirigente Scolastico”, ma relativamente alla “Leadership empowering” chi ha incarichi organizzativi a supporto dell’offerta formativa, come le Funzioni Strumentali, ha media più alta e confluisce nella colonna dei Dirigenti, mentre per la “Leadership distribuita” anche i collaboratori del DS e i coordinatori di sede si allineano nel raggruppamento dei Presidi con media alta che indica un’adesione più convinta a queste dimensioni di leadership, indubbiamente derivante dai compiti che sono chiamati a svolgere

Andamento simile anche quando per l’ANOVA si prevede la distribuzione dei dirigenti in due sottogruppi a seconda delle tipologie delle scuole.

Si è infine compiuta un’analisi della varianza interessando la variabile “Profili contrattuali”. Sono stati considerati separatamente i docenti a tempo indeterminato e quelli a tempo determinato (circa il 26% degli insegnanti che hanno consegnato il questionario), mentre i presidi dapprima assunti come gruppo unico (tabella 5.9), sono stati suddivisi tra dirigenti CTP e dirigenti dei Serali nella seconda analisi (tabella 5.10).

| Fattore | F | Sig. (p<0.05) |
|---|--------|------------------|
| Leadership istituzionale del Dirigente Scolastico | 11,575 | ,000 |
| Leadership empowering | 6,857 | ,001 |
| Leadership distribuita | 5,639 | ,004 |
| Leadership debole/assente | 54,983 | ,000 |

Tab. 5.9 – Analisi della Varianza in base ai *Profili contrattuali* (3 gruppi): Docenti Tempo Indeterminato, Docenti Tempo Determinato, Dirigenti

| Fattore | F | Sig. (p<0.05) |
|---|--------|------------------|
| Leadership istituzionale del Dirigente Scolastico | 7,705 | ,000 |
| Leadership empowering | 4,761 | ,003 |
| Leadership distribuita | 3,772 | ,011 |
| Leadership debole/assente | 37,848 | ,000 |

Tab. 5.10 – Analisi della Varianza in base ai Profili contrattuali (4 gruppi): Docenti Tempo Indeterminato, Docenti Tempo Determinato, Dirigenti CTP, Dirigenti Serali

Si riscontra in tutti i fattori un’alta significatività. I test Post Hoc mettono in luce come i docenti precari diano più importanza alla “Leadership istituzionale” rispetto a quelli di ruolo, mentre si differenziano, attestando una media più bassa, dai colleghi, oltre che dai dirigenti, riguardo alla “Leadership distribuita”, segno di un probabile coinvolgimento minore nella gestione e organizzazione della scuola. Relativamente alla “Leadership empowering” dimostrano un apprezzamento un po’ più alto dei colleghi, mentre sono in linea con questi nella valutazione più positiva del fattore “Leadership debole/assente” in opposizione all’atteggiamento dei dirigenti, anche se con una media un po’ più bassa rispetto ai docenti a tempo indeterminato

Primi spunti dalle analisi sulle dimensioni della leadership emerse

Queste analisi sembrano dunque confermare l’idea che i profili e le figure professionali che operano nell’istruzione e nella formazione degli adulti del Veneto abbiano in quanto tali dei livelli di adesione diversificati rispetto alle dimensioni della leadership considerate.

Dall’ANOVA sono emerse delle differenze tra i dirigenti dei due ordini di scuola, non tanto nella dimensione della leadership “istituzionale”, quanto nell’azione di “empowering” dove i dirigenti del CTP sembrano più tiepidi rispetto ai colleghi del Serale, che invece, per loro conto, mostrano un punteggio medio leggermente inferiore ai colleghi per la leadership “distribuita”.

Chiara risulta essere invece la posizione negativa rispetto alla dimensione di leadership “debole o assente”, con i dirigenti dei CTP anche più severi di quelli dei Serali.

La posizione dei docenti appare invece diversa. Le medie degli insegnanti dei Serali sono generalmente più basse anche rispetto ai colleghi dei CTP, lo sono meno rispetto al primo fattore dove più evidente appare la distanza dai presidi, ma di più nella leadership “empowering” e soprattutto nella leadership “distribuita”, dove marcate sono le differenze anche rispetto ai colleghi degli altri ordini di scuola. Rispetto all’ultimo costrutto nominato come “leadership debole/assente”, come già si diceva, gli insegnanti si mostrano più convinti sostenitori della propria autonomia professionale.

5.3.3 Le dimensioni della leadership

Dopo aver analizzato le dimensioni emerse dall’analisi fattoriale, si presentano in modo più dettagliato gli item maggiormente significativi dei diversi costrutti ottenuti nella precedente analisi. A questo scopo, saranno messi a confronto per ciascun item considerato

alcuni indici statistici di tendenza centrale e di dispersione riferiti a quattro gruppi di rispondenti: dirigente dei CTP e dei Serali, docente dei CTP e dei Serali.

5.3.3.1. Leadership istituzionale del Dirigente Scolastico

La dimensione della “Leadership istituzionale” comprende sette item, quattro dei quali erano stati previsti per delineare i profili “dirigente direttivo/docente dipendente”. L’item 1.7 “Fornire/avere dal dirigente indicazioni molto precise sui principi e sulle linee da seguire” evidenzia una differenza di almeno un punto tra la media degli insegnanti (7) e quella dei dirigenti, tra i quali, i presidi dei CTP mostrano un livello di adesione superiore (8,26) e una deviazione standard più bassa rispetto agli altri gruppi (Grafico 5.1)

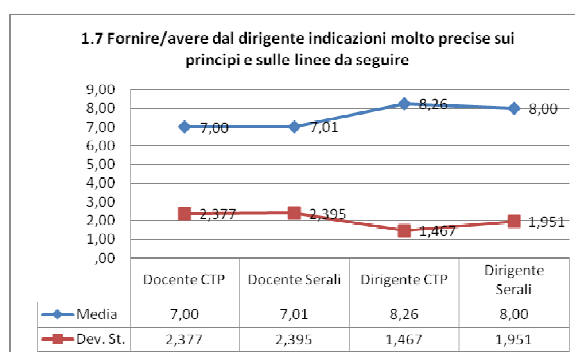


Grafico 5.1: Item 1.7

L’item 1.6 il quesito “Offrire/ricevere dal dirigente suggerimenti e consigli per risolvere soluzioni problematiche”, era stato invece pensato per la diade “dirigente supportivo/docente collaborativo. Lo scarto tra le medie dei due gruppi professionali resta lo stesso, ma il punteggio è più alto (Grafico 5.2). La crescita dell’apprezzamento, anche da parte dei docenti, potrebbe derivare dalle implicazioni relazionali tra preside e insegnanti, necessarie per affrontare le difficoltà, colte come positive da entrambe le parti. La presenza dell’item in questa collazione, connota comunque questa attività del dirigente come istituzionale.

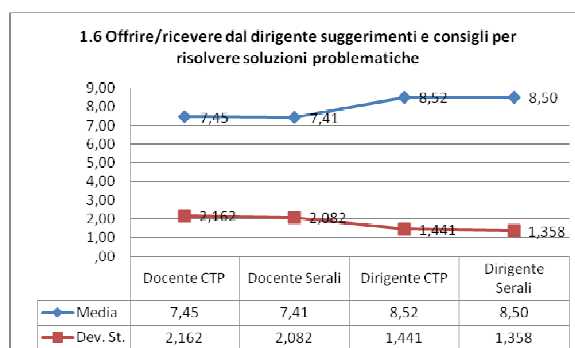


Grafico 5.2: Item 1.6

La differenziazione tra docenti e dirigenti appare evidente anche rispetto alle posizioni che il questionario chiede di assumere di fronte alla questione della delega formale per

svolgere compiti organizzativi e gestionali (item 1.5) e a partecipare alla leadership della propria scuola (item 9.4). Il primo item “Assicurarsi/assicurare l’impegno dei/come docenti a svolgere compiti organizzativi e funzionali, utilizzando/avendo dal dirigente solo la delega formale” era compreso nella sezione che invitava a ripensare all’esperienza professionale, il secondo “Il DS realizza la leadership con deleghe formali/il docente partecipa alla leadership su delega formale del dirigente” era inserito nel gruppo di quesiti che sollecitavano a pensare al futuro riassetto dell’EdA. Nell’item 1.5, gli insegnanti si attestano con una media poco sotto il 6,70 e i dirigenti con una attorno al 7,70 (Grafico 5.3), mentre nell’item 9.4 sale un po’ per i docenti, soprattutto del CTP, e scende di qualche decimo nei presidi (Grafico 5.4). I livelli bassi delle medie rispetto ad altre questioni che hanno raccolto maggior adesione, lasciano trasparire che la tematica se non è controversa, quanto meno presenta ancora elementi di criticità nelle scuole. Un piccolo segnale statistico è il coefficiente della deviazione standard piuttosto apprezzabile soprattutto nel gruppo dei docenti del Serale.

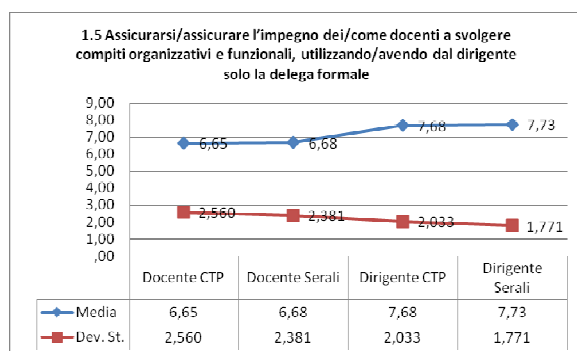


Grafico 5.3: Item 1.5

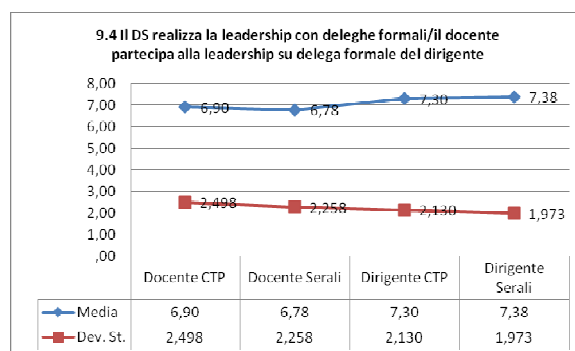


Grafico 5.4: Item 9.4

In questi item, si segnalano i livelli di apprezzamento relativamente bassi dei dirigenti, specie se confrontati con quelli presenti in un’altra enunciazione, “Il DS agisce sulla promozione di una leadership diffusa nell’intera organizzazione/il docente è coinvolto in una leadership diffusa all’interno dell’organizzazione anche senza deleghe formali” dell’item 9.5. In questo item, peraltro escluso dall’analisi fattoriale perché i test statistici hanno mostrato essere non sufficientemente correlato alle altre variabili, risaltano le differenze tra le medie degli insegnanti e quelle dei presidi, che nel caso dei Serali mostrano uno scarto di 2 punti (Grafico 5.5). L’attenzione per la leadership diffusa come strumento di governo dell’organizzazione incontra il favore dei dirigenti, più dei docenti che probabilmente nell’attuale sistema vedono più legittimata la loro funzione extra insegnamento dalla delega formale. Si tratta quindi di un approccio, quello della leadership diffusa che deve essere promosso e sostenuto da parte dei dirigenti e non presupposto come necessario e atteso come modalità consuetudinaria nelle scuole, basata per lo più sulle disponibilità individuali, che comunque sono limitate e che soprattutto non sono esito di una cultura condivisa.

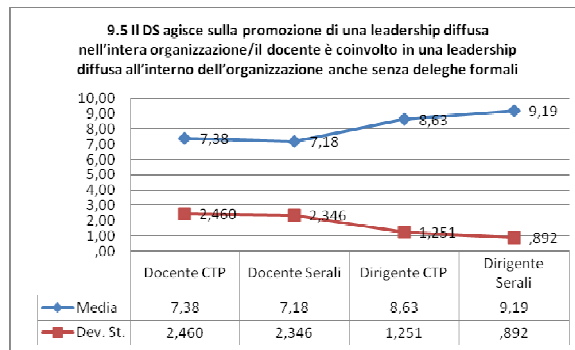


Grafico 5.5: Item 9.5

5.3.3.2. Leadership empowering

Il costrutto della “Leadership empowering” assume in sé sette item, quasi tutti pensati per prefigurare il “dirigente promozionale” e il “docente sperimentatore”, e quindi in linea con la dimensione emersa dall’analisi fattoriale. In questo insieme di variabili appare importante la questione “Sollecitare/essere sostenuti dal dirigente nell’innovazione metodologico-didattica e nella ricerca, attraverso la fornitura di strumenti e stimoli” (item 1.8) che chiama in causa modalità di leadership trasformazionali (si veda il capitolo 3) riconosciute come molto importanti per l’ambito educativo.³⁸ Su questo versante i presidi si sentono particolarmente sollecitati, ma gli stessi docenti ne riconoscono l’importanza (Grafico 5.6)

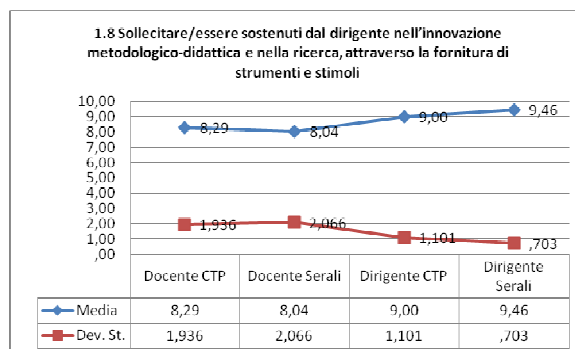


Grafico 5.6: Item 1.8

Appaiono connesse a questo impegno le azioni per sostenere le modalità di lavorare in équipe e sviluppare il senso di appartenenza dell’item 1.2 (“Far leva sul lavoro/lavorare in équipe e sviluppare il senso di appartenenza alla comunità professionale”) e per la “costituzione di una comunità professionale forte” (item 4.4) che presentano livelli di importanza superiori al valore medio di 8. Nel primo caso (Grafico 5.7), si nota tuttavia una certa differenza tra l’apprezzamento accordato dai docenti del Serale (media 8,10) rispetto ai loro presidi (media 9,08). Il senso di appartenenza è sicuramente una tematica a cui i dirigenti delle Superiori sono molto sensibili e in alcuni casi questo ha coinvolto a pieno il Serale,

come si è potuto riscontrare in alcune interviste. Far leva sul lavoro d'équipe può rappresentare perciò una strategia importante che gli insegnanti sembrano condividere. L'esito atteso di questo sforzo è testimoniato dall'importanza riconosciuta alla costituzione della comunità professionale (Grafico 5.8). Anche in questo caso è manifesta la differenza tra dirigenti e docenti del serale, mentre i rispettivi colleghi del CTP mostrano un livello di adesione più omogeneo.

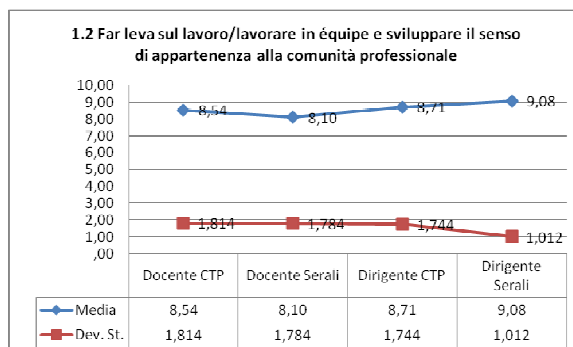


Grafico 5.7: Item 1.2

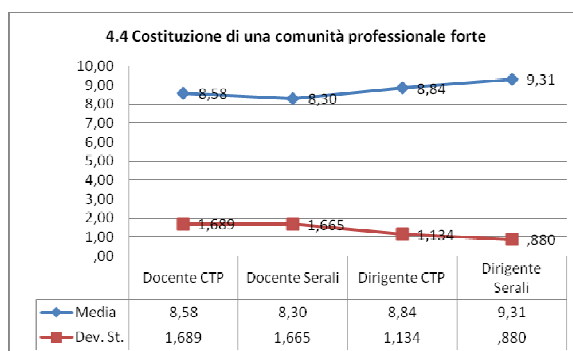


Grafico 5.8: Item 4.4

Tra le azioni di empowerment che la leadership di una organizzazione dovrebbe favorire, una posizione di rilievo dovrebbe avere l'autovalutazione che è richiamata nell'item 2.1 ("Promozione/attivazione di pratiche per l'autovalutazione delle prestazioni professionali"). In questo caso (Grafico 5.9), sono gli insegnanti di ambedue i cicli scolastici ad essere meno entusiasti, anche se il livello di importanza riconosciuto (media attorno al 7) non indica opposizione a queste strategie di supporto al miglioramento.

³⁸ In modo particolare, si segnalano le prospettive d'azione per guidare il cambiamento emerse nei contributi di Kotter, Senge, Daft, Senge e la learning organization, ma anche l'idea di superleader e self-leadership di Manz e Sims.

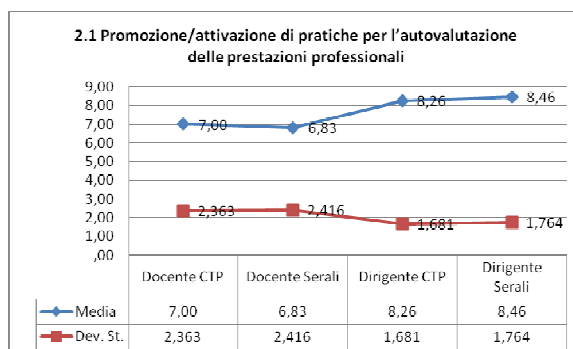


Grafico 5.9: Item 2.1

5.3.3.3. Leadership distribuita

Il terzo costrutto ottenuto dall'analisi fattoriale dispiega la dimensione della "Leadership distribuita". Sono chiamati in causa 4 item già quasi tutti appartenenti ai profili prefigurati del "dirigente supportivo" e del "docente collaboratore". Oltre alla necessaria condivisione della vision, richiamata nell'item 9.2 ("Il DS deve avere una propria vision sull'istruzione degli adulti e comunicarla/il docente deve conoscere la vision sull'istruzione degli adulti della scuola e dividerla"), in questo ambito trovano rilievo una variabile del questionario 7.3, "Il docente EdA deve possedere anche competenze nell'area dell'organizzazione" (Grafico 5.10). Il gruppo che presenta un minor accordo è quello dei docenti del Serale, mentre tutti gli altri mostrano un livello di consenso sicuramente più alto.

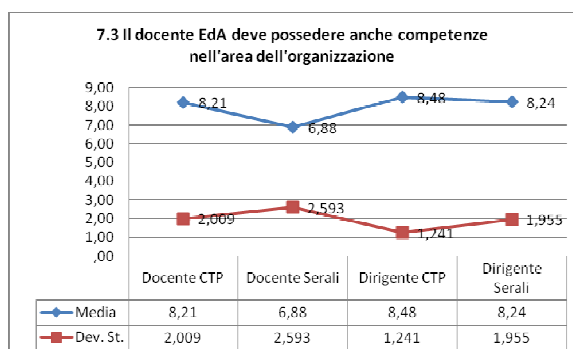


Grafico 5.10: Item 7.3

Un docente con adeguate competenze organizzative può rappresentare un passaggio obbligato per un'affermazione nel sistema dell'istruzione degli adulti delle figure del middle management, rispetto alla quale si chiede di esprimere il personale grado di accordo (item 7.4). In questo caso, anche i docenti dei CTP mostrano un livello adesione inferiore al precedente, anche se non basso come i colleghi del serale (Grafico 5.11). Ciò è forse dovuto all'annosa questione del timore da parte degli insegnanti di veder legittimata una differenziazione istituzionale dei ruoli nella scuola, come evidenziato nel capitolo 4.

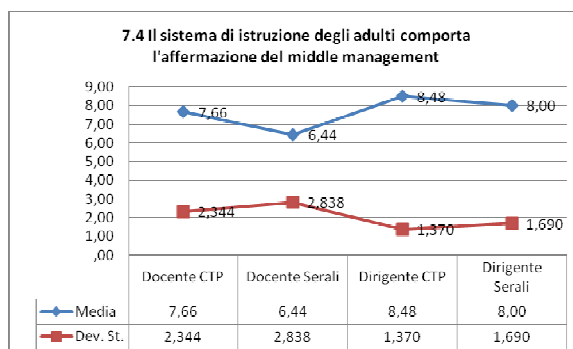


Grafico 5.11: Item 7.4

In ogni caso, si riconosce come per un ambiente professionale qualificato occorra l'“azione efficace e autonoma del middle management” (Item 4.3). L'apprezzamento per questa funzione è sicuramente molto alto tra i dirigenti, mentre gli insegnanti, forse per quelle resistenze di cui si diceva sopra, indicano dei livelli di importanza che raggiungono medie attorno al 7,50 (Grafico 5.12).

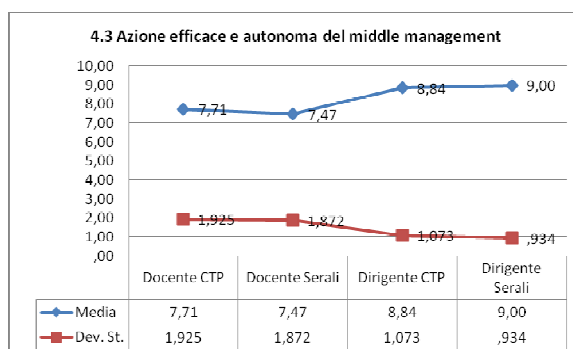


Grafico 5.12: Item 4.3

5.3.3.4. Leadership debole/assente

La dimensione che più mostra differenziazione tra i dirigenti e gli insegnanti è la “Leadership debole/assente” (item 1.1 “Lasciare/avere la più ampia libertà di iniziativa e autonomia personale nella scuola, in quanto i docenti sono pienamente responsabili” e 9.3 “Il DS permette agli insegnanti/il docente deve avere piena libertà nelle scelte professionali”). Le due variabili rientrano nella prefigurata tipologia di leadership/followership “dirigente lassista-familista/docente minimalista” che come espresso in precedenza tra le scale attese presentava una coerenza interna statisticamente problematica (§ 5.3.2). I livelli di importanza di ambedue le enunciazioni sono alti per gli insegnanti e molto bassi per i dirigenti (Grafico 5.13 e grafico 5.14).

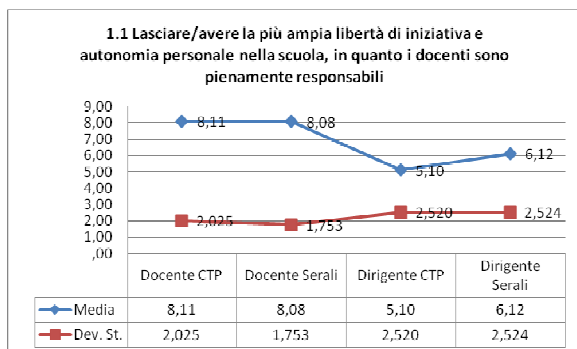


Grafico 5.13: Item 1.1

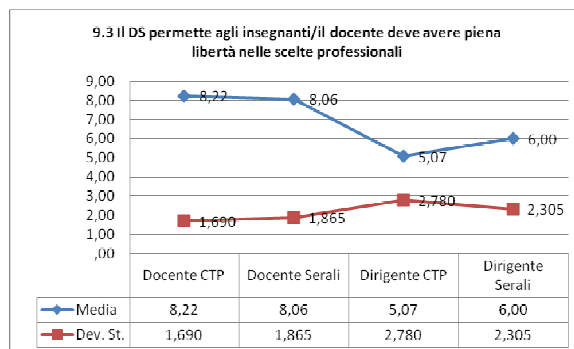


Grafico 5.14: Item 9.3

Si contrappongono in questo costrutto due punti di vista, che sono volti al positivo per gli uni (affermaazione della propria professionalità di insegnanti) e al negativo per gli altri (impossibilità di governare il sistema). Si tratta sicuramente di estremizzazioni di atteggiamenti che devono trovare i giusti correttivi, ad esempio, nello sviluppo del senso di appartenenza ad un'organizzazione, di modalità di lavoro collaborativo, sistemi nei quali la relazione leadership/followership non si fossilizza in comportamenti inamovibili e spersonalizzati, ma mantiene sempre quel grado di flessibilità e funzionalità che permette lo scambio funzionale dei ruoli

5.3.4 Il middle management

Diversi item del questionario sollecitano i rispondenti sul middle management e hanno contribuito alla costruzione dei fattori come messo in luce sopra. Una batteria di domande della prima sezione (item 3.1-3.5) chiede però esplicitamente di esprimersi sul livello di importanza riconosciuto a cinque figure tipiche di docenti che svolgono un ruolo determinante per il buon funzionamento delle scuole. Alcune, come si è visto nel capitolo 4, sono previste dalla normativa e dal contratto di lavoro, altre sono più invalse dalla prassi scolastica o da modelli organizzativi più recenti, in ogni caso sono funzioni più fluide e con compiti meno predefiniti.

Le prime due figure, il Collaboratore del Dirigente e il Coordinatore di sede EdA sono i docenti a più stretto contatto con il dirigente (Grafico 5.15 e 5.16). Il primo spesso è individuato tra i docenti del diurno. In alcuni casi è proprio un docente del mattino a coordinare l'attività serale, anche se non ha insegnamento in questo settore. Conta quindi il rapporto fiduciario con il preside, anche più che l'appartenenza al settore dell'istruzione degli adulti come per il Collaboratore. Non sorprende quindi l'alto livello di importanza che viene loro riconosciuto dai dirigenti, soprattutto quelli del serale. I dirigenti del CTP costruiscono più un rapporto fiduciario con la seconda di queste figure, anche per le caratteristiche di questi centri dislocati in più sedi. L'apprezzamento dei docenti è minore, anche se il livello comunque alto delle medie, soprattutto per il Coordinatore di sede, indica che si tratta di un

ruolo richiesto anche dagli insegnanti, sia per la cura degli aspetti organizzativi sia per la funzione di intermediazione con il dirigente.

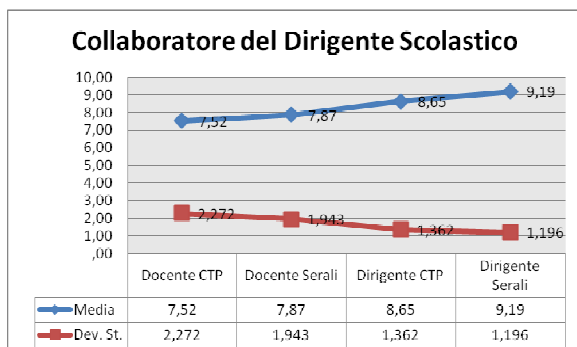


Grafico 5.15: Collaboratore del DS

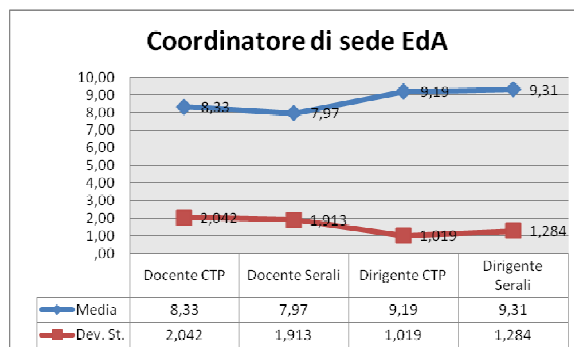


Grafico 5.16: Coordinatore di sede EdA

Con la dizione di “Funzione Strumentale” (Grafico 5.17) spesso si maschera il docente che svolge i compiti delle due precedenti figure. Questo vale forse più per i CTP e in effetti il giudizio più positivo è espresso dai dirigenti (media 8,61) e dagli insegnanti (media 7,53). Al serale, invece, i docenti appaiono meno convinti di questo ruolo (media 6,57), probabilmente anche perché si tratta di un istituto contrattuale meno utilizzato.

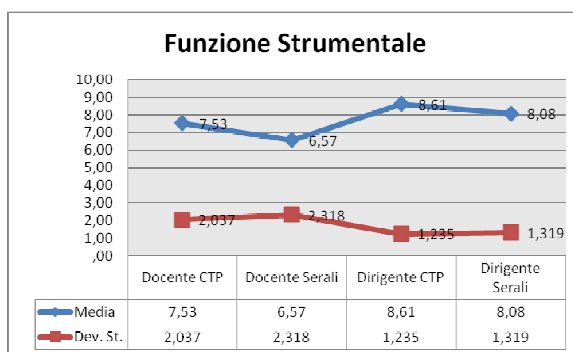


Grafico 5.17: Funzione Strumentale

Le due ultime figure considerate sono più legate ai compiti di supporto gestionale di momenti puntuali caratterizzanti l’offerta formativa della scuola (i progetti), e organizzativo per l’elaborazione dei percorsi formativi, o di coordinamento dei gruppi di docenti con insegnamenti o discipline affini (Grafico 5.18 e grafico 5.19).

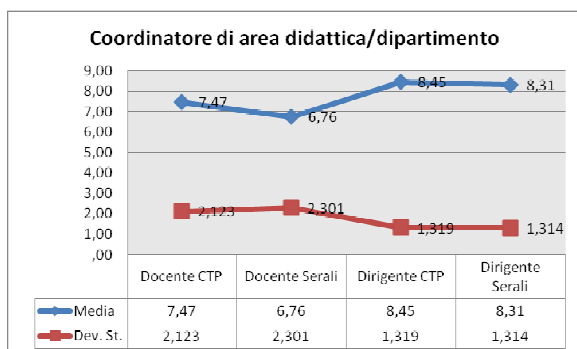


Grafico 5.18: Coordinatore area didattica/dipartimento

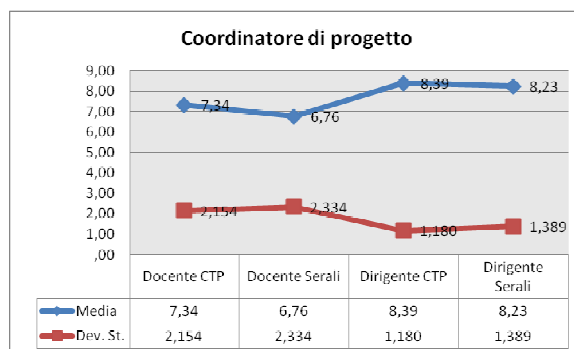


Grafico 5.19: Coordinatore di progetto

Lo scenario riguardo all'importanza di questi incarichi è del tutto simile a quello riconosciuto dai diversi gruppi di rispondenti per i docenti con Funzione Strumentale. Da parte dei dirigenti è ben accreditato il ruolo di questi collaboratori, ruolo che viene accolto forse più tiepidamente dai diretti colleghi. Forse non è da sottovalutare il fatto che la richiesta di esprimere una valutazione sull'importanza del middle management fa esplicito riferimento alla propria esperienza professionale nell'istruzione e formazione degli adulti.

In ogni caso, da questi dati emerge l'indicazione che questi ruoli strategici sono più riconosciuti per lo svolgimento di compiti più strettamente legati agli aspetti organizzativo e gestionali di ordine generale che non a quelli più specifici, legati a iniziative definite ma momentanee, o più di generico supporto ai periodici incontri degli insegnanti. Si tratta di indicazioni che saranno raccolte nell'ultima parte del lavoro, quando si affronterà più esplicitamente il tema della formazione degli insegnanti.

5.3.5 Il docente EdA

La volontà di disporre di un quadro più completo di questo settore dell'istruzione e formazione per procedere alla sua lettura attraverso l'ottica della leadership, ha spinto la ricerca ad affrontare ulteriori problematiche.

Anzitutto si è voluto approfondire maggiormente il profilo dell'insegnante degli adulti, chiedendo ai partecipanti all'indagine di esprimere la loro opinione se tale docente debba avere delle caratteristiche proprie, delle specifiche competenze professionali derivanti dal fatto che egli opera con un'utenza particolare e in strutture con modalità organizzative originali.

Alcuni item concernenti questi aspetti sono già stati assunti nelle definizioni di leadership (7.3 e 7.4) e riguardano oltre all'affermazione del middle management, il possesso di competenze nell'area dell'organizzazione. Si è visto che soprattutto per quest'ultimo aspetto l'adesione da parte di tutti i gruppi è parsa significativa, in particolare per i docenti CTP che presentano una media allineata con quella dei dirigenti, mentre i docenti del serale sembrano meno convinti. La differenza può essere spiegabile con il fatto che gli insegnanti dei Centri Territoriali hanno maturato in questi anni una forte esperienza di autonoma gestione del servizio, spesso fuori sede, relazionandosi con soggetti e enti diversi, in tempi e con modalità operative flessibili, ecc. Per proprio conto si sono trovati a dover sviluppare queste abilità per cui appare comprensibile la loro attenzione a far rientrare le competenze organizzative nello strumentario in dotazione al docente EdA.

Oltre che a sollecitare i rispondenti su queste tematiche, è stata loro posta la questione della formazione alla didattica degli adulti per chi insegna in queste scuole (Grafico 5.20).

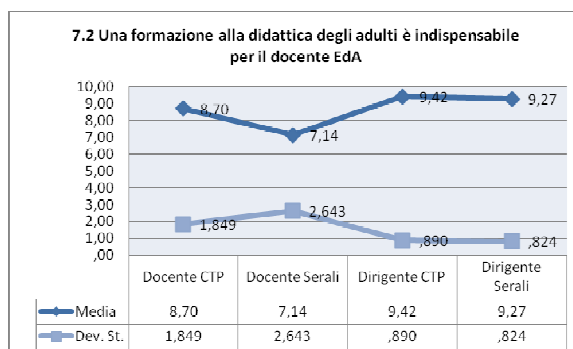


Grafico 5.20: Item 7.2

Da parte dei dirigenti l'adesione a questa enunciazione è quasi massima. Anche nelle interviste ad alcuni di loro, come si vedrà più avanti, è fortemente sostenuta e richiesta la necessità che l'insegnante che lavora al serale o nei CTP abbia prima di arrivare al serale una professionalità adeguata agli apprendenti. Altra questione è invece come costruirla o riconoscerla.

Anche gli stessi insegnanti riconoscono tuttavia questa esigenza. Maggiormente al CTP, meno al serale e questo probabilmente è legato ad un atteggiamento più generalizzato di disincanto che questo gruppo di docenti ha per quanto riguarda figure e funzioni degli insegnanti. A riprova è l'ulteriore enunciato che chiede di esprimersi sul fatto che il docente EdA debba avere una collocazione specifica nel sistema scolastico (Grafico 5.21).

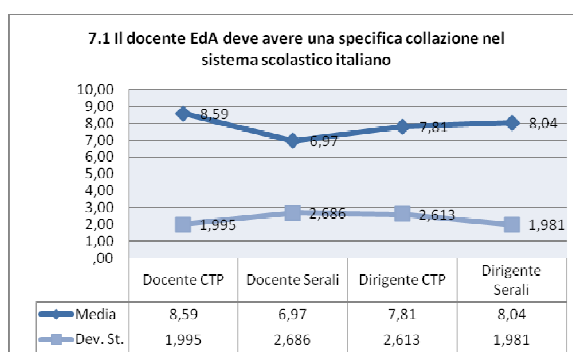


Grafico 5.21: Item 7.1

I più convinti sostenitori di una specificità dell'insegnante degli adulti sono i docenti del CTP, mentre i più tiepidi sono ancora una volta gli insegnanti del serale. Per quanto riguarda i presidi, più che la soluzione formale del profilo volto in esclusiva agli adulti, interessa come si è visto, che i docenti abbiano effettive competenze e capacità per lavorare con un'utenza sempre più variegata, con adulti che entrano o rientrano in formazione, mostrando grandi difficoltà, ma soprattutto forti aspettative.

Rispetto ai docenti dei Centri Territoriali Permanenti, va ricordato che a questo settore sono ascritti sia insegnanti della secondaria del 1° ciclo sia della primaria, che mantengono la loro identità contrattuale pur lavorando fianco a fianco, spesso con gli stessi corsisti e svolgendo in gran parte le stesse funzioni. Questa prossimità, per non dire sovrapposibilità, di ruoli e mansioni a livello pratico e quotidiano, disconosciuta però dalla normativa e in parte

anche dal pregiudizio di chi non è situato all'interno dell'EdA, può avere inciso sul desiderio di molti docenti di vedere riconosciuta la figura di un unico docente per gli adulti.

Si tratta qui di una questione delicata di politica scolastica che naturalmente esula dalla trattazione di questo lavoro e che non ha avuto riscontri “drammatici” nel corso della ricerca. Tuttavia, è un aspetto con cui la leadership dei CTP si è trovata a confrontarsi e in alcuni casi a dover dare delle risposte, valorizzando in diverso modo professionalità che altrimenti sarebbero scoraggiate.

5.3.6 L'impianto didattico delle scuole degli adulti

Indagare sulle strategie formative e sulle azioni didattiche da mettere in opera con gli adulti può fornire delle indicazioni sulle direzioni intraprese dalle scuole, sulla loro capacità di leggere i bisogni, di rispondere alle esigenze formative del territorio, di innovare e di migliorare il proprio servizio. Si tratta di campi nei quali è in azione la leadership educativa di un'organizzazione scolastica, per cui è sembrato utile mettere a confronto le opinioni dei diversi gruppi di dirigenti e docenti.

Sono stati sottoposti all'attenzione dei rispondenti delle pratiche scolastiche innovative riferite alla:

- organizzazione del gruppo classe (item 8.1) e del curriculum (8.2)
- personalizzazione dello percorso formativo (item 8.6, 8.3, 8.4)
- didattica (item 8.5).

La prima questione riguardava l'“assunzione dei gruppi di livello come riferimento per la costituzione delle classi” di studio (Grafico 5.22).

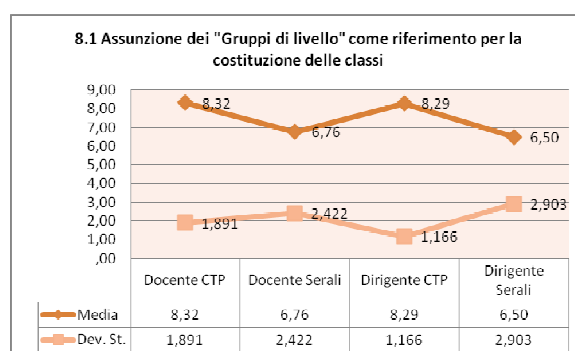


Grafico 5.22: Item 8.1

Rispetto a questo, le posizioni si differenziano a seconda della tipologia di scuole: adesione dei CTP e freddezza da parte del serale, che devono confrontarsi con vincoli molto stretti legati al numero di iscrizioni alle classi, per l'avvio dei corsi e l'assegnazione delle cattedre (si noti comunque il valore alto della deviazione standard). Esiste consapevolezza di questi limiti, confermata anche, come più avanti, nei presidi intervistati, alcuni dei quali hanno presentato delle soluzioni realizzate in linea con questa prospettiva.

Più generalizzato verso una media alta è invece il livello di importanza riconosciuto alla “modularizzazione dei percorsi formativi” (Grafico 5.23).

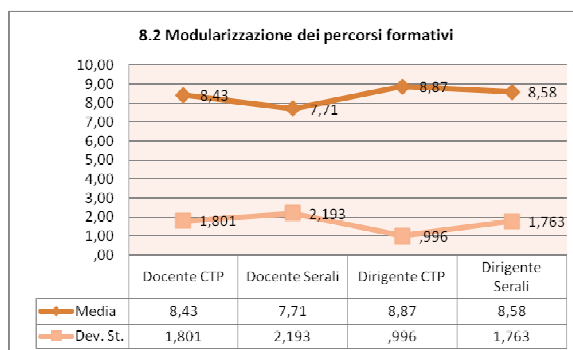


Grafico 5.23: Item 8.2

Il solo gruppo dei docenti del serale si mostra più ‘guardingo’ (media 7,71), ma non negativo, probabilmente in ragione anche del dibattito molto vivo al momento della somministrazione del questionario sulla riforma e relativa revisione dei curricula della scuola superiore, che metteva in posizione di attesa anche rispetto alla nuova strutturazione di tutti i corsi scolastici per il conseguimento del titolo di studio.

L’“accoglienza, l’orientamento e il ri-orientamento” sono attività evidentemente propedeutiche alla buona riuscita del percorso più adatto alla persona che entra nelle scuole degli adulti (Grafico 5.24).

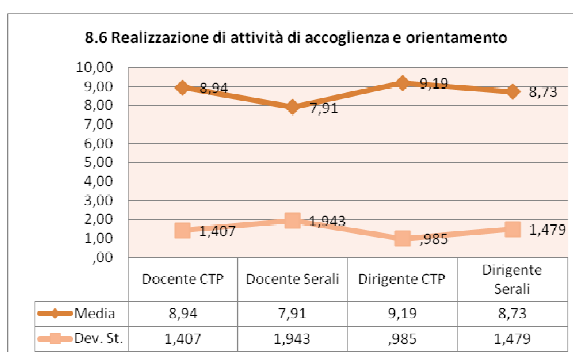


Grafico 5.24: Item 8.6

Si tratta di pratiche molto in uso nei CTP e ben rodiate anche nei serali e come tali riconosciute nella loro importanza da tutti i rispondenti, con un lieve abbassamento nei docenti del serale, forse anche perché non tutti sono sempre coinvolti in queste azioni, come invece avviene nell’altra scuola.

Sul riconoscimento dei crediti (Grafico 5.25), probabilmente in forza delle sperimentazioni Aliforti e Sirio, i dirigenti delle superiori dimostrano compattamente il loro pieno assenso.

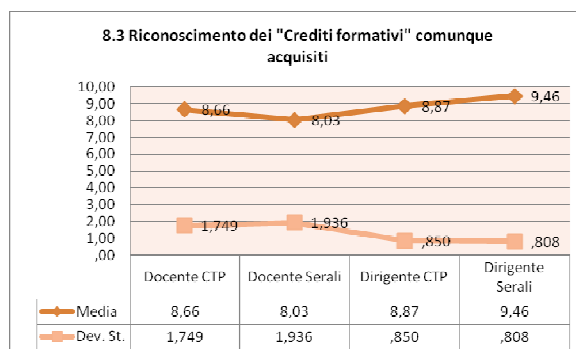


Grafico 5.25: Item 8.3

Anche le medie alte degli altri rispondenti indicano come questo sia ritenuto un valido sistema per rendere effettivamente percorribile il rientro in formazione dell'adulto. Resta il dubbio di quanto, nell'agito, questa volontà di riconoscimento sia effettiva anche per i crediti non solo formali, ma anche "comunque" acquisiti, passaggio critico delle nostre scuole, non certo per cattiva volontà di chi vi opera.

Lo strumento dei "Patti formativi" (Grafico 5.26) trova alto apprezzamento nei dirigenti e negli insegnanti del CTP, meno nei docenti dei serali.

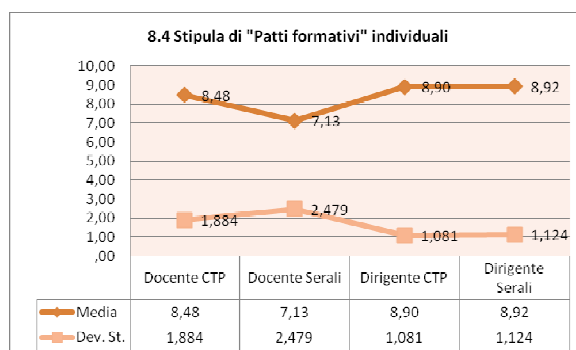


Grafico 5.26: Item 8.4

Probabilmente non è secondario che questi insegnanti tocchino con mano (e con una preparazione non sempre adeguata) le difficoltà di gestire una tipologia di utenza molto in crescita in queste scuole, quella dei giovani-adulti, fuoriusciti dal diurno senza aver conseguito il titolo di studio e rientrati a brevissima distanza nell'istituzione scolastica dalla finestra del serale. Il "Patto formativo" è comunque un dispositivo da privilegiare, non solo con questi corsisti, ma non è certo risolutivo da solo

L'e-learning come pratica didattica sembra faticare a trovare i favori dei docenti, sia del CTP sia del serale (Grafico 5.27).

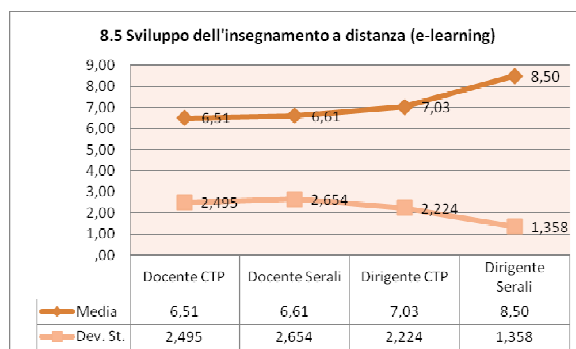


Grafico 5.27: Item 8.5

Per i primi, forse l'evidenza di rivolgersi a fasce per lo più deboli della popolazione sembra essere attualmente un limite per avviare iniziative su larga scala dell'insegnamento a distanza. A riprova, anche il giudizio tiepido dato dai dirigenti di questo ordine di scuola (media 7,03). L'e-learning pare invece un terreno di investimento per i presidi del serale, che però non sono confortati dall'atteggiamento dei propri insegnanti.

5.3.7 La formazione professionale del personale scolastico

Questa parte del questionario (tre batterie di item della terza sezione) può essere ritenuta molto importante soprattutto per un confronto immediato con le opinioni dei dirigenti e docenti sulle prospettive verso le quali questa ricerca vorrebbe muoversi. La formazione, iniziale e in servizio, dei docenti ma anche dei dirigenti impegnati in questo settore della scuola italiana è necessaria e strategica per la sua affermazione. Più avanti si vedranno anche alcuni esempi di iniziative importanti condotte proprio nel Veneto. Ora è opportuno rendere conto della ricezione che i partecipanti alla ricerca hanno manifestato sulla necessità, sugli ambiti e sulle modalità della formazione professionale

Sulla necessità che debba esserci la formazione del personale non ci sono dubbi da parte dei dirigenti, solo qualche sfumatura ribassista per gli insegnanti (Grafico 5.28).

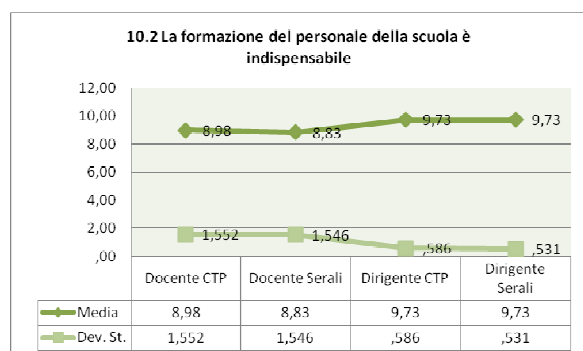


Grafico 5.28: Item 10.2

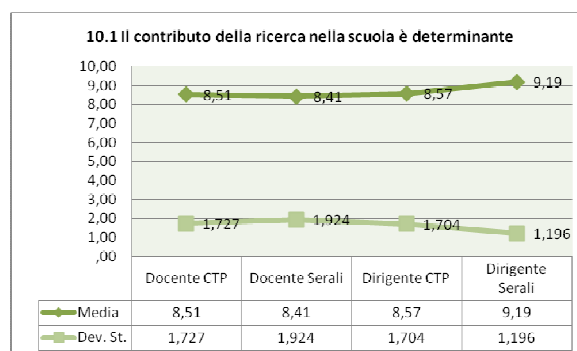


Grafico 5.29: Item 10.1

Anche rispetto alla questione che si era proposta come collegata a questa, cioè il contributo determinante della ricerca nella scuola l'accordo è molto alto (Grafico 5.29), segno che i rispondenti attendono con fiducia le sue ricadute nella loro attività, ma anche che forse intravedono la possibilità che essa possa essere svolta con la partecipazione fattiva della scuola, come si ricava da alcune interviste ai dirigenti riportate più avanti.

Gli item successivi invitano ad esprimere il livello di importanza di alcuni ambiti di formazione e aggiornamento professionale.

La tabella comparativa (Tabella 5.11) riporta le medie dei livelli di importanza attribuito dai due gruppi di docenti e dai due di dirigenti.

| Ambiti di formazione e aggiornamento professionale | Docente CTP | Docente Serali | Dirigent e CTP | Dirigent e Serali |
|---|-------------|----------------|----------------|-------------------|
| Ambito disciplinare | 8,1 | 7,9 | / | / |
| Ambito metodologico-didattico | 8,9 | 8,4 | 9,5 | 9,8 |
| Ambito istituzionale-normativo | 7,6 | 7,0 | 7,7 | 7,3 |
| Ambito comunicativo-relazionale | 8,9 | 8,2 | 9,7 | 9,7 |
| Ambito organizzativo-gestionale | 8,1 | 7,4 | 7,9 | 7,8 |
| Ambito politico-culturale | 7,3 | 6,5 | 7,5 | 7,4 |

Tab. 5.11: Ambiti di formazione e aggiornamento

Vi si riscontra come per i dirigenti assumano grande importanza gli ambiti metodologico-didattico e comunicativo-relazionale. Si tratta degli stessi considerati dai docenti, anche se con un gradimento inferiore. Se non sorprende l'esigenza di sviluppare le competenze sociali sia per docenti sia per dirigenti, pare singolare come anche questi ultimi abbiano il bisogno di aggiornarsi in campo metodologico e didattico. Evidentemente la lontananza dalla pratica d'aula, ha sviluppato in molti dirigenti il bisogno di mantenere, anche per sostenere adeguatamente il confronto con gli insegnanti, un contatto con i più recenti sviluppi in questi settori e che ritengono di rischiare di perdere di vista restando "chiusi" in ufficio. Questa attenzione alla didattica dei dirigenti richiama quell'idea di "leader pedagogico", di "maestro dei maestri" che ha caratterizzato la "leadership istruzionale" negli ultimi decenni del '900, come illustrato nel capitolo 3, dove sono state evidenziati anche gli elementi di criticità.³⁹

Minore importanza viene attribuita da tutti i gruppi agli ambiti istituzionale-normativo e politico-culturale. Per i dirigenti, la prima area è certamente più attinente con la loro pratica professionale quotidiana, mentre per gli insegnanti l'ambito in qualche modo equivalente dovrebbe essere l'ambito disciplinare, che tuttavia è stato oggetto di attenzioni non secondarie da parte loro. È stata invece messa in secondo piano l'area politico-culturale, probabilmente perché dovendo scegliere, questa sembra essere la meno affine con la propria professione. In realtà, per un settore scolastico come quello degli adulti potrebbe essere quanto mai utile avere una vigilante attenzione per queste tematiche (e un dirigente intervistato

sottolineava l'importanza per gli insegnanti EdA di "essere cittadini del mondo", intendendo di essere almeno al corrente di ciò che accade).

Infine l'ambito organizzativo-gestionale ha un buon livello di riconoscimento di importanza, per i dirigenti, ma anche per i docenti dei CTP. Questo non dovrebbe sorprendere visto che attualmente sono forse questi insegnanti ad essere maggiormente sollecitati nelle proprie scuole in pratiche gestionali e organizzative

L'ultima questione posta dal questionario riguarda le modalità di formazione e aggiornamento (Tab. 5.12).

| Tipologie di formazione e aggiornamento professionale | Docente CTP | Docente Serali | Dirigent e CTP | Dirigent e Serali |
|--|-------------|----------------|----------------|-------------------|
| Formazione di tipo tradizionale (lezioni con esperti) | 7,6 | 7,7 | 7,4 | 7,2 |
| Formazione esperienziale | 8,4 | 8,2 | 8,8 | 8,8 |
| Formazione fra pari | 7,9 | 7,4 | 7,9 | 8,2 |
| Autoformazione | 7,5 | 7,4 | 7,0 | 6,9 |

Tab. 5.12: Tipologie di formazione e aggiornamento

La formazione esperienziale ha colto le maggiori attenzioni dei rispondenti, ma anche quella tra pari ha il suo livello di importanza, tra i dirigenti e i docenti del CTP, più che quelli del serale, dove la curvatura sui saperi disciplinari richiede approcci ed expertise che si reputa, a torto o a ragione, non sempre riscontrabili nei colleghi. Le esigenze di formazione più attinenti agli aspetti metodologici-didattici (la 'scuola vera') e comunicativo-relazionale molto sentiti tra i docenti dei CTP portano questi ultimi probabilmente a ritenere che le esperienze sul campo di colleghi che vivono le stesse problematiche possano essere una garanzia di formazione più significativa e più 'utilizzabile'.

Si coglie nei dirigenti e negli insegnanti l'esigenza di privilegiare quelle pratiche formative di tipo laboratoriale, con forte componente di interazione sociale, che sono riconosciute come particolarmente efficaci per destinatari adulti. Non a caso, dunque, le modalità più tradizionali, come le lezioni frontali degli esperti, sono messe in secondo piano.

5.3.8 Riassetto del sistema dell'EdA

Una batteria di item della seconda sezione è dedicata alle opinioni di presidi e insegnanti sul riassetto del sistema dell'istruzione e formazione degli adulti (6.1-6.6). Della preannunciata riforma, erano state proposte all'attenzione dei rispondenti alcuni nuclei ritenuti significativi. Come messo in evidenza nel capitolo 2, il processo di cambiamento è ancora fermo e non si sa quale sarà la configurazione definitiva del settore. Per questo si riportano in tabella (Tabella 5.13) le medie relative ai livelli di accordo e disaccordo sulle

³⁹ Si veda anche Barzanò, 2008, *op. cit.*, pp. 35-37.

affermazioni riportate dal questionario, consapevoli della valore contingente delle valutazioni.

| Ridefinizione degli assetti del sistema di istruzione e formazione degli adulti | Docent e CTP | Docent e Serali | Dirigente CTP | Dirigent e Serali |
|---|--------------|-----------------|---------------|-------------------|
| 6.1 L'istituzione di Centri Provinciali di Istruzione degli Adulti autonomi e articolati in reti territoriali di servizi è una scelta positiva | 7,8 | 5,1 | 7,9 | 5,9 |
| 6.2 L'organico funzionale dei Centri permetterà un miglior utilizzo delle professionalità docenti | 7,1 | 5,0 | 7,9 | 7,1 |
| 6.3 L'ampliamento dell'offerta formativa (Lingua Straniera, Informatica, Cultura generale,...) sarà possibile solo nell'ambito dell'autonomia e richiederà l'autofinanziamento dei Centri | 5,0 | 4,5 | 5,7 | 5,1 |
| 6.4 I sedicenni senza titolo di studio conclusivo del 1° ciclo o che non abbiano adempiuto all'obbligo di istruzione vanno ammessi ai Centri | 8,0 | 5,7 | 9,1 | 5,4 |
| 6.5 Il triennio conclusivo della scuola secondaria del 2° ciclo deve restare incardinato nelle scuole superiori e gli iscritti ai Centri vi potranno accedere attraverso apposite convenzioni tra gli istituti scolastici | 7,4 | 7,1 | 8,0 | 7,2 |
| 6.6 La progressiva regionalizzazione del sistema dell'istruzione è decisiva per la <i>governance</i> dell'istruzione e formazione degli adulti | 5,7 | 4,7 | 5,8 | 5,5 |

Tab. 5.13: Riassetto del sistema di istruzione degli adulti

L'appartenenza ai diversi cicli scolastici sembra condizionare le opinioni dei dirigenti e dei docenti.

Infatti, se l'istituzione dei CPIA (item 6.1) sembra essere accolta con un certo favore nei CTP (media 7,8 per i docenti e 7,9 per i dirigenti), essa pare venire respinta nei Serali (5,1 docenti e 5,9 dirigenti). Chi opera nelle scuole del secondo ciclo di istruzione, come risulterà anche in molte interviste ai dirigenti, riconosce soprattutto le difficoltà organizzative e logistiche, di gestione del personale; per gli insegnanti la presa di posizione negativa potrebbe indicare anche il timore di 'uscire di casa' per entrare in un mondo scolastico di grado inferiore.

La differenziazione si conferma anche a proposito dell'accoglienza nei Centri dei sedicenni senza titolo di studio (item 6.4) che vede favorevoli i CTP (8,0 docenti, 9,1 dirigenti) e piuttosto contrari i Serali (5,7 docenti, 5,4 dirigenti). È probabile che i primi con questa atteggiamento positivo fotografino una situazione già esistente, e in ogni caso, intravedono un target di popolazione da raggiungere come mission della nuova scuola. Per i Serali, questa apertura potrebbe significare un allargamento dell'utenza ad una fascia d'età molto giovane, caratterizzata da situazioni di drop-out e quindi problematica da gestire.

Più concordi appaiono i dirigenti e i docenti di ambedue le tipologie di scuole nel giudicare negativamente il depotenziamento delle attività di Educazione degli Adulti (6.3), segno che i CTP, ma anche i Serali, intravedono nel restringere alla sola funzione di istruzione i futuri Centri, lasciando i corsi di alfabetizzazione funzionale all'ambito dell'ampliamento dell'offerta, come ogni altra scuola del diurno, un potenziale venir meno

degli scopi di un futuro CPIA che dovrebbero essere di rispondere nel più ampio modo possibile ai bisogni culturali e formativi della popolazione adulta.

Relativamente all'item 6.5, i dirigenti dei CTP (media 8,0) sembrano essere più disponibili a cercare gli accordi necessari con le scuole del secondo ciclo per consentire il completamento del percorso di studi ai corsisti dei CPIA rispetto ai colleghi del serale (media 7,2). Non è da escludere una maggiore consuetudine dei primi a lavorare in rete, ma senz'altro la mancata definizione dei provvedimenti riordino lascia grandi incognite sulle modalità di gestione della materia.

Forti perplessità si evincono anche rispetto alla progressiva regionalizzazione della governance dell'istruzione degli adulti (item 6.6). Tutte le medie sono ampiamente sotto il 6,0 ed è probabile il timore che questo non aiuti, semmai rappresenti un ostacolo all'affermarsi dell'EdA a livello locale, specie laddove le sensibilità dei decisori si indirizzassero verso altri obiettivi, rispetto a quelli prioritari per le scuole per gli adulti (fasce deboli, per esempio).

5.4. Gli esiti della ricerca: l'analisi qualitativa

La ricerca qualitativa sarà presentata dando il più possibile la parola ai soggetti interessati dall'indagine, riportando le loro comunicazioni rilasciate durante le interviste. Saranno riprese e approfondite le dimensioni della leadership emerse nella prima indagine quantitativa, ma saranno anche introdotti ulteriori punti di vista sugli approcci alla conduzione e alla gestione delle scuole per gli adulti. Si riporteranno, inoltre le opinioni dei dirigenti intervistati sulle altre tematiche già toccate dai questionari, in particolare: il middle management, il docente degli adulti, il riordino del sistema EdA, la formazione in servizio del personale insegnante della scuola.

5.4.1 Soggetti coinvolti

Sono stati intervistati 11 presidi, ma complessivamente sono stati raggiunti 14 istituti, avendo tre dirigenti la reggenza di altrettanti istituti sedi di scuole per gli adulti. Sono stati coinvolti nello specifico 7 CTP e 7 Corsi serali, circa il 13% delle scuole EdA venete.

La loro scelta è stata guidata per alcuni casi da un criterio di prossimità geografica tra scuole (due o più istituti di ordine diverso in 4 differenti città) e per altri dalla rappresentatività territoriale, così da toccare con almeno un istituto le restanti province a più forte densità di scuole per gli adulti del Veneto.

Tutti i dirigenti hanno una notevole esperienza nelle scuole per gli adulti, uno solo è al secondo anno di esperienza diretta con un CTP. Alcuni hanno attivato in prima persona la scuola per adulti che attualmente dirigono, o come presidi (1) o come docenti collaboratori (2); un altro preside prima di diventare dirigente è stato docente responsabile delle "150 ore"

del proprio istituto. Chi invece ha preso in mano scuole EdA già avviate lo ha fatto da non meno di 4 anni fa, con casi che superano i 10 anni.

5.4.2 Analisi delle interviste

Per l'analisi delle interviste ci si è avvalsi di una specifica applicazione informatica, Atlas.ti,⁴⁰ uno strumento utile e versatile.⁴¹ I riferimenti teorici di questo software sono individuabili nella *Grounded Theory*,⁴² approccio che richiede al ricercatore non di sviluppare categorie di analisi basate su ipotesi precostituite, ma, attraverso un processo induttivo, di farle emergere dal testo esaminato, trovandole dunque radicate (*grounded*) nel testo stesso e rinviando ad un momento successivo la rassegna della letteratura.⁴³

In estrema sintesi, le procedure del programma permettono di organizzare i dati inseriti e i risultati ottenuti secondo le linee guida stabilite dal ricercatore, attraverso però una continua e ricorsiva interazione tra i significati definiti dal ricercatore e quelli attribuiti dai soggetti autori dei testi considerati, mediante una ripresa ciclica e reiterata delle definizioni date dal primo. Le diverse funzioni di Atlas.ti permettono di archiviare segmenti di testo associandole ad un codice, in modo da poter essere facilmente confrontate, facilitando l'analisi dei significati che progressivamente emergono. Le procedure sono perciò analoghe a quelle messe in atto con una codifica "carta e matita", e soprattutto in questo senso sono state qui utilizzate, pur nella consapevolezza che "Atlas.ti, come ogni altro software, è e resta fondamentalmente uno strumento" (Milesi e Catellani, 2002, p. 285). Questo significa che "... anche in assenza di un esplicito riferimento al paradigma della *Grounded Theory*, il principio del contatto costante con i testi attraverso letture ripetute e confronti interni tra i passi codificati dal ricercatore rimane valido".⁴⁴

Il procedimento di analisi seguito in questo lavoro trova conferma in queste considerazioni. Infatti se lo scopo della raccolta di interviste è di corroborare o meno lo scenario di concezioni e di pratiche di leadership presenti nelle scuole per gli adulti venete, le

⁴⁰ Atlas.ti è un'applicazione che rientra fra i programmi CAQDAS (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*) ed è stata sviluppata nel 1994 da Thomas Muhr. Cfr. Muhr T. (1997), *Atlas.ti short user's guide*, Berlin: Scientific Software Development; Muhr, *Il Manuale di Atlas.ti 2004*, consultabile in: www.atlasti.com/manual.html. Si è utilizzato la versione Atlas.ti 5.0.66.

⁴¹ Si veda in particolare: Muhr T. (1997), *Atlas.ti short user's guide*, Berlin: Scientific Software Development; Milesi P. e Catellani P. (2002), "L'analisi qualitativa di testi con il programma Atlas.ti", in B. Mazzara (a cura di), *Metodi di ricerca qualitativi in psicologia sociale*, Roma: Carocci, pp. 283-304; Chiarolanza C., De Gregorio E., (2007), *L'analisi dei processi psico-sociali. Lavorare con ATLAS.ti*, Roma: Carocci

⁴² Glaser B., Strauss A. (2009), *La scoperta della grounded theory. Strategie per la ricerca qualitativa*, Roma: Armando, 2009 (1967); Tarozzi M. (2008), *Che cos'è la Grounded theory*, Roma: Carocci; Charmaz K. (2006), *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*, London: Sage Publications; Cicognani E. (2002), "L'approccio qualitativo della Grounded Theory in psicologia sociale: potenzialità, ambiti di applicazione e limiti", in B.M. Mazzara (a cura di), *Metodi qualitativi in psicologia sociale*. Roma: Carocci, pp. 43-59

⁴³ Cfr. Milesi e Catellani, 2002, *op. cit.*

⁴⁴ Milesi e Catellani, 2002, *op. cit.*, p. 285

procedure di analisi hanno dovuto muoversi più che in direzione bottom-up (ricavando dai testi stessi le categorie interpretative) in quella top-down (riscontrando nei testi delle interviste le categorie individuate in precedenza), attestandone o meno la corrispondenza, o quanto meno integrando i due procedimenti.

Una volta raccolte tutte le audio-interviste e completata la loro trascrizione scritta in file di testo, l'attività di analisi con Atlas.ti si è sviluppata attraverso le seguenti operazioni preliminari:

1. creazione dell'unità ermeneutica (HU: *Hermeneutic Units*), destinata a racchiudere i testi, i codici, le annotazioni e tutte le strutture che si andavano elaborando in un unico ambiente di lavoro
2. redazione definitiva dei *Primary Documents* (PD) cioè trascrizione delle 11 interviste nel formato richiesto dal programma e loro associazione all'Unità Ermeneutica
3. lettura e selezione dei segmenti testuali considerati rilevanti per l'indagine (*quotations*) classificandoli con specifici codici, creati secondo modalità sia top-down (cercando citazioni corrispondenti a categorie di analisi preesistenti) sia bottom-up (ricavandoli dalla lettura diretta dei testi)
4. revisione dei codici ottenuti nella prima codificazione con eliminazione di ripetizioni o ridondanze attraverso la cancellazione o la fusione di locuzioni equivalenti, e loro riformulazione definitiva
5. classificazione dei codici utili all'oggetto dell'indagine in macrocategorie, le famiglie (*families*), contenenti ciascuna un vario numero di oggetti

Completato il lavoro di lettura e di ri-codificazione, i codici utilizzati per le analisi sono stati complessivamente 228, raggruppati nelle seguenti 15 famiglie:

Concezioni di leadership

Leadership istituzionale del Dirigente Scolastico

Leadership direttiva

Leadership empowering

Leadership diffusa

Leadership distribuita

Leadership debole

Il middle management

Il docente EdA

La formazione professionale del personale scolastico

Lavorare in rete

Riordino del sistema di istruzione e formazione degli adulti

Utenti delle scuole per gli adulti

Scuola per gli adulti e territorio

Le scuole per gli adulti di oggi

Le famiglie sono state predisposte tenendo conto di quanto si enunciava sopra rispetto alle modalità di emersione dei codici. Se infatti una parte dei raggruppamenti presenta le dimensioni della leadership e le tematiche esplicitamente affrontate anche nell'indagine

quantitativa, un'altra deriva più direttamente dai testi, cogliendo forse meno il focus diretto dell'indagine e più aspetti riguardanti la vita della scuola toccati dagli intervistati che comunque risultano importanti per il discorso complessivo dell'EdA.

Il software utilizzato ha permesso una serie di operazioni proprio a partire dalle famiglie che sono diventate centrali per l'analisi qualitativa. È stato possibile operare con i codici, confrontare e recuperare agevolmente le citazioni associate ai codici stessi e ottenere diversi tipi di output, in particolare le rappresentazioni grafiche, i network, dei dati raccolti, delle famiglie come di seguito si presenteranno per illustrare le interpretazioni sulle questioni indagate.

Nei grafici, ciascun codice riporta tra parentesi una prima cifra con il numero di citazioni associate al codice, mentre la seconda indica i collegamenti tra quel codice e altri presenti nell'unità ermeneutica

5.4.3 Le dimensioni della leadership

In apertura, le interviste sollecitano il dirigente a presentare la propria scuola e la propria esperienza professionale. È un modo indiretto per far emergere oltre che le pratiche anche le concezioni sulla leadership, richiesta che comunque è fatta in un momento successivo del colloquio e che qui si riporta fin da subito per introdurre la rendicontazione sulle interviste.

Dalla lettura dei testi, è emerso come le quattro dimensioni della leadership risultate con l'analisi fattoriale dei questionari dell'intera popolazione interessata all'indagine trovino sostanziale conferma. Un'attenta analisi ha messo in luce anche altri aspetti tanto da essere indotti a recuperare l'analisi fattoriale riguardante il solo gruppo di dirigenti (v. appendice, Allegato 13) che a differenza della complessiva mette con più evidenza le dimensioni di leadership diffusa e direttiva, che appaiono più sfumate nei questionari dei docenti.

Ciò premesso, si presentano di seguito i vari nuclei tematici, utilizzando a supporto illustrativo le rappresentazioni reticolari grafiche prodotte. Risulterà evidente che molte affermazioni e considerazioni hanno in sé elementi di significato catalogabili in più direzioni, questo non toglie che nell'economia generale dell'esposizione si sia deciso di mettere in luce alcuni aspetti su altri. D'altro canto viene ancora una volta ribadito che l'esercizio di leadership non può essere descritto come fenomeno univoco ma piuttosto multidimensionale.⁴⁵ In un contesto comunicativo e riflessivo come è quello dell'intervista e della sua interpretazione questo non può che trovare conferma. Lo stesso soggetto nella sua pratica può utilizzare più di uno stile di leadership o di approccio operativo. Quello che si intende rendere esplicito sono inoltre le valutazioni, le opinioni sul proprio agire da leader di

⁴⁵ Questi concetti sono stati in vario modo sviluppati da molti studiosi della leadership, ad esempio Fullan, 2001; Dimmock, Walker, 2002; Bush e Glover, 2003; inoltre si veda Paletta, 2007. Cfr. sopra, capitoli 3 e 4

alcuni presidi, interpellati quindi a descrivere un'attività pratica e non a teorizzare sul loro stile di direzione

5.4.3.1 Concezioni di leadership

I dirigenti sono stati sollecitati a definire il loro stile di leadership verso la conclusione dell'intervista, ma qui può essere interessante presentare fin da subito alcune considerazioni generali sul tema per poi vedere nel concreto come i presidi sostenessero di esercitare la loro direzione. In questa sorta di introduzione, emerge come caratterizzante l'idea della leadership diffusa, ritenuta da tutti gli intervistati come strumento necessario e opportuno per governare le scuole per gli adulti, pur se interpretata e declinata in vario modo a seconda dei contesti e delle personalità.

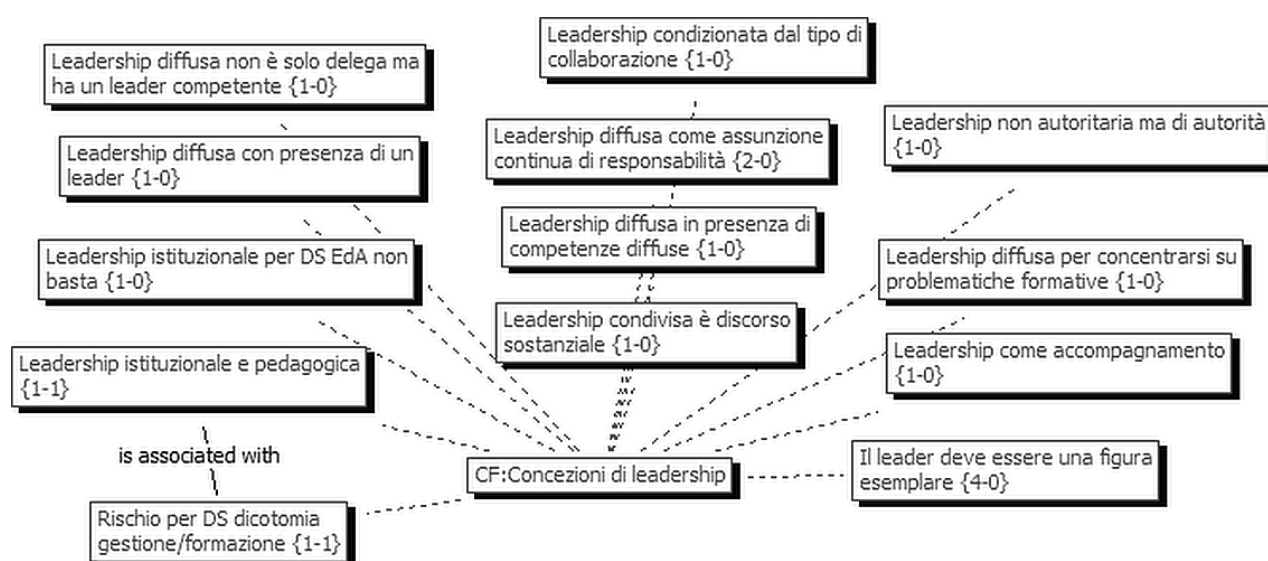


Fig. 5.14: Network “Concezioni di leadership”

Sono rinvenibili diverse linee di tendenza, che declinano con varia sensibilità l'adesione a questo approccio. Uno quasi appassionato, ma anche dichiaratamente impegnato in questa via, “io credo molto e non solo a parole, ma provo a praticarla concretamente, in una leadership diffusa e condivisa, assolutamente”. Infatti poco più avanti lo stesso dirigente “la leadership diffusa deve significare assunzione continua di responsabilità rispetto a tutto ciò che si fa e quindi una presenza che non è mai considerata conclusa, e nessuna esperienza deve essere considerata conclusa, perché è sempre un'esperienza che proprio perché portiamo avanti noi è in fieri, che deve trovare sempre attuazione, si deve muovere sempre in un orizzonte di attuazione, è mai completamente definita, proprio perché le nostre azioni non possono essere definite”

Esiste un modo attento alla dimensione formativa del leader, forse derivante anche dalla formazione del dirigente, da alcuni anni in servizio nelle scuole superiori, ma inizialmente Direttore Didattico, che sembra richiamare connotazioni di leadership morale “gli atti

concreti che fai sono infiniti, dall'esempio, dal lavoro, del rispetto delle persone, che vuol dire rispetto di tutti", e anche "dimostrare... dimostrare che ti interessi alle persone e questo costa una fatica enorme"; "innanzitutto tutto, tu devi dare l'esempio".

Mentre un altro dirigente con storia professionale dedicata anche alla formazione e alla ricerca afferma *"la leadership diffusa dovrebbe poi concentrarsi, dovrebbe essere una cosa mirata. Cioè, io do anche delle deleghe chiaramente per il funzionamento, ma facciamo gruppo, facciamo equipe studiando, vedendo; quindi molto centrata sulle problematiche e sulle esigenze formative, dovrebbe sempre muoversi in questo ambito qua"*

D'altro canto, un dirigente che opera nel quotidiano della scuola italiana, non può che professare realismo *"Condividere la leadership è certamente un discorso sostanziale. Purtroppo abbiamo una legislazione che è ancora elitaria, per cui io devo firmare tutto... non so se rendo l'idea".* Ma è consapevole che non bastano enunciazioni di principio, l'esercizio della leadership diffusa necessita del leader *"mi posso riconoscere in un modello di leadership diffusa, democratica, però sapendo che ci vuole sempre un leader che..., perché altrimenti poi..."*

Lo stile di leadership di un Dirigente Scolastico non può essere slegato dall'autorevolezza... *"Il mio stile di leadership non è certo autoritario punto e basta, però non c'è dubbio che ci vuole l'autorità".* Tuttavia, c'è uno specifico della scuola per gli adulti *"la leadership del dirigente scolastico in quanto tale può anche essere riconducibile a un ruolo di garante di una serie di sistemi, di meccanismi, di ordinamento istituzionale. Nel campo dell'educazione permanente secondo me bisogna tirar fuori qualcos'altro..."*

Una dichiarazione lucida sui rischi di radicalizzare la separazione tra leadership pedagogica e istituzione, viene riconosciuta da un dirigente dei serali quando afferma che *"noi viviamo una dicotomia che è pericolosissima, da un lato la necessità della gestione, di cui il dirigente scolastico è responsabile comunque, ed è un aspetto di carattere amministrativo, dall'altro invece quello dell'organizzazione formativa, didattica, della programmazione, della costruzione di un modello anche di didattica".* Si tratta di un'indicazione importante che viene da un preside che mostra grande attenzione per la didattica e anche per un suo diretto coinvolgimento in classe, anche per supplenze come capitato direttamente di constatare, *"io ritengo che le due leadership devono assolutamente dialettizzarsi, quanto più sul piano didattico e pedagogico la leadership è diffusa, tanto meglio la gestione riesce. Per esempio, se io riesco a orientare o anche progetti addirittura a fondo da istituto verso formazione, visto che non arrivano fondi per la formazione, verso attività di formazione e quindi attività condivise, ecc., per me è un successo"*

Una dichiarazione che è un'attestazione del ruolo determinante per l'organizzazione e per la sua mission appare la seguente: *"la leadership è molto influenzata dal tipo di collaborazione che hai: tu puoi essere spinto a fare delle cose in un certo ambiente perché hai un'area che ti spinge... la stessa persona in un altro ambiente quelle cose magari non le fa"*

Vi è poi un'immagine di leadership che contiene una sua forza promozionale, nient'affatto paternalistica, dovendo rispondere alla difficoltà di gestire scuole complesse come quelle per gli adulti, ma con risorse limitate e docenti a cui non sempre è stata data

un'adeguata strumentalità: *“la centralità della leadership è proprio sulla relazione, sull'accompagnamento”*

5.4.3.2 Leadership istituzionale del Dirigente Scolastico

La dimensione di leadership che quasi inevitabilmente è stata maggiormente messa in luce è quella “istituzionale”, dalla quale sono stati separati aspetti che sembrano caratterizzare uno stile più direttivo e che si presenteranno successivamente.

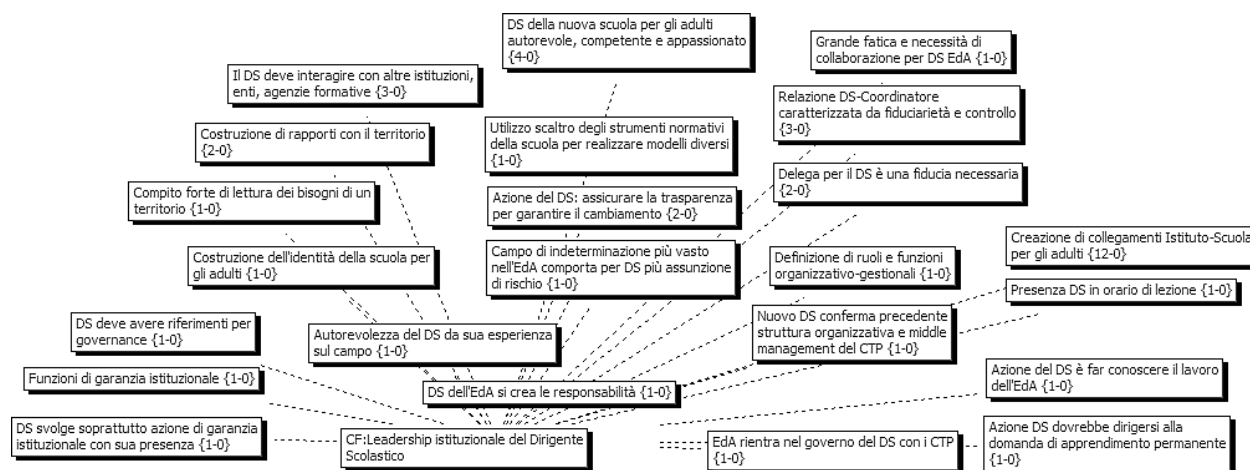


Fig. 5.15: Network “Leadership istituzionale del Dirigente Scolastico”

L'autorevolezza del leader istituzionale deriva dalla sua credibilità professionale, maturata soprattutto nella pratica scolastica *“non sono partita con l'autorità di dire: io ho il potere e si fa così. Ma con l'autorevolezza, diciamo se mi permette, dell'esperienza”*. Questa sembra essere una condizione di forza che gli permette di agire e non solo di eseguire, perché un dirigente di frontiera organizzativa come è quello delle istituzioni scolastiche dal profilo sfumato e con elementi di originalità non presenti nelle scuole ordinarie, non può che essere *“un responsabile che non si attiene rigorosamente alle responsabilità che gli vengono assegnate, ma se le crea”*, secondo l'espressione a effetto usata da un dirigente per descrivere la sua azione anche di interpretazione delle norme e di messa in essere delle prassi organizzative e didattiche. Proprio del dirigente è trovarsi a mediare tra esigenze e risorse disponibili, tra proposte di intervento e possibilità di realizzazione e quindi ad assumere responsabilmente dei rischi: *“quanto scommetti sulla risposta da dare alla domanda del territorio, cioè quanto pensi di poter accogliere una domanda che è indeterminata e apparentemente infinita? Allora puoi avere dei collaboratori che ti dicono «ma dobbiamo fare, questo non possiamo mollarlo» e tu magari avere una segretaria che ti dice «no non abbiamo i soldi, non possiamo...». E a quel punto tu devi fare delle scelte e fai delle scelte sulla base sì dell'esperienza che hai, ma sulla base anche di ipotesi che tu devi aver formulato e rispetto alle quali devi essere disposto a rischiare”*

Una leadership istituzionale si manifesta anzitutto in un ruolo di garanzia. Ad esempio, un dirigente, soprattutto nella prima fase di governo afferma di essere intervenuto “...

garantendo gli aspetti squisitamente amministrativi e il collegamento con la rete provinciale” e nei confronti del collaboratore responsabile del serale “solidificando questo tipo di presenza”; un altro dichiara che per quello che ha potuto capire ciò che più vale “è più la presenza sistematica, l’informazione di come, di quello che si fa..., è la presenza sistematica nel momento in cui c’è bisogno di fare riunioni per rinforzare, per sostenere, come garanzia, come tutela, come sollecitazione, perché certe volte bisogna anche sollecitare, e anche per un certo equilibrio perché qui ci sono quelli che vorrebbero fare centomila cose, che poi... non sempre rientrano nell’alveo”.

Gli sforzi maggiori sono evidentemente diretti alla costruzione dell’identità della scuola, che deve dirigersi anzitutto verso la sua mission, per rispondere in modo adeguato all’adulto che vuole o che dovrebbe rientrare in formazione per colmare le proprie lacune o soddisfare le proprie aspirazioni. Un dirigente deve essere consapevole del fatto che in Italia questo è nient’affatto scontato, come confermano i dati riguardanti i livelli imbarazzanti di possesso delle life skills della popolazione e le possibilità effettive di alzarli, come riportato nella prima parte, per cui *“un dirigente si dovrebbe avvicinare o ha deciso in effetti di avvicinarsi [...] al CTP anche perché ha ravvisato, o dovrebbe ravvisare, l’urgenza di provvedere ad uno scostamento così forte tra domanda e offerta”*

Per questo risulta fondamentale la capacità del dirigente di leggere i bisogni del territorio e di interagire con esso. Questa centralità del territorio è variamente interpretata, ma è sicuramente un compito istituzionale forte: *“fin da subito era chiaro per me che e perché il decreto legislativo 112 del 1998 metteva in capo ai Comuni come corretto, le proposte di responsabilità di formazione per la popolazione adulta e perché le risorse erano ridotte e quindi solo attraverso la progettazione e l’attivazione di percorsi sinergici con le amministrazioni comunali e con le varie associazioni avrei potuto ottimizzare le poche risorse che avevo, comunque fin da subito è stato chiaro che dovevo lavorare molto nella costruzione di rapporti con i territorio, e questo è stato il mio primo impegno”*

Impegno che si traduce nell’organizzazione del lavoro dei docenti, perché *“fin dal primo anno facemmo delle sedi dislocate”* e quindi con una *“gestione del personale non può essere minimamente pensata con meccanismi di controllo come quelli del mattino”*.

Lo sforzo di interazione per i dirigenti dei CTP e dei Serali naturalmente va esteso anche agli *“altri ordini di scuola. Questo è essenziale, altrimenti crei un organismo separato all’interno, in mezzo a tanti altri che ci sono”*. Essenziale dunque che queste attività che caratterizzano lo sviluppo dell’EdA rientrino *“... nelle azioni di indirizzo e di governo del dirigente”*, prerogativa che non sempre era chiara e praticata prima dell’istituzione dei CTP.

Altrettanto forte è la presenza istituzionale del dirigente all’interno della sua organizzazione. Qui le direzioni del suo agire sono strettamente legate alla sua concezione dell’EdA e soprattutto alla lettura dei bisogni del contesto in cui opera.

Un primo problema di ordine generale è il ruolo e la funzione riconosciuti al settore degli adulti nell’istituto principale. Per tradizione è stato sempre visto e interpretato come qualcosa d’altro rispetto al diurno. L’azione dei dirigenti intervistati si è mossa in alcuni casi verso una forte inclusione, in altri in una tollerata separazione, in altri ancora in una funzionalità alle esigenze più generali della scuola del mattino. Indubbio che le diverse

soluzioni siano dettate, oltre che dalle situazioni contingenti e specifiche di ogni contesto, anche dall'interpretazione della propria figura istituzionale. Un dirigente CTP, posto che la differenza tra i settori, per finalità, soggetti coinvolti e risorse disponibili sia vista come necessaria per le diverse mission, ammette che *“sta più nella volontà che non sia vissuto come mero aggregato che non in un'esigenza specifica”*, ma riconosce che come *“ogni progetto che prevede un'aggregazione di cattedre o, in questo caso, di 'grado scolastico' deve pretendere da parte mia un'azione per cui li si senta effettivamente come progettualità che stanno dentro alla macroprogettualità dell'Istituto Comprensivo”*, ed elenca iniziative a supporto di questo intendimento (formazione comune, collaborazione su progetti specifici, condivisione di spazi, utilizzo di docenti del diurno in contratto d'opera per attività del serale, ecc.). Insomma, dice il dirigente, *“il tentativo è quello di creare per quanto possibile, senza forzature, delle contaminazioni e mi pare che questo ha prodotto, se non altro da parte dei docenti della scuola del mattino una sensibilità”*. Altro caso, invece, che si vedrà anche successivamente, ma che qui si cita per evidenziare come giochi la funzione istituzionale del dirigente nel funzionamento di una scuola per gli adulti nel momento in cui riconduce all'interno di una scuola del diurno, anche in questo caso un Comprensivo, si ricorre in parte ai docenti come risorsa per intervenire con alunni in forte situazione di disagio scolastico. Per cui si attesta una specificità al settore degli adulti, ma anche il suo poter essere funzionale alla casa madre: *“CTP che è..., non dico autonomo, che è troppo, nemmeno dipendente, è collegato, però vive di luce propria, a parte quello che le dicevo, che io catturo la sensibilità dei docenti perché ci diano una mano alle problematiche. E questa è la mia linea di leadership, molti dirigenti non riescono a farla.”*

Un approccio diverso da quello messo in campo da un diverso dirigente che non si limita a risolvere un problema contingente, ma cerca di problematizzare i bisogni in un'altra scala *“in questi due anni ho fatto uno sforzo in più per legarla davvero, perché obiettivamente l'educazione degli adulti, cioè una didattica dell'apprendimento della lingua, in modo particolare della lingua, è molto più avanzata, molto più diretta a colpire le difficoltà specifiche di apprendimento di quanto non lo sia la scuola media”*. Per cui anche in questo caso si evidenziano attività in comune, e non tampone, momenti formativi condivisi, ecc.

Il profilo istituzionale del dirigente emerge per quel che forse più interessa qui, nei confronti del personale e nei rapporti che stabilisce con i docenti per il buon funzionamento della scuola. Data la complessità logistica e funzionale del settore degli adulti, è richiesto un importante *“...lavoro organizzativo del dirigente nell'attribuire ruoli e mansioni in maniera definita, di dettaglio come elemento propedeutico al funzionamento del CTP. Il coordinatore, i bidelli, la segreteria nel CTP hanno bisogni, urgenze, identità che sono assolutamente diverse dalla scuola del mattino”*. Uno dei principali strumenti a disposizione è la delega, che permette di regolare compiti del docente delegato, che in questo modo, come si vedrà meglio più avanti, assume una leadership istituzionale, ma anche definisce la relazione tra delegante-delegato: *“...la delega è sempre un'attribuzione che prevede un rapporto fiduciario nelle due direzioni e che prevede che questa persona abbia dei poteri decisionali, ovviamente non legati a delle decisioni sulla politica scolastica, perché quando si tratta di questo devo*

assumermi io la responsabilità, ma decisioni di carattere organizzativo, ad esempio su come intervenire, su come organizzare...”. Si tratta comunque di un esercizio non soltanto formale e puntuale, ma una pratica che va rinnovata da parte del dirigente, che anche in questo caso deve assicurare l’accompagnamento, come sostiene un altro preside “ci sono aspetti che rendono necessario un forte lavoro di ‘fiduciarietà’, cioè a me interessa molto dare fiducia al coordinatore, però anche avere momenti frequenti di... piccolo e parziale controllo, perché sennò i groppi ti arrivano quando sono già esagerati”.

La leadership istituzionale si gioca anche per quanto riguarda la delega su un altro piano: *“io credo che questa sia una cosa che tutti i dirigenti e gli insegnanti a cui i dirigenti delegano la responsabilità del serale dovrebbero prestare attenzione: cioè la grande trasparenza, tutto deve essere molto lineare, molto consultabile pur nella sua complessità”.* Indubbiamente questa attenzione, se non addirittura questo imperativo, è un elemento che conferma o mina la credibilità e l’autorevolezza del dirigente all’interno e all’esterno della sua organizzazione.

In prospettiva della nuova scuola per gli adulti, un profilo di leader istituzionale forte e credibile diventa essenziale. Di più, per quei dirigenti che forse mostrano un’adesione convinta al rilancio dell’EdA, *“serve necessariamente gente dedicata, che abbia possibilmente anche delle esperienze pregresse, ma soprattutto le competenze e la passione per questo tipo di attività che prevede un approccio molto diverso su questioni di politica scolastica, organizzativa, gestionale, ecc. rispetto a quanto non si faccia al mattino”*

5.4.3.3 Leadership Direttiva

Qualche considerazione espressa durante le interviste da alcuni presidi è sembrata chiamare in causa un orizzonte di direttività della leadership, proprio per un’affermazione più autoritaria del dirigente relativamente a prese di posizioni o ad azioni da questi promosse. Più forse che di una dimensione vera e propria, si può parlare di una tendenza, che si differenzia dall’esercizio istituzionale perché in essa, considerando la sfera relazione, sembra prevalere un’unica direzione , dal dirigente al personale scolastico.

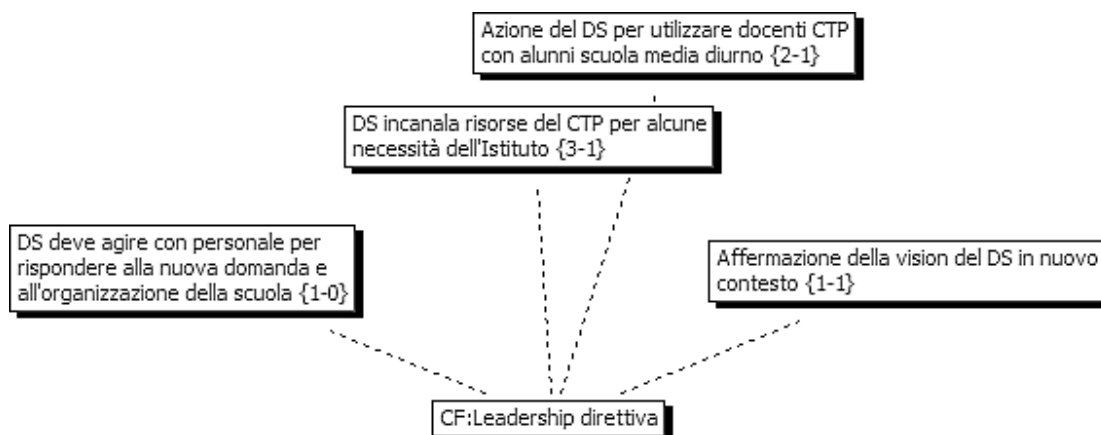


Fig. 5.16: Network “Leadership direttiva”

Le situazioni descritte dai dirigenti sembrano connotarsi come casi tipici in cui potrebbe affermarsi il leader autoritario (Goleman, Boyatzis, Mckee, 2007⁷),⁴⁶ l'arrivo in una nuova scuola della quale non si condivide la vision, per risolvere una situazione di emergenza. Nel primo caso, il dirigente prospetta un avvio di cambiamento non del tutto portato a termine per questione di tempi: *“in questa scuola in cui sono arrivato a settembre c'è una situazione che è un po' più distante dalla mia visione, un po' più distante nel senso che... avrei bisogno... di stringere parecchie cose ancora... Forse perché sono qui da pochi mesi, tuttavia... secondo me il serale deve concepirsi, nella sua grande particolarità, però come scuola, con le caratteristiche della scuola”*. Si tratta quindi di una dichiarazione programmatica di volontà di cambiamento di un certo modo di vedere e di fare scuola con gli adulti, più declinato alle esigenze dei corsisti e per questo, come si dirà più avanti, non del tutto condiviso dal dirigente, che richiama più ai compiti e ai doveri istituzionali della scuola. È pur vero che lo stesso dirigente non si sottrae ad uno sforzo per rivedere gli strumenti a disposizione della scuola per rispondere alla domanda di formazione degli adulti, puntando a percorsi agili, non finalizzati necessariamente al Titolo di studio ordinario. Questo comporta la presenza di docenti con diversa strumentalità didattica e preparazione professionale, forse non del tutto disponibili in questo momento a modificare le consuetudini di lavoro. Questo dunque è più verosimilmente un terreno tipico in cui potrebbe funzionare un'azione di leader autoritario.⁴⁷ Diverso potrebbe essere invece il caso del dirigente che nel tentativo di dare una risposta a problemi immediati della scuola del diurno, si rivolga ai docenti degli adulti con il loro più o meno esplicito consenso, svincolandoli dal loro specifico campo d'azione *“diciamo che complessivamente, metà della disponibilità di docenti del CTP viene curvata verso l'Istituto Comprensivo perché ho un grande bisogno... Lei non si immagina che bisogno hanno le scuole... per rispondere alle esigenze...”*. Per quello che si è raccolto nell'intervista, questo 'cambio d'uso' degli insegnanti non sembra sia avvenuto attraverso un processo di condivisione maturato tra i diversi settori della scuola e con i diretti interessati, ma *“sono io che ho cercato di tirarli dentro”*; *“è stata la mia indicazione, e posso dire la verità, ho forzato questa cosa, perché da un punto di vista strettamente formale, i docenti del CTP sono del CTP; io non potrei, mi passi il termine, utilizzare o avere la risorsa dei docenti CTP per aiutare anche l'Istituto Comprensivo, mentre invece io ho forzato questa cosa e i docenti sono stati abbastanza collaborativi”*.

Anche altri intervistati hanno evidenziato sinergie tra i diversi settori della scuola, collaborazioni se non addirittura impegno diretto dei docenti degli adulti in attività destinate ad alunni o a studenti del diurno. In ogni caso, risultava che le operazioni non erano condivise o accettate per una pur legittima convenienza, ma esito di un percorso progettuale attivo, situazione che non sembra essere stata creata in questo caso. Non interessa qui valutare l'operazione condotta dal preside, peraltro del tutto legittima, soprattutto in un contesto normativo e organizzativo attuale che vede i CTP come parte integrante di una scuola

⁴⁶ Cfr. Goleman D., Boyatzis R.E, Mckee A., (2002, 2007⁷), *Essere leader*, Milano: BUR

principale, quanto evidenziare che sotto il profilo della leadership, l'operazione è stata condotta direttamente dal dirigente che in ottica di Comprensivo, ha deciso di sostenere un intervento con alunni stranieri in difficoltà del mattino, anziché sviluppare con i suoi insegnanti del CTP attività specifiche rivolte agli adulti

L'approccio direttivo, in ogni caso, appare come uno strumento utile per il dirigente a fronte di resistenze e di complessità derivanti dalla pluralità di soggetti e interessi anche professionali che interagiscono nelle scuole per gli adulti. Non va quindi dimenticato, dice un intervistato quanto sia *“difficile per un dirigente prendere in mano questo, restituire un po' di flessibilità in rapporto alla variabilità della domanda e di elementi organizzativi nuovi”*.

5.4.3.4 Leadership empowering

La dimensione empowering della leadership risulta essere il primo costrutto dell'analisi fattoriale ristretta ai soli dirigenti (v. appendice, Allegato 13), come peraltro è fattore molto importante anche per l'analisi complessiva (§ 5.3.2.1). Nelle interviste gli aspetti promozionali della propria azione sono stati variamente evidenziati dai presidi e molti di questi risultano compresi nelle altre dimensioni presentate. Qui si riportano alcuni passaggi tra i più significativi.

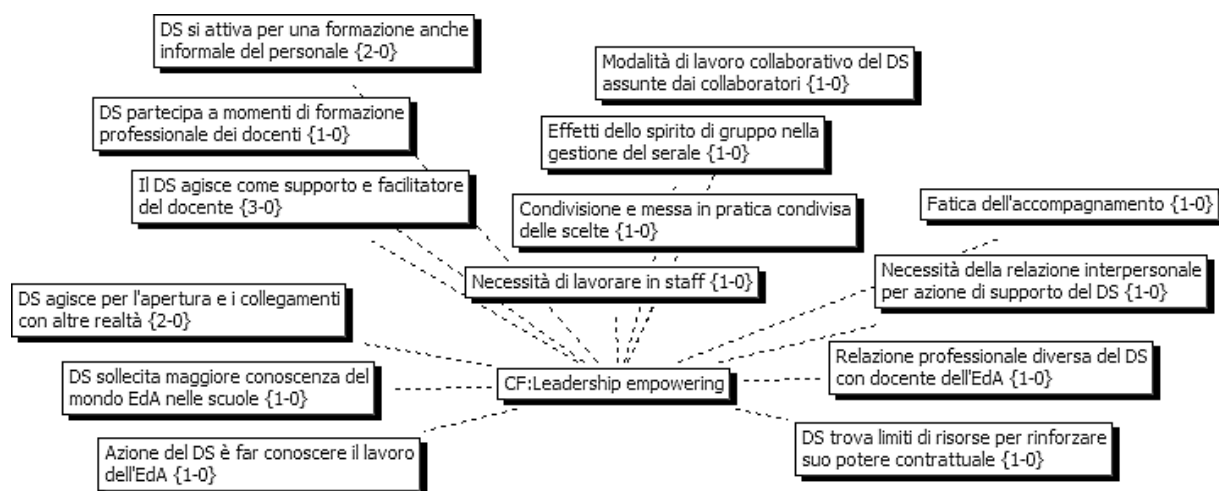


Fig. 5.17 – Network “Leadership empowering”

Il gruppo, lo staff sembrano caratterizzare compiutamente questa dimensione. È il poter lavorare assieme agli altri che determina la possibilità di fare empowerment per il dirigente e tra i collaboratori. *“Ritornando al discorso dell'organizzazione del serale, sempre, non solo in questo momento in cui ho due scuole, è necessario lavorare in staff”*. In queste situazioni, afferma un altro preside, *“probabilmente l'esempio di ricercare la collaborazione, di lavorare assieme agli altri è passato, perché ogni docente che ha in mano un gruppo di*

⁴⁷ Cfr. Goleman, Boyatzis, McKee, 2007, *op. cit.*, p. 108 e ss.

progetto o un gruppo di lavoro, ha uno staff a sua volta". Ma non è secondario un intervento più esplicito da parte del dirigente nel sostenere la riflessione sul proprio modo di lavorare e per sviluppare le abilità necessarie ai collaboratori e ai docenti in generale per gestire l'organizzazione: *"ogni tanto anche facendo delle analisi su cosa significa lavorare in gruppo, condividere, decidere insieme, facendo anche un'azione di formazione 'informale', cioè senza mettersi davanti ai lucidi, ma usando anche le conoscenze, le capacità che ho..., dando indicazioni: guardate che la presa di decisione avviene attraverso questi processi, bisogna usare queste strategie, questi strumenti e queste cose hanno premiato"*.

Il dirigente comunque non viene meno ai compiti che sono più tipici della sua funzione promozionale. Un preside dice che suo impegno è soprattutto quello di *"cercare di cogliere qual è l'obiettivo che si vuole realizzare e di mettere nelle condizioni gli insegnanti di poterlo realizzare sempre per il bene degli alunni, degli studenti"*. Si tratta di una dichiarazione programmatica per un dirigente che è giunto da poco nel CTP e che quindi mutua il suo mestiere nel nuovo contesto: *"il mio intervento è di essere di supporto, di sostegno, di essere presente e di credere in queste cose"*. Occorre, ribadisce, valorizzare a pieno i docenti perché in questo modo possono esprimere e far crescere le loro potenzialità: *"ma se si lascia libertà di insegnanti, di tirar fuori quello che hanno [...] bisogna solo incanalarlo bene e poi dividerlo, perché il problema è questo, non è pensabile che uno vada avanti, e poi si giri indietro e non trovar nessuno... Ci vuole pazienza, piccoli passi"*. Un'azione indiretta, ma non per questo meno importante, sostengono molti presidi, è quella di far conoscere l'attività dell'EdA, dentro e fuori la scuola, un modo di promuovere anche fuori del ristretto gruppo di colleghi diretti il lavoro che quotidianamente si compie. È un modo per cercare il confronto, motore di ogni crescita personale e del gruppo. In questa ottica deve essere inteso, riferisce una preside, l'impegno per gli scambi anche internazionali che sono sempre da sostenere: *"un'altra cosa che ritengo, riteniamo che sia importante, è non solo la collaborazione all'interno del territorio vicino, ma anche con il territorio lontano e fare esperienza anche di altre realtà. Adesso per esempio, io ho due insegnanti del serale che sono in Spagna, fanno la loro esperienza in Spagna e quando ritornano la condividono con tutti gli altri per vedere anche se c'è qualcosa per migliorarci. Bisogna essere aperti al miglioramento, non dire che siamo bravi e finiamo là... e anche portare le proprie esperienze"*.

In questo sforzo un aiuto importante dovrebbe derivare da risorse anche economiche aggiuntive che potrebbero sostenere l'impegno del personale anche per la propria crescita personale. Ma qui gli spazi di manovra per il dirigente sono molto ristretti: *"un altro aspetto che riguarda la capacità limitata di utilizzare, almeno in genere, di utilizzare leve motivazionali che fanno riferimento al miglioramento economico"*. Nei contesti organizzativi scolastici anche l'incentivazione economica ha un suo ruolo importante, come è già stato messo in luce nella precedente analisi fattoriale, dove il riferimento a questa tematica ha trovato accoglienza proprio nel costrutto della leadership empowering, che ne ha indicato la forza positiva di stimolo professionale.

Da ultimo, l'importanza della relazione interpersonale viva sulla quale si fonda l'azione di governo e sulla quale si sostengono l'accompagnamento, ma anche l'empowerment, è stata sottolineata da molti intervistati che non nascondono rappresenti anche una delle fonti di

maggior impegno per loro: “La leadership si gioca quindi sulla relazione, sull’accompagnamento, però è molto dispendioso, questo tipo di leadership è dispendiosa”.

5.4.3.5 Leadership diffusa

Nel caso della leadership diffusa, si è di fronte ad una dimensione presente nelle opinioni dei presidi molto più che in quella degli insegnanti. Nell’analisi fattoriale, l’item specifico riguardante la sua promozione o il coinvolgimento in essa nell’organizzazione scolastica era rimasto escluso per l’insufficiente correlazione al concetto sottostante di questa variabile. Non così invece per il gruppo dei soli dirigenti nel quale trovava piena attendibilità, tanto da caratterizzarne un costrutto. In effetti, come evidenziato in precedenza, lo stesso valore centrale dell’item nel gruppo dirigenti è elevato (media dei DS 8,9 e deviazione standard 1,123). Le indicazioni favorevoli a questa dimensione della leadership trovano conferma nelle interviste, tanto da risultare opportuno distinguerla dalla prospettiva della leadership distribuita che sarà meglio illustrata in seguito.

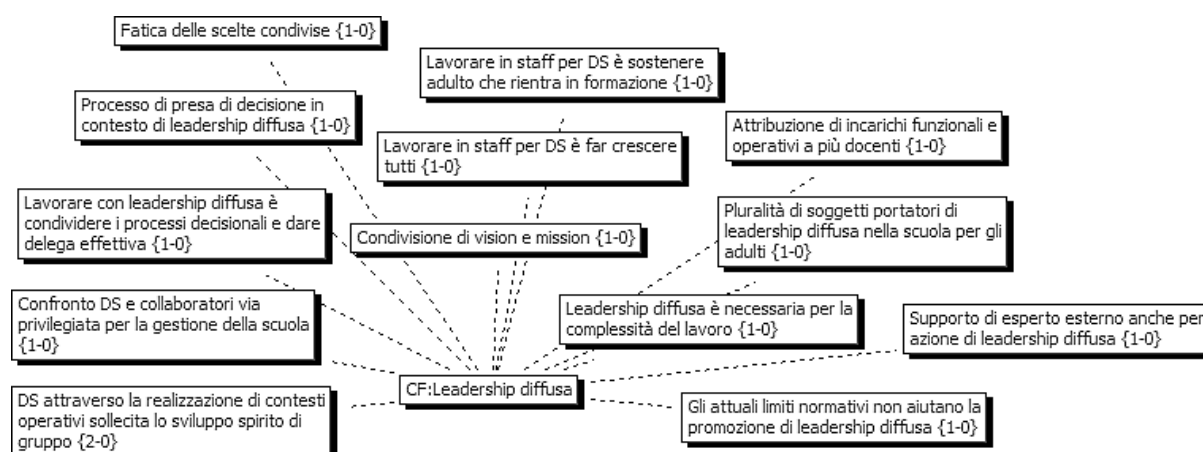


Fig. 5.18: Network “Leadership diffusa”

Trattandosi di una nozione variamente trattata nelle argomentazioni degli studiosi, come si è visto nella prima parte, l’uso che i dirigenti fanno della categoria probabilmente si discosta dalle interpretazioni più canoniche. Resta qui importante cercare di rendere conto della ricezione che un definito ambiente scolastico fa di questo approccio, che è stato assunto in ipotesi a questa ricerca come “un modello di leadership educativa idoneo a guidare e a gestire il cambiamento e la costituzione di un sistema di istruzione e di formazione degli adulti”.

Questa prospettiva nel lavoro quotidiano a scuola, afferma una dirigente, è assunta quanto “tutti hanno, però la stessa vision e la stessa mission”. Quindi è un percorso continuo oltre che condiviso da tutti gli attori in gioco. Sicuramente determinante è come si pone il dirigente. Perché, osserva la stessa preside, parlare e soprattutto praticare una leadership

allargata non deriva solo da necessità organizzative, ma indica una precisa volontà di gestione della scuola: *“il dirigente non si può occupare di tutto, perché darebbe l'impressione intanto di una situazione autoritaria che non porta da nessuna parte e non fa crescere nessuno”*. Ritorna dunque a pieno titolo la dimensione supportiva di questo stile di leadership già vista in precedenza. Si tratta inoltre di figure che proprio per la fiducia generale di cui godono, svolgono e soprattutto assumono, afferma una preside, un ruolo importante anche per gli apprendenti che devono trovare in loro un forte sostegno, anche istituzionale.

L'impegno da parte del dirigente si accresce, come anche le sfide, perché il controllo sulla gestione, vero o presunto, assume ben altre modalità e connotazioni. *“Questo comporta una fatica terribile e anche dei rischi, anche come dirigente scolastico ti metti in gioco continuamente, perché una cosa è condividere le decisioni e poi affidare ad altri esclusivamente la loro realizzazione e un'altra invece è stare dentro, come si diceva una volta «sporcarsi le mani»”*.

Centrale diventa il processo decisionale che il dirigente mette in atto in questa prospettiva e che alcuni intervistati hanno descritto. Si tratta sempre di procedure che prevedono tempo e più fasi, ma che ritornano effettivi vantaggi per l'organizzazione e i soggetti coinvolti, anche in termini di crescita personale. Ad esempio, un preside sottolineando l'autonomia operativa di chi è chiamato in gioco, evidenzia come il confronto con il dirigente resta fondamentale *“correttamente vi deve essere un momento in cui insieme si analizza la situazione rispetto alla quale bisogna muoversi, fare, decidere, operare, ecc. Insieme si decide l'impostazione, la risposta da dare a quella realtà problematica o a quella esigenza che viene posta e insieme, una volta che poi loro hanno operato, o agito per mettere altri in condizioni di operare, si va fare un'analisi di come stanno andando le cose o di come sono andate”*

Impostare una gestione a leadership diffusa significa quindi allargare il più possibile il numero di soggetti coinvolti. Questo comporta per il dirigente una conoscenza diretta delle persone con cui lavora, in modo da poterne valorizzare competenze e potenzialità: *“si è cercato che ognuno avesse un ambito nel quale oltre che essere insegnante, essere anche 'collaboratore', magari con attinenza alla disciplina insegnata o a quelle che possono essere le attitudini, le predisposizioni personali che avessero dei compiti all'interno del CTP”*.

L'impegno del dirigente non viene certo meno in questa rete di responsabilità condivisa e che deve essere anche effettiva, senza cioè cadere nel meccanismo dell'accentramento denunciato anche da qualche intervistato, *“... non puoi tu avere middle management, persone alle quali attribuisce delega decisionale ecc., però poi ogni volta che bisogna andare a un qualche rapporto, con un qualche soggetto 'X', li metti da parte e dici: «adesso faccio io»”*.

Ancora una volta, ci si trova ad impattare con i limiti dovuti all'attuale immaturità normativa e alle scarse risorse disponibili per sostenere un adeguato sviluppo di questo modello gestionale. Infatti, afferma un preside, nella presente situazione *“dove appunto non c'è riconoscimento né formale, né sostanziale del ruolo [del middle management] è ovvio che si cerca di promuovere un processo che porti ad un'attivazione di una leadership diffusa, però non si è aiutati in questo”*.

5.4.3.6 Leadership distribuita

In questa dimensione si è voluto porre l'attenzione su alcune considerazioni dei dirigenti intervistati che parevano più in sintonia con il costrutto di leadership distribuita emerso nelle analisi fattoriali.



Fig. 5.19: Network “Leadership distribuita”

Anzitutto viene discriminata rispetto alla dimensione “diffusa” per l’esplicito richiamo alla formalizzazione e al riconoscimento economico dell’incarico “*la leadership diffusa nel contesto in cui sono io si limita a parlare di incarichi, di referenti, di responsabilità, giustamente riconosciuti e retribuiti, perché il lavoro extra si paga*”. Si tratta in ogni caso di una necessità più che di una modalità organizzativa ricercata: “*diciamo che è inevitabile, è inevitabile parlare di leadership distribuita, diffusa*”. Tanto che lo stesso dirigente si chiede, data l’evoluzione in atto nella scuola italiana, quanto possa essere esportabile questa pratica in uso nel serale. Infatti, afferma “*potrebbe essere utile fare il ragionamento inverso, e dire: bene, il serale impone una presenza in assenza, questa modalità di una presenza in assenza è possibile usarla anche al mattino? Cioè è possibile trarre spunto positivo da quello che il serale ti obbliga a fare? Perché questo potrebbe essere interessante per quelle che sono le prospettive delle scuole, perché se andiamo verso scuole immense e soprattutto che so, scuole del primo ciclo dove hai 15 plessi, questo può diventare un elemento interessante di riflessione e di strutturazione*”. Per certi versi, si prospetta una sorta di scenario sperimentale che, come si vedrà anche in seguito, altri intervistati hanno evidenziato come percorribile nella scuola per gli adulti, lì sul piano più didattico-formativo, qui più su quello organizzativo e di gestione delle risorse umane.

Centrale diventa in questa dimensione il rapporto con i più stretti collaboratori, con i quali, dice un preside, “*io posso anche litigare, ma alla fine devo raggiungere un’intesa, assolutamente, ci dobbiamo incontrare, a volte devi anche capire che devi cedere su alcune questioni per recuperarne altre*”. I soggetti in gioco, sono comunque meno numerosi e formano una specie di squadra di pronto intervento “*il middle management è quasi non tanto*

la funzione di cui un coordinatore può essere investito, ma è il lavoro che fa questo micro team, che non è proprio, come dire, elettivo, in itinere: tre-quattro volte la settimana... la capacità di essere lì quando serve anche per 20 minuti”.

5.4.3.7 Leadership debole

L’ultima dimensione che si è individuata è quella della leadership debole, indicando con questa definizione dei contesti operativi descritti nelle interviste che sembrano caratterizzarsi per minore vigore del dirigente.

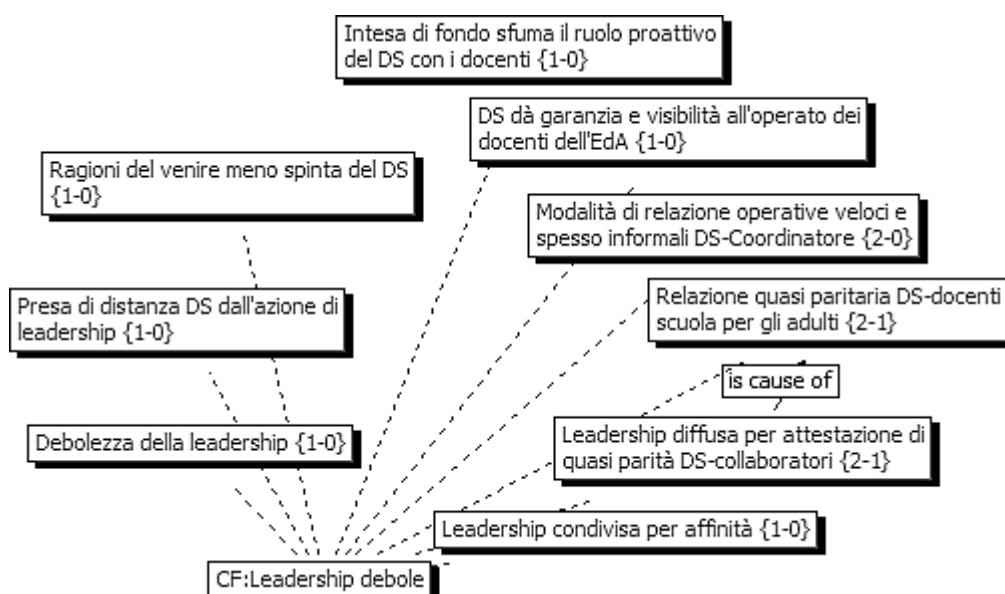


Fig. 5.20: Network “Leadership debole”

In questo caso la debolezza della leadership più che per quello che non fa, si rivela per quello che lascia fare, facendo mancare una presenza forte e propositiva del dirigente nella gestione effettiva del CTP: *“io sono un termine di confronto, un termine di garanzia, colui che va fuori per dare visibilità alle cose che si fanno o per legittimarle”*

Le ragioni sembrano derivare da una pressoché totale adesione alla vision e alla mission della scuola per gli adulti, oltre che ad un’assonanza culturale e professionale con i collaboratori che si sono stratificate anche nel tempo. Infatti preside e corpo docenti sono stabili da molti anni, tanto che il dirigente può affermare che *“siamo un po’ quasi dei colleghi, almeno con alcune persone, per cui progettiamo pensiamo insieme come innovare, cosa aggiungere, come fare, non è un rapporto, diciamo, veramente gerarchico, non è mai stato a dire la verità, però buono”*.

In questo stato di cose, di consolidamento di rapporti, di prassi e di abitudini operative *“proprio perché il CTP abbastanza si autogestisce e non ha particolari problemi ho anche lasciato fare, seguendolo un po’ meno personalmente, dato anche perché c’è questa intesa di*

fondo per cui comunque c'è tanto confronto, magari anche nell'informale". Viene riconosciuto, evidentemente, che si tratta di una situazione molto particolare, che forse solo in CTP per le sue caratteristiche poteva realizzarsi, una situazione in cui "più della gerarchia, più delle direttive può proprio una condivisione immediata di idee, di prospettive, ma non so se in tutte le scuole questo sia realizzabile. Sicuramente il CTP, come ordine di scuola e modalità privilegiato rispetto ad altri ordini di scuola, dove la figura del preside deve essere più robusta, più forte, più collocata nella gerarchia. Credo che nel CTP le cose siano abbastanza diverse, anche perché l'utenza è adulta e siamo tutti adulti che parliamo insieme per risolvere dei problemi".

Per quanto si ricava dall'intervista, quello che sembra mancare, proprio perché l'organizzazione appare solida e ben funzionante, è la spinta propulsiva del dirigente per ulteriore miglioramento o innovazione. Un'organizzazione ben solidificata potrebbe rischiare di rinchiudersi in una sorta di autoreferenzialità che le impedisce di crescere, di cogliere o di provocare i cambiamenti. Ed è proprio il leader il catalizzatore di queste azioni. Ma forse la questione da porsi è se esistono realmente le condizioni perché un leader istituzionale che solo residualmente dirige anche una scuola per gli adulti, settore del suo più articolato e complesso istituto, abbia davvero le possibilità e la forza per operare e incidere in queste direzioni. L'attesa del riordino del sistema dell'istruzione e formazione degli adulti ha prodotto una stagnazione nelle scuole che non può che avere effetti anche sulla loro gestione che procede sui solchi tracciati negli anni precedenti.

Sotto questa luce, possono meglio comprendersi le dichiarazioni amare di un'intervista
"come leadership nel senso di una leadership che oltre alla gestione dell'ordinario mira anche a dare una dimensione, che non è una soltanto, ma qualcosa che si avvicini molto allo spirito dell'EdA, io ho tentato di imprimere un certo corso ma ora, ultimamente mi sono ritirato perché questi tentativi sono stati frammentari, parziali e non hanno..., io vedevo che c'era non dico un rigetto, ma indifferenza verso queste problematiche"

"negli ultimi periodi..., diciamo che mi sono un po' ritirato, perché ho visto che, sia per motivi strutturali, di tempo, di organizzazione del lavoro, sia per motivi formativi per approcciare alcune tematiche che hanno bisogno di tempi lunghi per mettere a sistema l'iniziativa"

"Non ci sono riunioni vere e proprie di staff, non ci sono modalità di incontro strutturate. Se c'è un'emergenza, ci si vede, ma ci si incontra di solito nel Coordinamento, dove siamo tutti rappresentati e ci parliamo delle nostre cose"

5.4.3.8 Il middle management

Parte dell'intervista ha riguardato il middle management, il suo ruolo e l'importanza che le figure organizzative hanno per la scuola per gli adulti, in particolare i coordinatori del settore.

La risposta avuta è stata pressoché unanime: *"Il middle management è indispensabile, è fondamentale", "Il coordinatore è una figura assolutamente necessaria"*

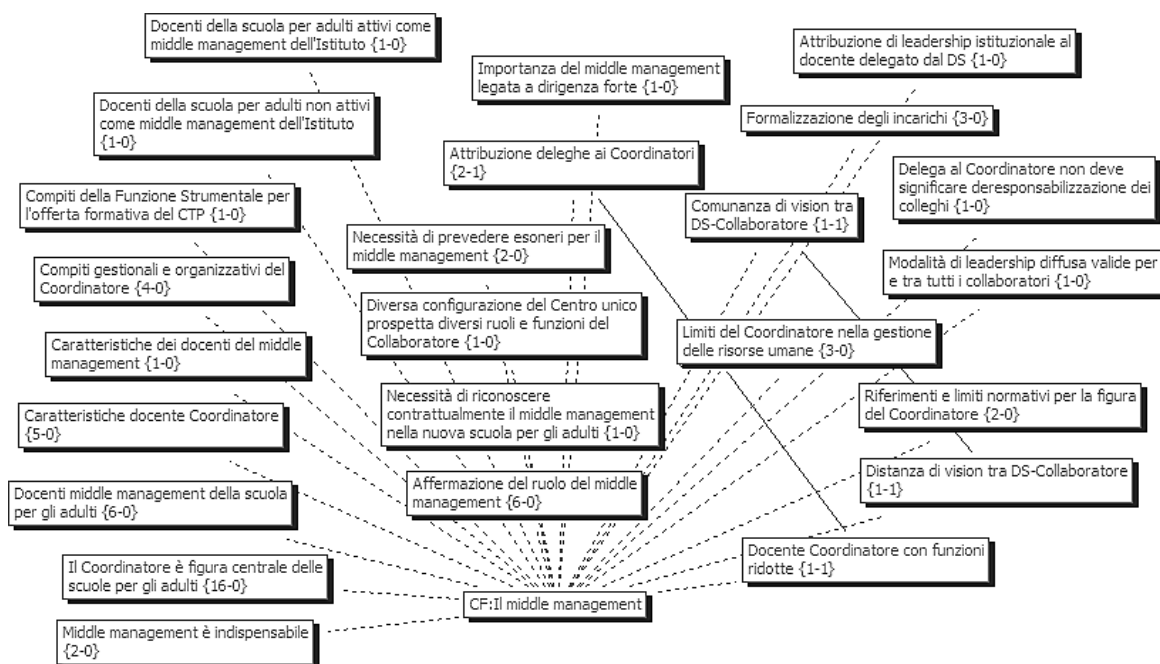


Fig. 5.21: Network “Il middle management”

Sono figure che da sempre hanno avuto un ruolo determinante per la vita di questa tipologia di scuola: *“in passato hanno anche fatto il ‘preside’ e ben di più, e anche adesso lo fanno anche spesso, però qualche volta se li abbandoni, come dire, beh il rischio è grosso da parte loro, perché potrebbero avere l’autorevolezza e non l’autorità, cioè non è facile fare una gestione delle risorse umane senza averne un ruolo”*. Svolgono quindi un ruolo essenziale nell’organizzazione della scuola, permettendone la sua operatività ed efficienza nel tempo e coprono degli spazi molto delicati assicurando la fluidità delle relazioni interpersonali *“gli stessi docenti hanno bisogno di una persona che faccia da filtro con il dirigente”*.

Presenze dunque insostituibili per il buon funzionamento complessivo dei CTP e del Serale, ma che non possono essere pensate come sostitutive del preside, che resta il punto di riferimento centrale di tutta l’organizzazione e della sua mission: *“dal punto di vista gestionale e organizzativo, le figure di sistema sono importantissime, ma sono importantissime dentro un sistema dove c’è anche la dirigenza”*. A conferma, dalle interviste si riscontra come i presidi che abbiano dato un’impronta del proprio stile gestionale nella scuola, lo ritrovino nelle modalità operative dei propri collaboratori, indice di un’elaborazione e di una crescita professionale dei fallower che procede di pari passo: *“la stessa situazione che io ho delineato per quanto mi riguarda, e cioè il discorso della leadership diffusa, questa è una cosa che anche il mio rappresentante al serale fa, cioè anche al serale lui ha la modalità di leadership diffusa”*.

Il fattore interpersonale e fiduciario nella scelta dei collaboratori è fondamentale. In un caso, ma probabilmente non così raro nel panorama delle scuole per gli adulti, il responsabile del settore è il vicario dell’istituto, *“una presenza diciamo pure carismatica all’interno della*

scuola”, docente del diurno, ma che da molti anni ricopre questo incarico, per cui *“il lavoro quotidiano che riguarda il serale passa attraverso questa persona, con cui tutto sommato esiste una concordanza direi molto profonda di valutazione complessiva, anche della vision”*. Quando questo non c’è o non c’è ancora, anche perché si è preso in mano da poco la scuola, la situazione è evidentemente più dialettica e destinata ad evolversi in un verso o nell’altro: *“mi avvalgo di un collaboratore, non condivido sempre del tutto le sue ‘linee’..., nel senso che io sarei un po’ più severo su alcune cose, però devo anche tener presente... che non posso presumere di capire tutto e quindi devo anche dar credito a cose che magari non capisco del tutto...”*

Il rapporto professionale ed umano si consolida nel tempo e diventa fattore di garanzia di un buon servizio: *“io credo che sia importante che il responsabile del serale abbia una continuità, soprattutto quando hai una persona forte che si è preparata, che si è formata in questo senso”*. Esiste comunque la consapevolezza che queste figure restano intrinsecamente deboli dal punto di vista del riconoscimento istituzionale e normativo: *“credo che dovrebbero trovare un consolidamento più istituzionale, meno legato alla spontaneità e alla particolarità della persona”*. Il fattore individuale quindi resta determinante, ma dal punto di vista dell’organizzazione non dovrebbe restare il solo a guidare l’affidamento e il mantenimento di questi incarichi, anche per una serie di conseguenze che ne potrebbero derivare. Proprio per questo, sostiene un preside, *“finché non vengono istituzionalizzate queste figure è bene che tutti facciano questa esperienza, e anche perché permanendo per troppo tempo in questo ruolo c’è il rischio di una autoreferenzialità, a volte anche indotta dai colleghi e quindi siccome una volta successo per un paio di anni uno faceva tutto così bene che gli altri non sapevano..., neanche sentivano più il bisogno di essere informati..., ho detto ogni due massimo tre anni si ruota”*.

Gli incarichi sia dei coordinatori e a maggior ragione dei collaboratori e dei docenti funzioni strumentali, sono formalizzati. A volte con un provvedimento meno stringente, per lasciare più spazi di manovra agli uni e all’altro *“gli incarichi sono formalizzati, generalmente c’è una ‘forma’, anche se è una forma a maglie larghe nel senso che a volte fanno anche dei compiti che non si erano previsti perché nascono, perché insorgono esigenze nuove, per cui si dà un ambito di azione che ha una sua forma, una sua etichetta, anche perché altrimenti non avrebbe significato per gli altri insegnanti o per l’utenza, però dopo si lascia anche spazio a quelle che possono essere le cose che insorgono o alle iniziative personali”*. In un caso, ma che si è già visto caratterizzarsi per un approccio gestionale più direttivo da parte del preside, la figura del coordinatore appare più sfumata rispetto a quella tipizzata del collaboratore del dirigente: *“non è che deleghi, è come il coordinatore di classe... Allora che so, la 3A ha un coordinatore di classe, la 3B... allora c’è anche un coordinatore CTP, però non ha ore per coordinare...”*. Salvo poi dichiarare che il docente ha un incarico di funzione strumentale. L’istituto contrattuale del docente Funzione Strumentale è molto presente tra i coordinatori delle scuole per gli adulti, un escamotage individuato dai dirigenti per attestare l’importanza dei compiti ricoperti da queste figure all’interno della scuola e per riconoscere economicamente il loro impegno, è bene comunque ricordare che la

voce CTP e corso serale va a determinare la quota delle risorse complessive assegnate per questi incarichi.

La formalizzazione prevede l'attribuzione di delega, un'assunzione di responsabilità da parte dei docenti che impatta sia all'interno sia all'esterno della scuola. Con gli stakeholders e i vari partner della scuola, sostiene un dirigente, è molto importante *“il fatto di attribuire in loro un ruolo, anche nel territorio, riconoscendo loro un ruolo da leader anche istituzionale, vanno lì e non parlano per sé, parlano a nome del CTP e sono investiti di un ruolo che è bene che gli venga riconosciuto anche dal territorio, senza confusioni perché poi è chiaro che la ratifica, le convenzioni, ecc. le curerò io”*

Nei rapporti interni, occorre tenere conto della variabile interpersonale, perché, dato che il gruppo dei docenti del settore degli adulti è generalmente piccolo *“...è fortemente a rischio dal punto di vista delle dinamiche interne nel governo di una situazione, perché anche un coordinatore [...] o gode di una grande stima, sennò i conflitti sono indubbiamente aperti”*. Non è raro quindi che il dirigente debba intervenire, anche per richiamare agli impegni collettivi, terreno in cui spesso si ingenerano fraintendimenti e tensioni. Come dichiara un intervistato, *“il fatto che ci sia un ‘coordinatore’ non significa che i colleghi debbano attribuire una delega, la delega la attribuisce il dirigente, i colleghi si assumono le responsabilità in merito alle discussioni, in merito alle decisioni da prendere, salvo poi, che se quella decisione deve essere formalizzata, la formalizza il coordinatore, che se deve agire, agisce magari il coordinatore, nel senso che comunicherà al dirigente che farà qualche altra azione, ma la corresponsabilità nell'analizzare, nel prendere decisioni, ecc. ecc., è di tutti”*.

Tutti i dirigenti interpellati concordano che in un sistema di istruzione riordinato con l'istituzione di centri a grande dimensione territoriale la presenza delle figure di middle management dovrà essere ancora più forte. Perciò *“serve il riconoscimento contrattuale e l'attivazione di percorsi di formazione per il middle management perché ancora più di adesso serviranno figure di sistema in grado di far funzionare le sedi operative, di avere competenze di orientamento, di valutazione del sistema, ecc. da attivare dentro una realtà così complessa, quindi bisogna rivedere tutto l'impianto contrattuale perché attualmente non è previsto niente di tutto questo”*. Dovranno essere previste forme di distacco dall'insegnamento, se si vorrà davvero far decollare la nuova organizzazione e non lasciarla solo sulla carta. Qualcuno si spinge anche più avanti nella prefigurazione di questi profili professionali che dovrebbero essere ripensati ad hoc: *“...in un ipotetico riassetto del sistema, dipende da come prefiguriamo questa cosa, perché se la prefiguriamo come somma dell'esistente..., è evidente che se metti insieme un percorso di geometri, di ragioniere... per intenderci..., è ovvio che avresti bisogno di specifiche competenze anche nell'ambito organizzativo, ma se immagini invece davvero una cosa che va ripensata nel suo insieme, probabilmente anche la figura del collaboratore deve essere più simile a quella di un dirigente piuttosto che di un docente distaccato a svolgere questa attività”*.

5.4.3.9 Il docente EdA

La figura e le caratteristiche dell'attuale docente EdA, pur non essendo oggetto di specifiche domande iniziali, sono rientrate in molti discorsi degli intervistati. Si è ritenuto quindi opportuno raccogliere alcune indicazioni che saranno ulteriormente approfondite, trattando della formazione del personale.

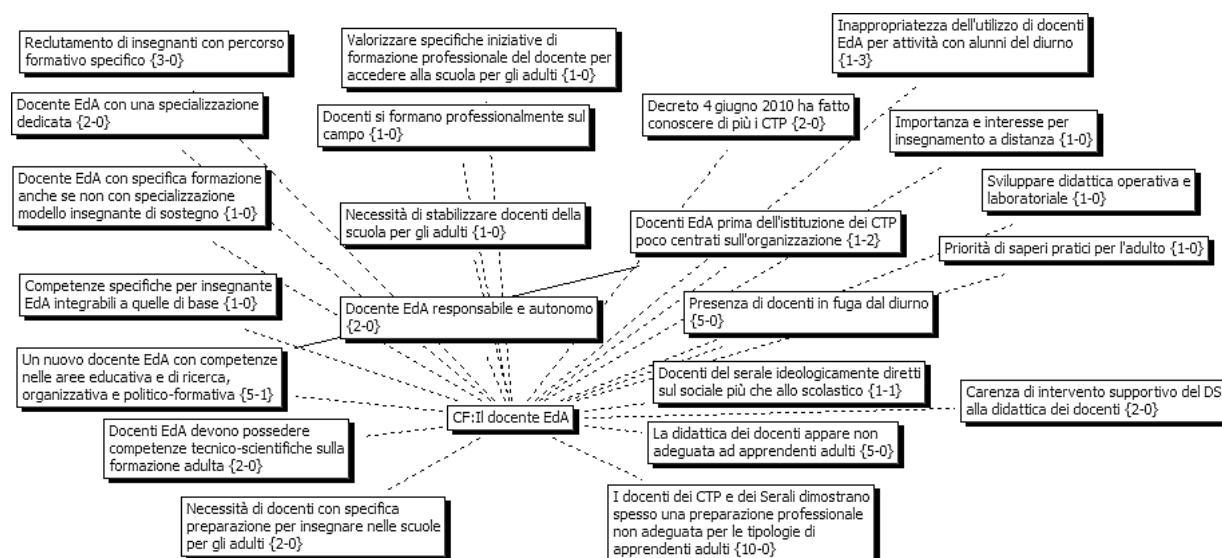


Fig. 5.22: Network “Il docente EdA”

In molte dichiarazioni i dirigenti intervistati evidenziano i limiti della preparazione professionale dei docenti in servizio nelle scuole per gli adulti. Sia sul fronte della insegnamento: *“non ci sono secondo me delle didattiche, non dico speciali, per non entrare in un campo minato, ma un po’ “specifiche”, più personalizzate, e quando facciamo i Consigli di classe, queste cose emergono”*. Sia su quello delicato, ma fondamentale, della conduzione della classe: *“buona parte degli insegnanti si trova impreparata a gestire un gruppo di adulti... e tra questi mettiamo anche i minori, cioè sedicenni, diciassettenni, diciottenni, diciannovenni che hanno altri tipi di problemi, per giunta con una grande presenza spesso di studenti stranieri”*. Un preside constata che nel suo CTP *“l’appiattimento è notevole sulla scuola del mattino, sia come programmi, come modello”*.

Questo ha evidentemente una ricaduta sull’offerta formativa che la scuola è in grado di proporre ai propri utenti, perché *“spessissimo il CTP replica l’attività sulla base di quello che docenti sanno fare”*, più che mettere in capo un’offerta che derivi da una lettura dei bisogni formativi del territorio, tanto più, sostiene lo stesso dirigente qualora anche questa fosse fatta in modo attento, *“ti accorgi che poi non hai spesso l’organico che è capace di rispondere”*

Un intervistato sottolinea la specificità dell’insegnante del serale che *“...avrebbe bisogno di essere ‘il docente del serale’, cioè con la didattica dell’adulto, con una didattica che inevitabilmente dovrebbe essere un po’ diversa, dove un po’ diversa non vuol dire più tollerante da intendersi più capace di andare incontro alle esigenze oggettive”*. Invece a suo parere, spesso questi docenti scivolano in atteggiamenti molto curvati sulle esigenze dei

corsi, a volte con una mal celata complicità, e dimentichi della funzione primaria della scuola *“ci sono nel serale, qualche volta ci sono anche quelli..., questa è una valutazione mia molto soggettiva e molto parziale, con un tasso ideologico che non trovo utile e quindi... pensando che il serale abbia una funzione sociale, per la promozione e via dicendo. Non che questo non debba esserci, però alle volte questo mi pare sia eccessivo rispetto a quello che tutto sommato una scuola deve essere. Noi siamo una agenzia formativa, questo è il nostro compito”*.

È considerazione comunque generalizzata che l'utenza, i suoi bisogni, ma anche le conoscenze, siano cambiati in questi anni e che questo debba comportare un nuovo modo di fare scuola, una *“costruzione di un modello anche di didattica che superi gli schemi di alcuni anni fa, assolutamente, perché l'utenza è completamente diversa, anche i nuovi saperi tecnici”* ed è su questo che occorre intervenire.

Una questione molto sentita e che ha indubbi legami con la preparazione professionale dei docenti, riguarda la permanenza degli insegnanti nel settore degli adulti: *“secondo me bisognerebbe proprio che i docenti del serale intanto fossero un po' più stabilizzati, più stabilizzati in modo tale che io scelgo di fare il serale, ma so che sono lì per un certo tempo e quindi posso anche investire su di me secondo certe modalità. Se uno lavora nel serale un anno e dopo se ne va via, oppure ha un po' di ore di qua e un po' di là, diventa oggettivamente difficile”*

Alcuni dirigenti evidenziano come CTP e serali accolgano tra i loro docenti anche insegnanti *“in fuga” dal diurno, docenti che trovano nel serale un ambiente in cui esprimere con maggiore serenità la propria professione o comunque un “rifugio”* perché sono in situazione di disagio in altri contesti: *“la presenza di insegnanti ‘in difficoltà’ al diurno, passati ai corsi per adulti, è meno diffusa, però c'è, ed è una complicazione aggiuntiva per l'azione del dirigente essendo ridotto il numero di docenti del settore nell'Istituto, in genere 6-7, 8 persone”*. Un altro preside stigmatizza come *“il serale a volte diventa una sorta di refugium peccatorum per sanare situazioni problematiche del diurno. Questo è un problema, l'altro è quello che qualcuno va al serale per fare un secondo lavoro perché fa un altro lavoro e ritiene che il serale richieda meno impegno e anche meno capacità...”*

Un versante che vede una linea di condotta diversa tra dirigenti anche dello stesso ordine scolastico, riguarda l'utilizzo dei docenti EdA per attività, generalmente di recupero, rivolte ad alunni della scuola del mattino. Già si è visto come per alcuni questa scelta sia giudicata necessaria per fare fronte ad una priorità per il proprio istituto. Altri, invece, si oppongono decisamente in nome di una specificità della scuola per gli adulti che deve essere promossa e sostenuta dal dirigente, ma che con l'utilizzo misto degli insegnanti di fatto si finisce per rinviare: *“so che in certe realtà questo è stato fatto e io l'ho sempre deprecato perché non abbiamo sufficienti risorse per dare risposte agli adulti, però ci sono alcuni colleghi che hanno usato e usano ancora alcuni docenti della scuola media per alcune ore della settimana per fare recupero con i ragazzini del diurno dove comunque hai altre disponibilità, se non altro, organico”*

Per cui si sottolinea come sempre più ci sia bisogno di una figura professionale di docente ben definita per lavorare nell'EdA, che sia in possesso di idonee strumentalità

didattiche per l'utenza adulta, ma anche di competenze trasversali: “è decisivo ridisegnare la figura del docente EdA che abbia competenze di ricerca in particolare, oltre che organizzative e gestionali”. Si tratta aggiunge un altro dirigente di formare degli insegnanti che tradizionalmente, prima almeno dell'attivazione dei CTP erano “molto centrati sulla loro mission, poco centrati sull'organizzazione”, mentre ora, i nuovi contesti operativi e più ancora i futuri, richiedono un docente “che ha la capacità di lavorare anche un po' in situazione, anche un po' informalmente e anche un po', come dire, a partire da elementi che non sono così facilmente codificabili attraverso il messaggio scritto, la convocazione, la relazione, e così via”

Riguardo al profilo da prevedere per l'insegnante EdA, si affacciano anche proposte di creare un insegnante specialista, sul modello dell'insegnante di sostegno, con quindi un percorso formativo e delle graduatorie dedicate: “Cambierei anche le modalità di reclutamento. Non si può ‘passare’ al CTP, bisogna creare un percorso ad hoc per le persone che in futuro dovranno insistere in questo ambito”; “vedrei bene un profilo di docente di educazione degli adulti con una sua propria specializzazione, per cui arrivi a questo settore della scuola solo se hai questa specializzazione”. Altri non si spingono fino a tanto, “forse non è necessario una figura di insegnante EdA come gli specializzati del sostegno, però avere quantomeno una formazione, un perfezionamento o qualcosa di simile”.

5.4.3.10 La formazione dei docenti e dei dirigenti EdA

La tematica della formazione professionale del personale, iniziale e in servizio, è sicuramente molto sentita dai dirigenti impegnati sul campo e deriva dai limiti constatati soprattutto nei docenti che arrivano nelle scuole, ma anche perché è reputata una condizione per il rilancio dell'EdA.

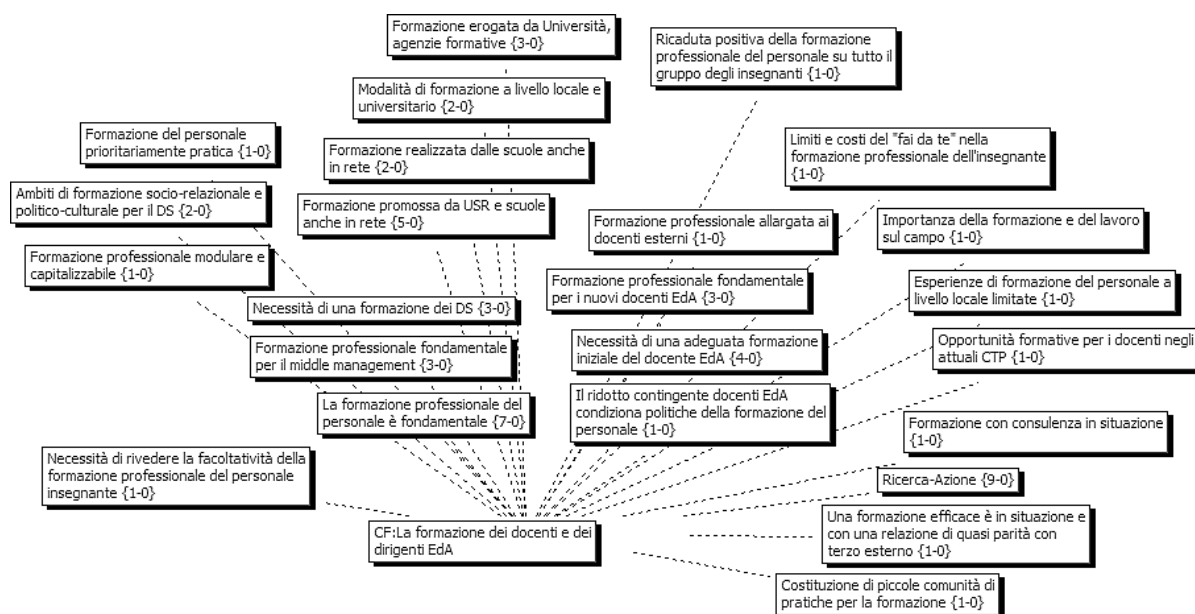


Fig. 5.23: Network “La formazione dei docenti e dei dirigenti EdA”

Si tratta di una “*necessità assoluta*”, perché sostiene con un po’ di disappunto un altro preside “*non può un insegnante passare così, tranquillamente da una parte all’altra della scuola...*”. Non solo, ma nella prospettiva del riordino del sistema e con la creazione di grandi centri, gli stessi dirigenti “*...anche loro, in primis dovrebbero avere una formazione mirata*” e a completamento del panorama, anche “*i collaboratori dovrebbero avere una preparazione specifica*”.

Un limite oggettivo ben sottolineato da un preside riguarda i numeri relativamente ridotti delle persone che potrebbero essere coinvolte, tale comunque da far muovere con estrema prudenza ogni tipo di programmazione: “*è difficile, gli organici sono proprio piccoli, [nella nostra provincia] abbiamo in organico meno di 90 persone per tutti CTP, meno di 90 persone, qui dentro ci sono quattro mandati sindacali, part time...*”. Di questo occorre tenere conto, soprattutto per studiare le vie e le strategie più efficaci, ma anche più efficienti, per preparare nei modi migliori dirigenti e insegnanti.

Come espresso nell’illustrazione della dimensione del “docente EdA” non necessariamente i dirigenti intervistati si dichiarano favorevoli a creare una figura di insegnante EdA specialista, e quindi con un percorso formativo separato, ma è irrinunciabile che abbia una formazione adeguata: “*l’insegnante EdA potrebbe avere dal punto di vista del requisito di formazione, certamente una formazione aggiuntiva, che è diversa, o una formazione integrativa, cioè al posto di, che è diversa sicuramente, perché trattare con adulti non è la stessa cosa che non trattare con i minori, ha un altro tipo di difficoltà*”

I dirigenti si sono anche espressi riguardo a chi debba promuovere ed erogare la formazione, delineando un quadro articolato di possibilità che in alcuni casi vedono anche momenti di coinvolgimento diretto delle scuole: “*per la formazione degli insegnanti è importante un ruolo delle scuole perché questo farebbe bene sia a chi viene formato, ma farebbe bene anche le scuole perché se le scuole sono così sollecitate a seguire dei percorsi di formazione, forse sono anche sollecitate a ragionare su di sé e su quel che stanno facendo e che potrebbero fare*”. Si tratta di una prospettiva molto interessante, evidentemente, per la leadership, coniugare la pratica formativa con quella auto valutativa e di miglioramento.

Andando più sul concreto degli ambiti e dei modelli utilizzabili per la formazione, che da quanto si è capito potrebbero essere utilizzabili sia per quella in entrata al sistema EdA sia per quella in servizio, riprende le più recenti esperienze sviluppate in ambito universitario: “*uno scenario potrebbe essere chiaramente quello dell’università, la quale potrebbe intervenire come hanno tentato con SISS, o anche il Corso di Alta Formazione dell’Università di Padova che aveva un po’ la direzione di dare un quadro di riferimento e poi degli strumenti di intervento*”. Il ricorso ad una formazione di livello universitario è parsa un’esigenza condivisa un po’ da tutti gli interpellati, anche se, e questo come si accennava sopra, non necessariamente sempre dentro l’università. Alcuni dirigenti hanno disegnato dei panorami compositi che prevedono interventi generalisti con momenti centrati, particolarmente indicati per avviare un percorso formativo, altri dislocati territorialmente per rispondere ad esigenze più specifiche e fare più massa critica, visti i numeri limitati di docenti

EdA. Muovendosi in ambito scolastico, un ruolo di promozione e di coordinamento dovrebbe essere compito dell'Ufficio Scolastico Regionale, anche con il concorso degli organismi territoriali come le reti scolastiche. Le diverse articolazioni possono comportare modalità di lavoro differenti e meglio adattabili alle varie situazioni. A livello di formazione universitaria, prospetta un dirigente, *“penso ad una formazione in presenza e una formazione a distanza che si equivalgono come tempi, con potenziamento di quella distanza, anche perché lì penso ad una formazione che va oltre l'aspetto strettamente metodologico-didattico, oppure tocca in questo ambito più gli aspetti metodologici di quelli didattici, ma poi ci sono altre questioni che riguardano appunto le politiche scolastiche, i problemi organizzativi, la valutazione di sistema, ecc.”*. A livello locale, invece le proposte dovrebbero essere promosse *“dalle reti territoriali, sulla base delle analisi e delle necessità particolari, peculiari di quel territorio”*; in questo caso, continua il preside, *“io penso strettamente alla formazione legata alle didattiche, e lì io vedo molto bene una formazione essenzialmente in presenza con anche però qualche attività a distanza”*.

Si evidenziano comunque anche diversi gradi di sensibilità rispetto alla problematica. Un dirigente sostiene che comunque per il personale già in servizio *“è importante la formazione ma è importante anche il lavoro sul campo”*, oltre a evidenziare alcune iniziative promosse direttamente dal CTP, e cita l'esempio del percorso attivato per diventare sede di certificazione dell'italiano come lingua straniera (CILS) con l'Università per stranieri di Siena, anche se ammette *“sono opportunità formative che diciamo, non dico occasionali, ma sono strategiche più che di sistema”*. Un altro si mostra più scettico sull'autoaggiornamento o su forme autopromosse di formazione, perché afferma, *“quel ‘fai da te’ che nella scuola ha sempre prevalso, è un ‘fai da te’ che prima o poi paghiamo. Paghiamo intanto per il fatto che ovviamente come qualsiasi altra struttura c'è mobilità, quindi tu devi avere comunque un bacino da cui prelevare le forze, le risorse già pronte, non che ogni volta tu devi preparare...”*.

Alcune indicazioni sono state fornite dai presidi rispetto agli ambiti più specifici di intervento, soprattutto riferiti ai dirigenti: *“la conduzione dei gruppi, come il dirigente stimola l'aggiornamento degli insegnanti, come si fa progettazione”*; e ancora: *“come si affronta l'analisi dei bisogni del territorio, come si interagisce con altri enti, associazioni o altri soggetti che si interessano di questo campo o di tematiche più ampie”*.

Infine, alcune sollecitazioni sono arrivate rispetto alle modalità ritenute più efficaci per fare formazione, soprattutto per il personale già in servizio nelle scuole per gli adulti. Senz'altro una delle metodologie da privilegiare risulta essere l'approccio di Ricerca-Azione, *“perché induce a studiare e ad applicare e a verificare continuamente”*, attraverso anche *“una guida esterna”*, assieme alle didattiche laboratoriali: *“ricordiamoci che dobbiamo non sempre parlare di teoria, ma farli ragionare sulla pratica. Ecco io credo che, se facciamo la formazione, deve essere una formazione assolutamente pratica, non su parole ma concreta... ad esempio di tipo laboratoriale, Ricerca-Azione, non certamente modalità in cui c'è quello che ti parla dalla cattedra, tu ascolti e te ne vai con le dispense”*.

Anche in forza delle esperienze accumulate, alcuni dirigenti non nascondono le difficoltà a intraprendere i pur necessari percorsi di formazione del personale, con lo scopo

che questi possano veramente incidere sul cambiamento delle pratiche didattiche e sulla vita delle scuole, anche, se non soprattutto, per le risorse da mettere in capo: *“in contesti professionali così piccoli o hai un tipo di formazione con consulenza in situazione, che raramente fa riferimento a dei terzi esterni, come dire, la fa il dirigente, oppure difficilmente riesci a incidere sul tasso di modificabilità, di trasformabilità dell’organizzazione CTP”*. Per lo stesso dirigente, in ogni caso, non possono essere proponibili le forme tradizionali di formazione, con sedute frontali condotte da un esperto: *l’“azione di formazione deve essere una azione in situazione, deve essere molto friendly, deve essere quasi un’azione ritenuta, come dire, simmetrica e paritaria, cioè un terzo che ti legge, che ti aiuta un po’ a spostare le cose. Se tu fai una cosa molto trasmissiva, centrata anche su dei messaggi forti, molto documentati, molto carismatici, come dire, aumenti il grado di soddisfazione, ma diminuisce l’efficacia trasformativa”*.

5.4.3.11 Lavorare in rete

La rete oltre ad essere una via a disposizione delle scuole per ottimizzare o reperire risorse, può essere nelle mani del dirigente uno strumento di apertura e di raccordo con altri soggetti per implementare l’offerta della propria scuola. Per diversi interpellati, più o meno esplicitamente, il lavoro di e in rete rappresenta una sorta di fase propedeutica, se non addirittura un campo sperimentale cui il riordino del sistema dell’istruzione e formazione degli adulti dovrà fare riferimento.



Fig. 5.24: Network “Lavorare in rete”

A seconda del contesto in cui si trova ad operare, e della tipologia di scuola, le considerazioni degli intervistati cambiano.

In presenza di esperienze mature, laddove esiste una tradizione consolidata di rete, la soddisfazione per il lavoro e il supporto dato da questa organizzazione è palpabile nelle affermazioni dei dirigenti coinvolti. In questo contesto collaborativo, riferisce il dirigente che è anche il coordinatore della rete *“si fa coordinamento didattico per ambito disciplinare di rete, abbiamo formalizzato dei curricoli di riferimento per la durata dei percorsi di scuola*

media e alfabetizzazione [...] presi come riferimento da tutti CTP della provincia [...] abbiamo concordato delle fasce di costo per qualsiasi tipo di attività facciamo per la richiesta di contributo agli utenti [...] facciamo sempre più formazione assieme, solo l'anno scorso abbiamo fatto sei giorni di 8 ore ciascuno di formazione, quest'anno [...] saranno altri quattro giorni". Come rete, continua il dirigente si sono stretti accordi con le scuole superiori *"sia per l'orientamento, sia di intervento didattico su ragazzini che hanno i titoli ma non hanno competenze o ...neanche i titoli"*.

La rete dei CTP in convenzione tra loro è diventata un soggetto riconosciuto e riconoscibile che riesce ad interloquire sul e con il territorio: *"firmiamo accordi, protocolli, convenzioni con altri soggetti, penso all'INAIL, penso alla Provincia, penso a Unindustria, ecc. sempre come rete, mai come singoli soggetti"*.

Attraverso un attento ed efficace lavoro di coordinamento, la rete è diventata uno spazio effettivo di confronto e di crescita per i dirigenti e per gli insegnanti: *"mediamente ci troviamo 5-6 volte all'anno, con mattinate intere di lavoro, in caso di assenza, i colleghi si fanno sostituire dai coordinatori. Le riunioni di coordinamento vedono presenti i dirigenti scolastici e un coordinatore referente del CTP e lì si affrontano i problemi e si prendono le decisioni, che a volte riguardano convenzioni, accordi e quant'altro; altre volte sono decisioni in merito a criteri di riferimento da adottare, ecc."*

Laddove invece la rete funziona meno o addirittura tace, le considerazioni sembrano cogliere l'occasione perduta: *"siamo collegati con le altre scuole della provincia, però solo a livello di informazioni amministrativo e organizzative, ma non come progetti sia di formazione che di programmazione didattica"; "la nostra è una rete che coinvolge ambedue i settori, CTP e Corsi serali, però quando ci si incontra, dopo ci troviamo insieme, ma la prima parte è ognuno per sé e dopo... quindi c'è un confronto...".* In altri casi si rilevano espressioni anche più amare: *"quando sono arrivata in questo ambito di lavoro sicuramente c'era una rete che funzionava, adesso la vedo molto più sfumata, meno coordinata",* perché l'effetto di questa caduta di interesse ha condotto ad un progressivo isolamento delle scuole: *"si sono create a mio avviso più isole nell'ambito locale, ci siamo forse specializzati un po' tutti in qualche cosa che ci ha distanziato gli altri"*

L'iniziativa della scuola non è mancata, però non si è mossa nella direzione che più dovrebbe essere propria di una scuola per gli adulti: *"abbiamo fatto altre reti, nel senso che abbiamo cercato altri collegamenti, come può essere l'Università di Perugia, o fare corsi particolari che permettono di agganciare questo o quell'ente, però non è una rete CTP e ancor meno con i serali"*

In ogni caso, anche per altri contesti territoriali, uno dei campi più importanti in cui la rete deve intervenire riguarda la formazione: *"sarebbe bello che quando uno entra in questo settore comunque un paio di anni o un anno lo ha di iniziazione, che però sarebbe bello facesse riferimento non a soggetti esterni, ma alla rete..."*

5.4.3.12 Riordino del sistema di istruzione e formazione degli adulti

Il riordino del sistema dell'EdA è entrato come questione a più riprese nei ragionamenti e nelle affermazioni fatte dai dirigenti durante le interviste, ai quali è stato chiesto anche esplicitamente di esprimere la loro idea e posizione al riguardo. Come già accaduto per il questionario, tuttavia, al momento degli incontri, l'attesa per dell'approvazione dei provvedimenti normativi che dovrebbero riformare le scuole per gli adulti determinava il tenore delle risposte al più come opinioni generali degli intervistati. Le prese di posizioni riportate possono quindi essere intese come l'espressione degli orientamenti di alcuni addetti ai lavori più che una loro valutazione compiuta sulla riforma attesa

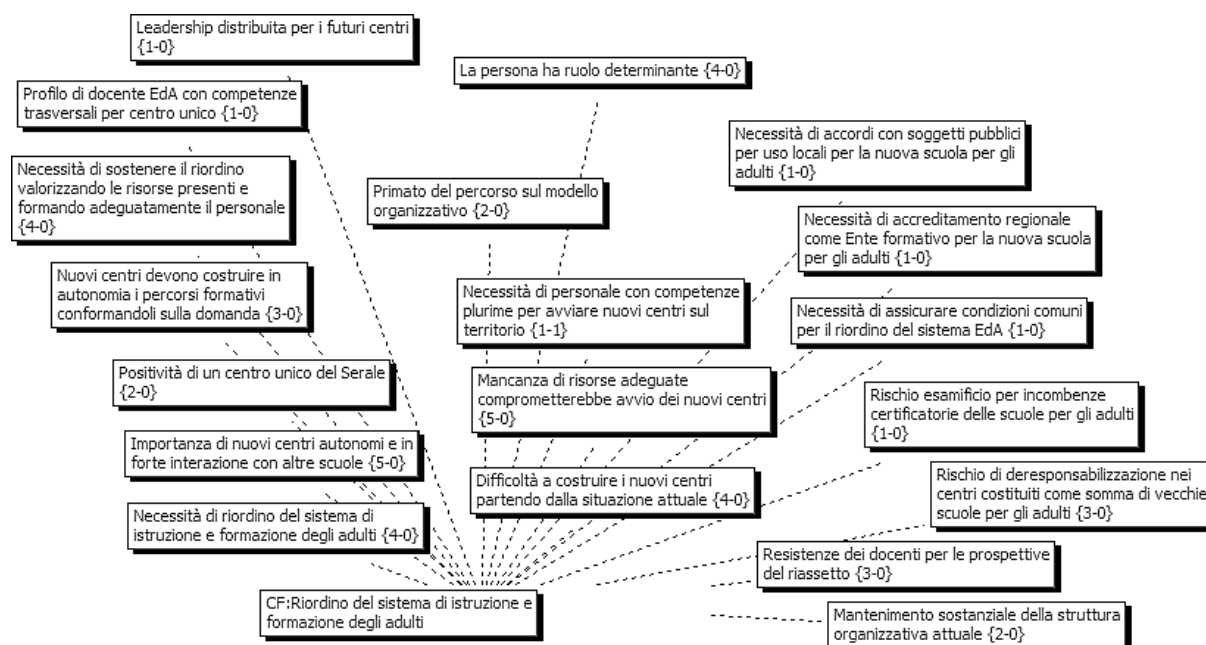


Fig. 5.25: Network “Il sistema di istruzione e formazione degli adulti”

Per alcuni degli intervistati, la costituzione di un centro unico ormai è una necessità non più rinviabile: *“bisogna certamente riorganizzare il sistema e attribuire ai centri una dirigenza, uno staff amministrativo oltre che l’organico, perché non è più pensabile che con i macroistituti Comprensivi come quelli che abbiamo, alti numeri, tante sedi, tanto più che c’è stato un ridimensionamento che ha ampliato ancor più il numero di alunni di ogni Comprensivo, il dirigente possa dedicare sufficiente tempo ed energie anche l’organizzazione delle attività per gli adulti”*. È sottolineato tuttavia che la dimensione non potrà essere *“così grande a livello territoriale da non poter essere poi controllata, gestita”*. Fondamentale sarà dunque il ruolo della dirigenza che dovrà rapportarsi con una pluralità di attori interni e di soggetti esterni per assicurare un buon servizio e il soddisfacimento della domanda del territorio, e per questo *“serve insomma la definizione di tutto un impianto organizzativo, gestionale, ecc. che allo stato attuale ancora non c’è. Però è chiaro che è irrinunciabile ormai e attivare un tavolo di concertazione per definire questi aspetti e arrivare, io penso entro un massimo di uno, due anni a riorganizzare tutto il sistema perché così non si regge”*

più”. Fondamentale è che sia data al nuovo centro, sostiene un altro preside “...la massima autonomia per organizzare e mettere insieme i livelli dei diversi percorsi”. Per questo è assolutamente necessario conoscere le reali esigenze del territorio e su queste conformare con grande flessibilità anche i corsi di istruzione. È quindi necessario avere docenti preparati e con competenze trasversali per fare fronte alla sfida: “Un CPIA di nuova istituzione non può che partire ovviamente dal dato di fatto, e i dati di fatto sono una presenza dei corsi serali e del CTP, ma non bisogna fermarsi a quello, quello che permetterebbe di definire una prima, ipotetica struttura..., e sulla base di questa potresti costruire una prima necessità di risorse: di quanta gente hai bisogno, di che tipo di persone hai bisogno, non può essere semplicemente la classe di concorso; io penso che questo sia l’obiettivo che ci dobbiamo dare, ma devono essere competenze miste, sia specifiche disciplinari, multidisciplinari, sia anche di carattere organizzativo, di ricerca, produttivo, eccetera”

Qualcuno vede invece come negativo un eventuale passaggio a questo tipo di organizzazione, perché troppo fluida, dovendosi appoggiare da una posizione di indeterminatezza strutturale, almeno per come sono costituite le singole istituzioni scolastiche in Italia. Nel modello così come finora tratteggiato, “...non riesco a pensare a strutture perché tutti devono avere una struttura”. Secondo questo preside forse potrebbe essere più idonea una tipologia di scuola come quella da lui visitata in Olanda alcuni anni fa “un enorme college che aveva anche corsi per adulti, che però era una struttura incardinata nell’istituto, lo staff dirigenziale era lo stesso, c’erano una ventina di persone, di cui molte distaccate dall’insegnamento che facevano anche, oltre all’insegnamento in questo college che era una Vocational School, facevano anche attività on line [...] io penso una cosa del genere, chi frequenta, chi non frequenta, una cosa molto elastica; chi non vuole nessun tipo di diploma, ma gli interessa tenersi costantemente in allenamento, però deve avere allora... Lì ripeto non era una struttura a sé stante, ma era un gruppo dentro una struttura organizzata, un po’ come il nostro serale qui...”

Per un altro dirigente, in ogni caso, “non credo che sia il “modello” vincente, quello che è “vincente”, io credo che dentro un modello poi tu devi costruire il percorso”. Il primato va a chi conduce sia l’organizzazione sia gli eventuali cambiamenti, perché “dipende da come le realizzi le cose, il modello organizzativo, di per sé, è indifferente, è terzo rispetto a ciò che si fa”. Per questo, ed è un parere generalizzato, fondamentale diventano le risorse e più ancora “la qualità delle risorse”, la preparazione delle persone chiamate a lavorare nelle nuove scuole. Da qui le perplessità del dirigente che già aveva espresso il suo disagio per l’attuale scollamento tra le diverse scuole del suo territorio, perché “arrivare a un centro unico con questa situazione lascia qualche perplessità. Se in un territorio che già era in rete ci siamo quasi divisi o comunque siamo un poco uniti, poco collegati, pensare di ampliare il territorio di riferimento, credo che quel dirigente dovrà fare un grosso lavoro di raccordo perché ora tutto è piuttosto sfilacciato”

Il principale fattore di rischio che gli intervistati intravedono, oltre alla già espressa preoccupazione di gestire più e diverse sedi operative sparse sul territorio, sono comunque le risorse che saranno messe a disposizione. Sia dal punto di vista quantitativo “se l’investimento in termini di risorse è striminzito potrebbe inficiare quella che è una buona

intenzione, cioè quella che il centro sia una scuola, che abbia una segreteria, un dirigente, cioè persone che sposano il progetto, ma il rischio potrebbe essere quello di amplificare il numero magari di alunni, ma non quello di insegnanti, e allora il rapporto che c'è e il risultato potrebbe essere compromesso”, sia qualitativo “...i miei dubbi riguardano il fatto se poi dentro [ai nuovi centri] hai delle figure che possano tirare questa cosa qua, se possono dare un contributo a rinnovare i profili, le iniziative, le attività che si fanno”. Perché, continua lo stesso preside, “non vorrei che i CPIA fossero un allargamento, una sommatoria dei CTP, con le loro buone pratiche, ma anche con i vecchi mali”.

C'è quindi attenzione e disponibilità rispetto al riassetto del sistema EdA, ma anche preoccupazione che possa essere avviato senza le necessarie risorse anche per fare fronte alla più generale e impellente domanda di formazione dell'adulto, che non può essere ridotta al solo conseguimento di un titolo di studio, cioè al vecchio modello di scuola compensativa. Per cui, sostiene un dirigente, “sarebbe bello un passaggio verso un nuovo assetto del sistema, però con dei mezzi e con delle persone che... altrimenti si rischia di buttare a monte.... Si rischia di consegnare questo settore al privato, ma anche con tanto rispetto del privato non nel senso deteriore...”

5.4.3.13 Utenti delle scuole per gli adulti

Gli intervistati in diversi momenti si sono soffermati sull'utenza che frequenta le scuole per gli adulti, che è diversa a seconda della tipologia del settore interessato. Si riportano le considerazioni più interessanti, soprattutto di alcuni dirigenti del serale, che mostrano sottotraccia anche diversi approcci all'istruzione e alla formazione delle persone in età adulta.

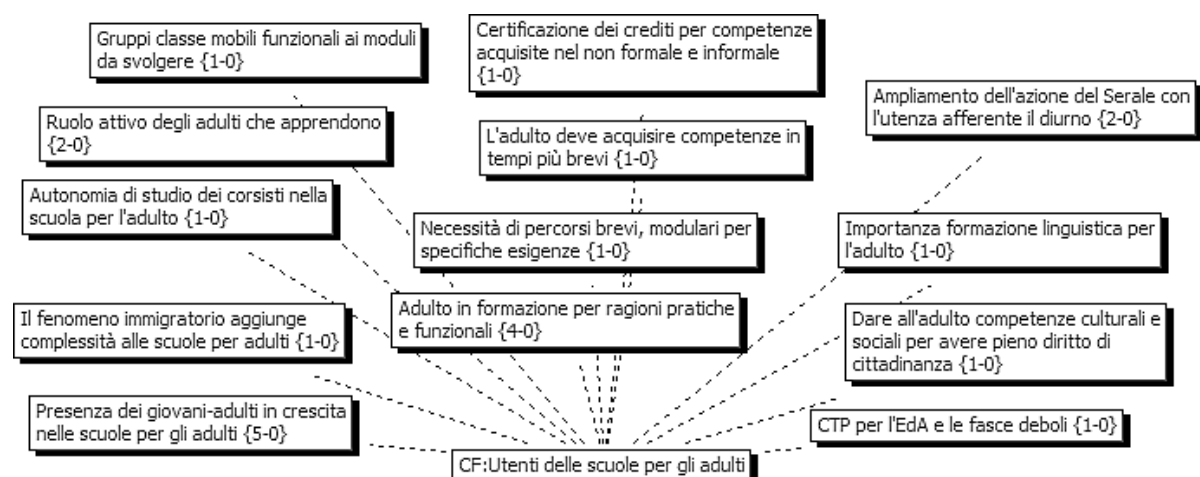


Fig. 5.26 – Network “Utenti delle scuole per gli adulti”

Nei serali, l'utenza è molto variegata, sia per età sia per trascorsi personali, dice un dirigente, “una parte di loro cerca di fare la sera quello che non è riuscita per tanti motivi a fare al mattino, altri invece cercano una riqualificazione, cercano un titolo molto spesso che

magari può essere spendibile in modo maggiore rispetto a quello che hanno in mano precedentemente”. Al serale, però il percorso scolastico è molto lungo e allineato al diurno, finalizzato al conseguimento del titolo di studio, una condizione che si rivela sempre più pesante: “secondo me i serali, più..., ma dovrebbe accadere anche il mattino, più che al mattino [gli studenti] dovrebbero acquisire competenze vere, spendibili, utilizzabili e quindi con una struttura che non ha bisogno di quattro anni, perché ripeto, quattro anni sono immensi, non corrispondono più al tipo di vita che si fa”. Quindi pensando proprio agli apprendenti, “sarebbe necessario avere dei percorsi che magari non hanno una strutturazione molto lunga, ma modulare, che andassero a coprire certe esigenze particolari, professionalizzanti”. Altri dirigenti di corsi serali sottolineano più il fatto che proprio per venire incontro alle caratteristiche e alle esigenze degli studenti, sono riusciti nelle loro scuole a valorizzare al massimo le possibilità permesse dalla normativa (Sirio in particolare), per cui anche l’organizzazione delle classi diventa funzionale al percorso di studio individuale e non viceversa: “c’è un gruppo classe, come dire, formale, il quale però può essere formato da allievi che fanno il terzo anno, ma da allievi che fanno il secondo e il terzo, che fanno il terzo e il quarto perché hanno crediti”. La certificazione dei crediti non è solo un adempimento burocratico, ma risponde ad una precisa visione del lifelong learning, come si evince da quanto esprime un altro dirigente: “la maggior parte degli studenti adulti non arriva avulsa da ogni competenza, in ogni caso gli istituti come i nostri che sono Istituti Professionali, una competenza informale, oltre che formale, quella determinata dal lavoro che si sta facendo, non può essere dimenticata”.

Sicuramente i serali si trovano negli ultimi anni a fare fronte ad un’altra tipologia di utenti, gli studenti che hanno abbandonato la scuola del mattino e cercano di ottenere il titolo di studio frequentando la sera: “è una tipologia che sta crescendo e credo che stia creando non pochi problemi, perché magari gli adulti per un’esperienza di vita, perché sanno anche calcolare un po’ meglio la fatica e quindi la necessita di trovare alla fatica dei risultati, magari danno più soddisfazione, da un certo punto di vista; quelli che fanno fatica alla mattina, non è che andando alla sera questa fatica e questi sbandamenti si risolvano immediatamente..., creano delle volte dei problemi”. Anche in questo caso, però, essere riusciti a costruire un’organizzazione del serale flessibile e capace di entrare in sinergia con gli altri settori permette al dirigente di presentare la stessa situazione in modo diverso “l’istituto serale sta dando una mano perché lo studente che non riesce più, mettiamo anche già in quarta, quindi già con i 17-18 anni, non riesce più ad andare avanti nel corso diurno, previo naturalmente un impegno in un luogo di lavoro, può continuare il suo percorso alla serale”. Proprio per l’esperienza maturata, questo serale può farsi carico anche di apprendenti: “abbiamo demandato al corso serale la preparazione di quegli studenti che vengono da altri istituti e vogliono fare l’esame di Qualifica, quindi loro, stiamo parlando anche qua di sedici-diciasettenni, e quindi anche qui il serale, gli insegnanti del corso serale stanno dando una mano... anche con i privatisti e sono moltissimi”. Insomma, un’apertura a tutto campo per rispondere in maniera sinergica ad una domanda di formazione plurale.

L’utenza dei CTP come noto è molto diversa da quella dei serali, ma è anche molto diversa da quella di un tempo “si occupa in senso totale dell’educazione degli adulti in

particolari difficoltà, fundamentalmente noi abbiamo a che fare con fasce d'utenza debole, tanto che credo sia una percentuale insignificante la vecchia tipologia di allievo del corso del CTP per il raggiungimento della terza media, le '150 ore', che è praticamente scomparsa”.

5.4.3.14 Scuola per gli adulti e territorio

Diverse sono state le considerazioni dei dirigenti sui rapporti tra scuola per gli adulti e il territorio, così da fare emergere una dimensione con una propria autonoma fisionomia, sulla quale si va a riferire di seguito.

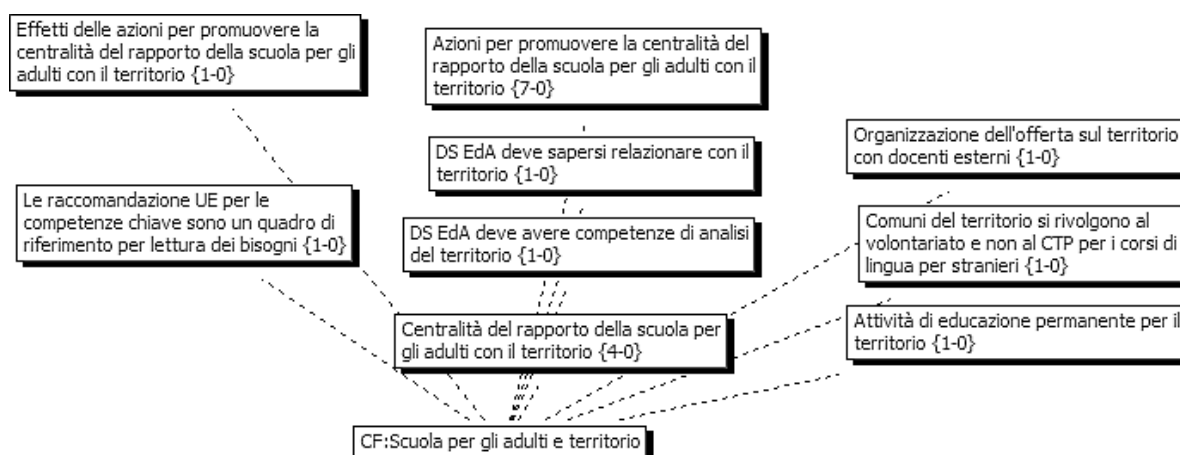


Fig. 5.27: Network “Scuola per gli adulti e territorio”

Nelle dichiarazioni dei dirigenti, si possono leggere diverse concezioni e direzioni del rapporto tra scuola e territorio, legate indubbiamente al contesto in cui si opera e alle risorse disponibili. Per i serali, rapportarsi con il territorio significa attivare iniziative in grado di interpretare i bisogni del mondo del lavoro. Ecco quindi l’attivazione negli anni di corsi “*in collaborazione con il territorio, con le imprese per cui aiutano quelle persone adulte che sono fuori mercato perché non hanno la specificità delle competenze richieste [...] da poco è partito un secondo corso per il patentino di saldatura, per il discorso di approfondimento sul PLC, ... i corsi CAD/CAM che ormai sono quasi ‘abitudinari’; c’è una grande collaborazione anche con la TEXA per quanto riguarda la diagnostica e sul funzionamento dei motori*”.

La questione è particolarmente sentita dai CTP, in particolare da quelli che insistono su un territorio esteso e comprendente più Comuni. Tutti attivano corsi di Educazione Permanente (lingua e informatica soprattutto), per lo più in sede principale, che in alcuni casi è anche unica: “*questa scuola è aperta ogni giorno dal lunedì al venerdì fino alle 11 di sera*”. Mentre alcuni predispongono un’offerta centralizzata che richiama l’utenza del circondario, altri, in modo particolare per i corsi di italiano per stranieri, l’attività che più caratterizza i

CTP in questi anni, dislocano le attività in più sedi previo accordo con i Comuni, enti pubblici, anche del privato sociale, o scuole per specifiche attività rivolte a fasce di popolazione particolari (ad esempio adulti disabili) o giovani-adulti drop-out (ad esempio dei CFP). In alcuni casi l'iniziativa è partita dallo stesso dirigente, che fin dall'inizio, dichiara, si è attivato per *“chiedere un confronto con i sindaci, in conferenza dei sindaci, andare a sollecitare incontri e fare incontri poi con gli assessori dei vari Comuni, assistenti sociali dei vari Comuni, in parte io in prima persona, e in parte assieme ai docenti, e in parte attraverso i docenti”*

Un ruolo importante, afferma il preside, è stato svolto in seguito ed è ancora portato avanti dal middle management: *“tutto questo passa spesso attraverso un confronto che prima di tutto avviene tra i nostri coordinatori e i soggetti vari del territorio, e poi, quando evidentemente si tratta di prendere decisioni, di formalizzare ecc. attraverso l'intervento dei decisori politici, io per la scuola e l'assessore o i sindaci”*.

Spesso per condurre i corsi o per svolgere le altre attività progettate, si fa ricorso a personale esterno con il quale vengono stipulati dei contratti d'opera. Così un altro preside: *“noi costruiamo il percorso formativo, organizziamo il personale che non è ovviamente l'organico nostro [...] noi facciamo un bando iniziale ogni anno, preferiamo le cooperative perché ci forniscono più soluzioni contemporaneamente, senza andare a cercare il singolo docente e ci siamo trovati bene”*, a dimostrazione di ulteriore interazione con altri soggetti esterni alla scuola.

Da una parte c'è una forza di attrazione sul territorio da parte del CTP, che in base alle risorse disponibili ha selezionato le proprie attività e ottimizzato l'offerta secondo una visione *“scuola centrica”*, mentre per altre iniziative formative il preside afferma che in genere *“i Comuni si rapportano alle associazioni di volontariato”*. Dall'altra il CTP va incontro al territorio e si mette a sua disposizione per quanto di sua competenza e coerentemente con la propria mission: *“il territorio, enti locali, associazioni, ecc. sono al corrente di ciò che facciamo, sanno che operiamo, sanno che esistiamo e si è costituita ormai un'abitudine di riferirsi a noi per certi tipi di pratiche che prevedono spesso, molto spesso, un confronto tra i coordinatori del CTP e gli operatori delle istituzioni, degli enti locali, quindi decisori politici e operatori, assessori e assistenti sociali, ecc., e poi la formalizzazione tramite accordi e convenzioni bilaterali che ogni anno vengono rinnovate.”*

Nella dimensione del rapporto scuola-territorio non poteva mancare un tema sottolineato in vario modo dagli intervistati, lo sviluppo di specifiche competenze per leggere i bisogni del territorio. Sostiene un preside: *“una più larga competenza la vedrei a livello di analisi del territorio, recuperare dati”*, perché un dirigente deve avere un'attenzione prioritaria nella fase di progettazione, afferma un altro preside, a *“far svolgere agli insegnanti una ricognizione dei bisogni”*. Per questo, servono oltre alle competenze anche dei termini di misura riconosciuti e attendibili, *“ultimamente, visto il quadro di riferimento delle competenze per l'apprendimento permanente, la famosa direttiva del dicembre del 2006, qualcuno ci sta pensando: ma sono queste le competenze? Almeno abbiamo un quadro di riferimento, andiamo a vedere se queste competenze in qualche modo sono nel nostro territorio, [se sono] qualificate, se su queste dobbiamo agire”*.

5.4.3.15 Le scuole per gli adulti di oggi

Un'ultima dimensione individuate nella lettura complessiva delle interviste riguarda l'immagine complessiva delle scuole per gli adulti attualmente funzionanti, i loro punti di forza e le loro criticità. Se ne riportano quelli ritenuti più significativi e che possono completare lo scenario dell'EdA fin qui tracciato attraverso le opinioni e i giudizi dei presidi interpellati.

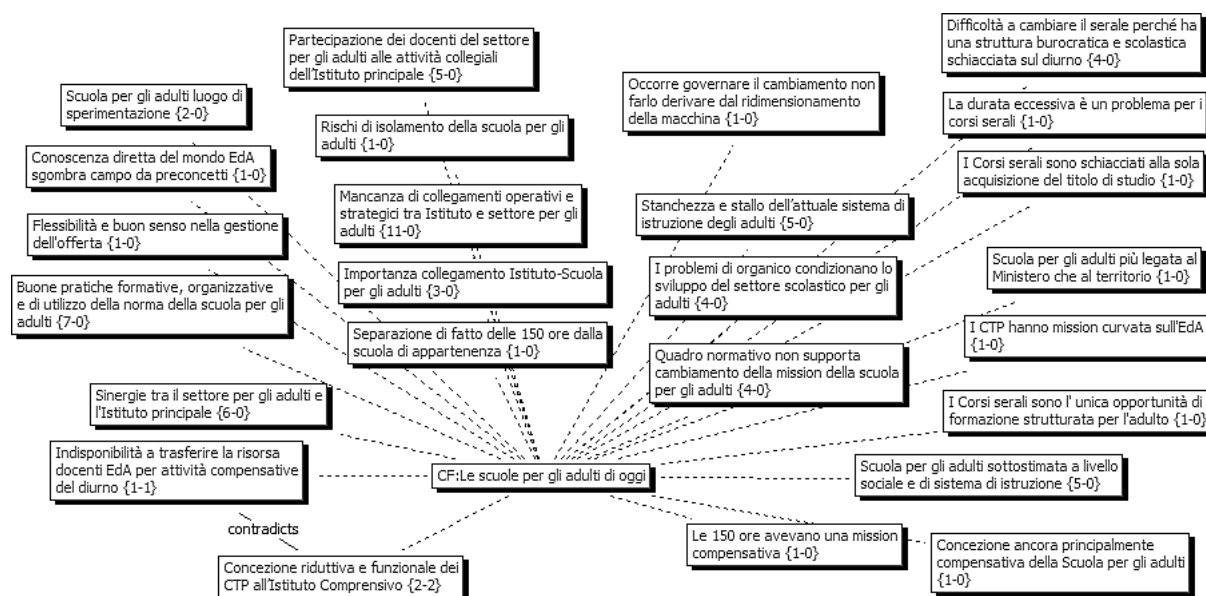


Fig. 5.28: Network “Le scuole per gli adulti di oggi”

Si è già visto come esistano tra i dirigenti dei diversi orientamenti riguardo al grado di collegamento e di interazione tra i diversi settori della propria scuola, quello diurno e quello per gli adulti. Da una lato ci sono scuole dove “a tutte le altre riunioni partecipano anche i docenti del serale, perché credo che sia opportuno assolutamente anche perché altrimenti si sentirebbero tagliati fuori”; altre invece in cui “i docenti del CTP, che non partecipano a tutti i collegi, ad esempio quello di maggio per la scelta dei libri di testo è inutile che vengano, però all’inizio dell’anno e alla fine dell’anno, soprattutto alla fine, rendicontano su tutte le azioni fatte, su quelle svolte, con grande apprezzamento da parte del collegio”.

Un preside ammette tuttavia che “le serali qui veramente non hanno un ruolo strategico diciamo nella programmazione del curriculum d’Istituto, nel senso che l’interazione tra sera e mattina sul piano didattico e formativo non è ampia e non è diffusa”; un altro riferisce che “la visione che in questa scuola si ha del CTP è di un corpo separato, che svolge una sua funzione, anche da tutti almeno a parole apprezzata”.

Un dirigente che ha lavorato molto per dare al suo centro un’identità forte, sostiene che “il CTP ha di fatto delle sue caratteristiche peculiari, una sua utenza diversa da quella del mattino, per cui in realtà trovare delle comunanze, delle attinenze appare non immediato”,

per cui, dice, *“credo che il Comprensivo non sente il CTP come un suo settore”*. Va detto che poi lo stesso preside, come si è visto nella dimensione della “leadership istituzionale” mette in campo azioni per assicurare dei collegamenti effettivi tra le diverse anime della scuola.

Un rischio che alcuni dirigenti sottolineano, stante l’attuale strutturazione delle scuole è quindi la separatezza eccessiva se non addirittura l’isolamento: *“un po’ meno grave che in passato, l’isolamento resta comunque un rischio molto grosso. E l’isolamento due valenze come al solito: da un lato ne soffri, dall’altro ci guadagni, perché comunque ti autorganizzi; tra l’altro gli elementi di controllo quotidiano sono molto inferiori che non della scuola del mattino, anche il controllo sociale stesso”*.

Da quanto riferiscono gli intervistati, pare che le eventuali collaborazioni seguano più la direzione scuola per gli adulti-scuola del mattino che non il contrario. In alcuni casi, per una precisa concezione *“i CTP all’interno degli istituti sono degli addendi”* o anche, *“i CTP non sono portanti gli Istituti Comprensivi, ma sono gli Istituti Comprensivi che portano i CTP”* per cui può essere più agevole impiegare le risorse del settore adulti per una esigenza riconosciuta come prioritaria per quella scuola. Ci sono però anche situazioni in cui questa sinergia sembra essere giunta dopo un percorso condiviso e nel quale proprio le competenze e le strategie maturate nei CTP o nei serali sono state riconosciute come necessarie per la scuola del mattino. Questo vale sia sul piano più strettamente formativo, *“noi abbiamo ragazzi che dovrebbero rimanere fino ai 16 anni nella scuola media, eppure ci sono ragazzi che hanno 15 anni e con l’accordo, in convenzione con il CTP, giocando quindi in casa, e gli insegnanti del Consiglio di classe di scuola media riusciamo a fare in modo che i ragazzi possano frequentare parte la sera, parte la mattina, in maniera tale da poter dare uno stimolo, delle motivazioni, per il fatto che sono ragazzi che alla mattina per frequentare...”*; sia su quello organizzativo: *“il CTP a volte risolve problemi del Comprensivo per la sua organizzazione, perché o funzioni strumentali o problemi con gli alunni diventa anche un riferimento importante da questo punto di vista”*. Resta comunque un margine di grande ambiguità sulla quale occorre grande attenzione da parte del dirigente che riconosce che il CTP nel suo contesto potrebbe risultare *“una specie di ente delegato a risolvere i problemi, mentre l’altro [settore della scuola] qualche volta non cerca abbastanza di risolverli”*.

In questo quadro, non mancano segnalazioni di collaborazioni dal diurno al serale: *“la co-partecipazione è presente quando si fanno questi corsi specifici per il recupero delle competenze. Il corso di saldatura, ad esempio, è tenuto non da insegnanti del serale, ma è tenuto da insegnanti del diurno secondo il modello del serale...”*, senza contare altri esempi già menzionati di insegnanti della scuola media in contratto d’opera per iniziative del proprio CTP.

Un altro aspetto problematico che viene segnalato dai dirigenti delle scuole EdA riguarda i retaggi storici che il settore si trascina, forse più come luoghi comuni e nell’immaginario di chi non vi opera direttamente, ma che comunque si trova a interagire. Il riferimento va all’eredità delle ‘150 ore’ che per gran parte degli ultimi tre decenni del ’900, hanno svolto *“una mission precisa culturalmente, socialmente e politicamente molto importante”*, ma che adesso appare storicamente superata. E tuttavia, quell’idea di *“scuola riparatrice”* è ancora presente nel mondo della scuola, come sembra dire un dirigente: *“ci*

sono anche i colleghi della zona che a volte mi telefonano, anche loro hanno questa visione del CTP... come raccolta di persone che si perdono". Anche per questo, dice un altro dirigente occorre un forte impegno da parte della scuola, perché "al di là delle forme che assumerà la riforma dell'EdA, secondo me il CTP andrebbe più utilizzato e più valutato nel sistema scolastico".

Nell'attuale situazione, comunque, afferma con disincanto un preside del serale, *"in Italia occasioni di formazione per gli adulti non ce ne sono; l'unica realtà, tutto sommato, l'unica realtà strutturata, funzionante mi pare sia quella dei serali e quindi è bene che ci sia, nonostante non sappiamo verso dove stiamo andando".* Le sue riserve vanno soprattutto per l'impianto didattico-organizzativo *"la struttura della sera è quella del mattino"* e per gli obiettivi che persegue questa tipologia di scuola per gli adulti: *"il serale lo vedo troppo spesso come una realtà finalizzata all'acquisizione di un titolo di studio; quindi solo in parte mi pare una realtà effettivamente formativa in senso anche professionalizzante. A che cosa è che mira lo studente? Lo studente mira ad avere un titolo, più che la formazione, le competenze che magari siano connesse con alcune esperienze professionali già in atto".* Senza contare, aggiunge, il problema della *"durata eccessiva"*.

Altri dirigenti dello stesso settore e che dimostrano anche per i loro vissuti professionali un'adesione più convinta a questo mondo, riconoscono invece i grandi passi avanti compiuti nel recente passato dalle sperimentazioni Sirio e Aliforti, che in molti casi hanno permesso di andare *"...all'osso della formazione degli adulti, cioè recuperare davvero tutto il progresso, tutto quanto quello che l'allievo, lo studente si portava dietro di esperienze anche le più disparate, anche non formali, e anche di tipo lavorativo quando potevano essere ricondotte in qualche modo a competenze presenti nelle discipline"*.

Tuttavia anche per questi presidi uno dei problemi attualmente più difficili resta quello del personale, ed è una *"grande difficoltà perché manca la continuità degli insegnanti, manca la formazione"*.

E nonostante molte persone siano ancora molto impegnate e mostrino di credere e di lavorare per la prospettiva del lifelong learning, nelle scuole *"c'è stanchezza"* e stallo. Una stanchezza, afferma un preside *"...che deriva dal fatto intanto che, da quello che vedo [...] c'è un abbassamento di domanda. Probabilmente noi in questi 10 anni abbiamo risposto ad una domanda un po' latente, retroattiva... e soddisfatta quella, quella corrente non raggiunge il centinaio di iscritti, oggi siamo a una cinquantina di iscritti"*. Nell'altro settore, sostiene un dirigente, negli ultimi anni addirittura *"c'è stato un arretramento [...] che ha colpito anche il CTP, perché nell'attesa dei CPIA, continuando, continuando, le cose si sono un po'..., insomma c'è un po' di acqua stagnante [...], gli insegnanti vedono che non sono tanto valorizzati"*.

Il problema dell'apprendimento permanente nel nostro paese resta comunque molto grave, perché l'educazione degli adulti è un settore in cui *"l'offerta in Italia è in maniera enormemente inferiore rispetto alla domanda, cioè un'offerta assolutamente insufficiente, non che la debba assolvere tutta il CTP, però il CTP è là per questo"*. La grande incertezza deriva anche dal fatto che a fronte dei cambiamenti derivanti dai nuovi bisogni e dalle nuove tipologie di utenza che chiedono formazione, ancora *"non fa riscontro a una normativa"*

quadro [...] anche nella bozza dello Schema di Regolamento dei CPIA non si diceva bene poi l'educazione degli adulti che fine facesse, come dire: era una disposizione interna che però non faceva riferimento ad una disposizione quadro, e tutte le attività che facciamo su altri settori, a chi va? Ai Comuni, agli enti locali? Non c'è scritto..."

Sono interrogativi ancora aperti ai quali i decisori politici dovranno dare una risposta.

Sicuramente gli uomini e le donne di scuola mantengono viva l'attenzione alla mission delle loro scuole. Per questo pare significativo, ma anche sintomatico della tensione che nonostante tutto anima ancora le scuole per gli adulti, riportare un auspicio espresso da un preside rispetto al ruolo che questo settore potrebbe svolgere per tutto il sistema dell'istruzione: *"nelle serali si potrebbe sperimentare nella programmazione e nella organizzazione per esempio, un modello di didattica che al mattino facciamo molta fatica a far passare, e potrebbe diventare veramente un modello leader a livello nazionale"*.

Considerazioni in esito all'indagine sul campo

La ricerca ha messo in luce un mondo, quello dell'Educazione degli Adulti, attraversato da grandi idealità, da forti tensioni etiche e culturali. In fondo, a ben vedere, è una tradizione in linea con la storia di questo settore della scuola, che fin dall'epoca della lotta contro l'analfabetismo della Scuola Popolare, passando per le '150 ore', si è sempre caratterizzata per il grande impegno civile e la forza delle sue proposte innovative anche per tutto il sistema dell'istruzione.

Zone grigie dove prosperano posizioni di rendita e disincanto sono state incontrate durante l'indagine. È probabile questo sia fisiologico. È altrettanto plausibile che molto derivi da quella situazione di incertezza, di sospensione e di attesa di un possibile cambiamento che produca quel rilancio giudicato necessario da tutti, ma che pochi hanno la forza di anticipare.

Nel viaggio condotto con questo percorso di ricerca nelle scuole per gli adulti, si sono incontrate situazioni di grande vitalità, soprattutto in alcuni dirigenti e collaboratori, che si spiegano anche con il fatto di operare in un terreno di frontiera dove, trovando o coinvolgendo altri interessati, diventa possibile realizzare delle interessanti sperimentazioni.

Le caratteristiche di questo studio, che si basava soprattutto sulla raccolta di opinioni e valutazioni espresse dai soggetti coinvolti, non hanno permesso di entrare in profondità sugli stili e sulle azioni messe in campo dai dirigenti e dagli insegnanti dei CTP e Serali. Uno sviluppo interessante di questo lavoro, collegandosi a quanto appena espresso, potrebbe proprio essere un'indagine sul campo più vicina all'oggetto di ricerca, come lo studio di caso o più ancora la ricerca-azione, che si ritengono quanto mai indicati, specie quest'ultima, per accompagnare l'avvio del riordino dell'EdA.

CONCLUSIONE

Avviandoci alla conclusione è utile riprendere rapidamente alcuni punti emersi nell'indagine e che aprono ad una prospettiva, quella della formazione del personale scolastico, che è sembrata emergere a più riprese nel corso della ricerca. La formazione in servizio degli insegnanti EdA è uno degli ambiti che più ha caratterizzato il percorso di dottorato che ha condotto a questa tesi, per cui è inevitabile che almeno nelle conclusioni la tematica della leadership e quella della formazione convergano in un approfondimento congiunto.

La preminenza della dimensione istituzionale della leadership riscontrata nelle scuole tra dirigenti e docenti può essere indice della peculiarità del settore degli adulti che resta in questo momento un'aggiunta dell'istituzione scolastica e dal punto di vista della dirigenza non ha una propria autonomia. In questo senso, la leadership debole potrebbe essere una variabile della stessa condizione, proprio perché i presidi non sono messi nelle condizioni di esercitare una conduzione esclusiva. Pare evidente che laddove non c'è una presenza forte, le situazioni di opportunismo e soprattutto di rendita di posizione possono prosperare, come forse anche quel fenomeno di "anarchia organizzativa" che gli studiosi hanno messo in luce tra gli esiti delle organizzazioni a legami deboli.

Tuttavia si riscontra in questi contesti l'emergere di figure di middle management che sanno interpretare correttamente il mandato specifico della scuola e garantirne il servizio. Mancando però la spinta del dirigente, il respiro innovativo dell'organizzazione è molto corto.

La dimensione trasformazionale della leadership è molto presente tra i dirigenti che hanno un vissuto molto stretto con l'EdA, per storia personale o per trascorsi nelle scuole per gli adulti come docenti, dove hanno svolto un ruolo importante per l'affermazione di quel settore. In questi casi, la tensione per attivarsi come agenti di crescita professionale verso i docenti è strettamente legata con la consapevolezza che questa è una via da privilegiare per garantire la qualità del servizio. È forte in loro la tensione alla formazione degli insegnanti, soprattutto utilizzando al meglio le risorse interne della scuola, prefigurando percorsi contrassegnati dalla compartecipazione di più soggetti, ben dislocati sul territorio, senza per questo disconoscere il ruolo delle agenzie preposte a questa attività, come l'Università. L'orizzonte è quello del fare rete che, dove è presente, dà grandi frutti (percorsi comuni, linguaggi condivisi, pratiche collaborative, peso specifico nel rapporto con altri soggetti,...) e dove manca, viene largamente rimpianta. Rispetto alla formazione del personale, iniziative stabili in questo senso avrebbero la funzione di coniugare l'esigenza di formazione degli insegnanti delle scuole, con quella di ricerca delle Università, attraverso progettazioni comuni, capaci di coinvolgere come si diceva anche altri soggetti, in primo luogo la

formazione professionale regionale, che nella realtà veneta ha un ruolo fondamentale per la formazione degli adulti.

L'attenzione al territorio è emersa costantemente nelle interviste. I dirigenti hanno ben chiara la sfida: la scuola, e quella per gli adulti in modo particolare, deve trovare le risorse per svilupparsi nel proprio territorio, ma la scuola per farlo, deve dimostrare di essere una risorsa per il territorio stesso. In questo ambito molto si gioca sulla dimensione "diffusa" della leadership. Non solo per necessità, essendo quella per gli adulti un'organizzazione scolastica di per sé fluida (sedi dislocate, orari flessibili, diverse tipologie di insegnanti e di utenti,...), ma soprattutto perché essa appare il volano più efficace per il buon funzionamento del servizio EdA, perché si fonda sulle idee di compartecipazione e di corresponsabilità di ciascun membro dell'organizzazione scolastica che sono riconosciute come quell'energia in grado di alimentare la crescita di ogni organizzazione.

Gli elementi per condurre il discorso sulla formazione degli insegnanti EdA sono molti e ben messi in luce dai dirigenti intervistati durante la ricerca che richiedono con decisione una preparazione specifica per chi si trova ad operare con gli adulti. La questione viene qui affrontata descrivendo un'esperienza concreta realizzata dall'Università di Padova e che ha una forte attinenza con l'argomento di questo lavoro trattandosi, almeno per uno dei percorsi attivati, di formazione per docenti del middle management.

Un'esperienza di formazione dei docenti EdA nell'Università di Padova

Nella formazione iniziale degli insegnanti l'attenzione per l'insegnamento alle persone adulte, sia nei curricoli per la scuola primaria, sia in quelli per la secondaria, è sostanzialmente disattesa, comparando in modo residuale e venendo praticata laddove ci siano docenti esperti in questo ambito. Essa si sviluppa, perciò, soprattutto come formazione in servizio, facendo leva sull'interesse, sull'impegno personale e sulla presenza di risorse e di opportunità reperite eventualmente a livello locale, privilegiando le iniziative delle reti, come si è visto in precedenza.¹

Una recente ricerca condotta tra gli insegnanti dei CTP segnala che circa il 73% del campione ha partecipato a esperienze di formazione e aggiornamento professionale, in larga parte riguardanti l'area metodologico-didattica (circa il 69%) e della progettazione didattica (poco più del 42%), ma altrettanto significativo (circa il 39%) appare l'interesse per le tematiche riferite alle dinamiche relazionali e comunicative con gli allievi.² Anche da questi soli dati di carattere generale, emerge come gli insegnanti dei CTP manifestino "la volontà di ancorare la propria identità professionale a specificità tecnico-metodologiche legate alla progettazione e alla gestione di ambienti di apprendimento idonei alle peculiarità di un

¹ Cfr. § 5.4.3.11

pubblico adulto”, mentre, ed è interessante per il focus di questo lavoro, dalle “opportunità e, presumibilmente, dalla cultura di questo gruppo di insegnanti appare al contrario più distante l’interesse per tematiche gestionali, che pur stanno assumendo un ruolo di rilievo proprio nei CTP”.³

Va riconosciuto che nella realtà veneta, l’amministrazione scolastica ha mostrato interesse negli ultimi anni all’esigenza di riqualificare gli insegnanti delle scuole per gli adulti della propria regione. Un’attenzione che si è tradotta nel 2007 nella richiesta della Direzione dell’Ufficio Scolastico Regionale alla Facoltà di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi di Padova di attivare in partnership dei percorsi formativi con l’obiettivo di fornire ai docenti dei CTP e dei Corsi serali abilità e competenze di base per migliorare gli interventi didattici con gli allievi e per potenziare la qualità delle proposte formative della scuola rispetto all’utenza adulta.⁴ Un secondo obiettivo non meno importante per l’USR era quello di accompagnare e supportare la riorganizzazione dell’assetto organizzativo del sistema dell’EdA in Italia,⁵ puntando quindi non solo sull’innalzamento degli standard di progettazione e insegnamento dei docenti, ma anche sullo sviluppo di conoscenze e capacità riguardanti le logiche organizzative complesse del sistema formativo per gli adulti e del suo quadro normativo, le pratiche certificatorie e il sistema delle qualifiche europeo, le relazioni con altri soggetti presenti nel territorio.

L’iniziativa appare particolarmente significativa nel panorama italiano, proprio per i rilievi posti in apertura e che si intende qui presentare come esempio di buona pratica per la formazione del personale insegnante, che non può che essere attività propedeutica al buon servizio della scuola per gli adulti anche nell’ottica delle tematiche qui trattate.

La partnership interistituzionale Università-Scuola di cui sopra ha elaborato un curriculum per l’attivazione di Corsi di Alta Formazione⁶ che sono stati realizzati dal 2007/08 al 2010/11.

² ISFOL, (2006), *Insegnare agli adulti: una professione in formazione*, I libri del FSE, Roma, p. 52

³ *Ibidem*, p. 53. Questa tendenza probabilmente è comune pure tra i docenti degli altri settori. È stata tuttavia segnalata anche da alcuni dirigenti intervistati (§ 5.4.3.9) che la attribuivano anche ai retaggi del vecchio modo di fare scuola prima dell’istituzione dei CTP. Come si è visto in questo lavoro, il possesso generalizzato di competenze gestionali e organizzative da parte degli insegnanti EdA appare ineludibile e di questo conto.

⁴ Per ciascuna edizione dei corsi, tra i due partner veniva accesa apposita convenzione. I costi dell’iniziativa erano sostenuti in gran parte dall’USR che copriva circa il 70% delle spese di ciascun docente iscritto, il restante era a carico del corsista.

⁵ Va dato atto all’USR per il Veneto della lungimiranza di questa iniziativa considerato che in contemporanea con l’avvio della prima edizione del corso di Alta Formazione veniva approvato quasi in contemporanea il Decreto Ministeriale 25 ottobre 2007.

⁶ L’ordinamento universitario italiano contempla la possibilità di attivare “corsi per la formazione permanente e ricorrente” e “corsi di perfezionamento e aggiornamento professionale” per lavoratori, con rilascio di specifica attestazione finale e riconoscimento di crediti formativi universitari a chi abbia completato le attività previste (Articolo 6, comma 2 lettera b della legge 19 novembre 1990, n. 341 e articolo 3, comma 9 del Decreto Ministeriale 22 ottobre 2004, n. 270). L’Università degli Studi di Padova più recentemente ha compreso tra queste proposte formative anche i corsi di Alta Formazione, rivolti a persone già inserite nel mondo del lavoro, mirati a obiettivi di alta professionalizzazione in risposta a specifici bisogni formativi, secondo modalità di erogazione e gestione più semplificate e flessibili rispetto agli altri corsi post lauream, e promossi in stretta collaborazione con enti pubblici o imprese.

È utile prima di illustrare nel dettaglio l'iniziativa, evidenziare come anche la stessa Università abbia riconosciuto in questo volgere di anni essere sempre più suo compito istituzionale la formazione degli adulti,⁷ uscendo quindi dal ristretto ambito della formazione iniziale, per dotarsi di modalità e di strumenti organizzativi differenziati e flessibili in grado di rispondere alla domanda di formazione continua di chi è già inserito nel mercato del lavoro, attraverso un dialogo costante tra ricerca e mondo delle professioni. Obiettivo importante della Facoltà di Scienze della Formazione era dunque di potenziare, attraverso il Corso di Alta Formazione, l'accesso all'istruzione superiore di insegnanti occupati nella scuola, in particolare di quelli sprovvisti di titolo di studio universitario.⁸ Sotto questo profilo, la progressiva declinazione degli insegnamenti e delle attività formative del corso in termini di Learning Outcome, oltre a permettere una più efficace descrizione delle conoscenze, delle abilità e delle competenze attese, ha garantito una migliore trasparenza del percorso che ha trovato piena applicazione all'uscita di questo segmento formativo. Infatti, i crediti conseguiti dai corsisti sono regolarmente riconosciuti nei corsi di laurea di Scienze della Formazione di Padova, contribuendo in tal modo, secondo le logiche del lifelong learning, alla personalizzazione dei percorsi di studio e all'integrazione tra i sistemi.⁹

Si illustreranno di seguito i corsi differenziando i primi tre (dall'anno accademico 2007/08 al 2009/10) dall'ultimo finora realizzato, nel 2010/11, che mostra caratteristiche proprie e sarà presentato a parte.

I Corsi di Alta Formazione per docenti dell'EdA

Le prime tre edizioni, pur con qualche adattamento, presentano una configurazione generale del corso molto simile: durata annuale, carico orario complessivo di 750 ore, pari a 30 CFU, comprendenti attività in presenza e on line in costante dialogo, secondo modalità di lavoro individuali e di gruppo.

Gli *insegnamenti* fra loro interconnessi, afferiscono a due moduli:

- 1) *Modulo base*, riguardante i fondamenti pedagogici e psico-sociali e gli elementi istituzionali del sistema dell'EdA e la sua organizzazione;
- 2) *Modulo metodologico-didattico*, relativo a questioni sulla didattica generale, sulle metodologie e sulle tecniche di insegnamento e apprendimento dell'adulto. I saperi

⁷ L'apprendimento permanente è esplicitamente riconosciuto come elemento essenziale dell'European Higher Education Area fin dal Comunicato dei ministri di Praga (2001) e le Università europee hanno riconosciuto l'urgenza di assumere come propria la realtà del lifelong learning già nella Dichiarazione di Lisbona del 2007 dell'European University Association (EUA) e soprattutto nell'*European Universities' Charter on Lifelong Learning* (2008). In ambito italiano si ricorda la Conferenza MiUR-CRUI del marzo 2007.

⁸ In Italia, il titolo di studio idoneo all'insegnamento nella scuola primaria è il diploma di Maturità Magistrale, purché sia stato conseguito entro l'anno scolastico 2001-2002, anno di soppressione dall'ordinamento dell'Istituto Magistrale (articolo 3 della Legge 19 novembre 1990, n. 341). Il numero di insegnanti in servizio nelle scuole dell'infanzia e primaria italiane sprovvisti di titolo di studio universitario risulta essere, quindi, ancora molto rilevante.

⁹ Per quanto è dato sapere, almeno quattro corsisti dell'Alta Formazione hanno utilizzato questa opportunità, iscrivendosi e frequentando con profitto un corso di laurea di Scienze della Formazione.

dichiarativi sviluppati dagli insegnamenti predisponavano alla successiva rielaborazione delle conoscenze nelle *attività laboratoriali*, contesti pratici nei quali erano sperimentati approcci, procedure e tecniche presentati in ambito più teorico.

Queste diverse attività vedono un'ulteriore integrazione nelle esperienze di *tirocinio* (200 ore), *indiretto*, per preparare azioni e strumenti con l'assistenza del tutor e il concorso dei colleghi, e *diretto*, svolto in varie realtà scolastiche nelle quali il corsista ha modo di riconoscere la dimensione agita della professione, attraverso processi di osservazione, analisi e riflessione tali da consentirgli la revisione delle proprie routine e da stimolare l'avvio di processi innovativi nel proprio contesto lavorativo.

Il sistema di valutazione prevede la realizzazione di una prova finale di verifica per ogni singolo insegnamento e la presentazione di una relazione finale di tirocinio. Il corso si conclude con la discussione in sede di esame finale di un *project work*, alla presenza di una commissione chiamata a formulare un giudizio conclusivo riguardante l'intero percorso.

In sintesi, la pianificazione didattica è così ripartita:

- 500 ore di attività di insegnamento e di laboratorio (20 CFU);
- 200 ore di attività di tirocinio (8 CFU);
- 50 ore per project work (2 CFU).

Bilancio dell'iniziativa

Per fare un bilancio dell'esperienza dei primi tre corsi Alta Formazione si farà riferimento in particolare ai questionari iniziali e di valutazione dell'offerta formativa prodotti dai corsisti.¹⁰

Profilo dei corsisti

Ai corsi si sono iscritti complessivamente 73 insegnanti delle scuole del Veneto, di questi, 65 hanno frequentato utilmente raggiungendo la certificazione finale.

Sul piano anagrafico, due caratteristiche dei corsisti appaiono in controtendenza nel panorama della scuola italiana. L'età media è di 43,7 anni (45 nel 2008-2009; 44,4 nel 2007-2008 e 41,9 nel 2009-2010, anno in cui almeno un terzo dei docenti apparteneva alla fascia 30-35).

Si tratta di un dato diverso da quello riportato nell'indagine sui CTP già citata, che indica in 47 anni la media dei docenti coinvolti in quella ricerca e che risultava in linea con la popolazione docente italiana.¹¹

Rispetto alla composizione di genere, la presenza femminile pur essendo maggioritaria, è stata pari al 60% (ma solo del 44,4% nel 2008-2009), indice di una partecipazione maschile

¹⁰ I dati sono stati elaborati in ambiente SPSS che ha permesso di condurre le consuete analisi delle frequenze.

¹¹ ISFOL (2006), *op. cit.*, p. 35

alta, a conferma del richiamo mantenuto dalla scuola degli adulti per gli insegnanti maschi, a fronte della generalizzata femminilizzazione della professione docente in Italia.¹²

Più di un terzo, 26 insegnanti, ha avuto accesso alla professione mediante un titolo di studio di scuola superiore: diploma magistrale, per i docenti dei corsi di alfabetizzazione e di Italiano L2 dei CTP, e diplomi tecnici, per 5 insegnanti di laboratorio dei corsi serali; i restanti docenti hanno lauree in ambito linguistico, letterario e artistico (21), tecnologico (10), delle scienze umane (7), giuridico od economico (5), matematico e scientifico (4).¹³

Riguardo allo specifico settore scolastico, il 51% degli insegnanti presta servizio nei CTP, il 33% nei corsi serali e il restante nella scuola diurna. Inoltre, 5 docenti, di cui due dei CTP, lavorano presso gli istituti penitenziari, anche se la maggioranza di questi solo per parte del proprio orario di cattedra. Gli insegnanti della scuola diurna (9) erano presenti solo nell'edizione 2009-2010.

Eccezion fatta per quest'ultimo gruppo, tutti gli altri hanno dichiarato esperienza di insegnamento nell'istruzione degli adulti. Il 38% per più di 10 anni (nell'edizione 2007-2008, addirittura 18 insegnanti su 21), il 14% tra i 6 e i 10 anni, il 17% tra i 3 e i 5 anni.

A fronte quindi di più di due terzi di docenti di lunga e comprovata esperienza nel campo dell'EdA, il 19% muoveva i primi passi, con 1 o 2 anni, mentre il restante 12% come detto non aveva mai prestato servizio nei CTP o nei corsi serali. Soprattutto per le prime edizioni, dunque, si tratta di insegnanti direttamente impegnati nel campo dell'EdA e presumibilmente intenzionati a continuare ad operarvi, visto che il 75% dei corsisti è insegnante a tempo indeterminato.¹⁴

Osservando più da vicino le opinioni espresse nei questionari d'entrata, i corsisti considerano la loro una "professione stimolante".

In merito, sui 21 rispondenti della prima edizione, 12 si dichiarano 'molto d'accordo' e 8 'abbastanza d'accordo'; nelle edizioni successive, in una scala da 1 a 5, lo stesso enunciato riporta un valore medio molto alto (4,5 nel 2008-2009 e 4,2 nel terzo anno). Questo appare significativo a fronte del riconoscimento attribuito allo scarso status della professione insegnante (nessun 'molto d'accordo' e 3 'abbastanza d'accordo' nel ritenerla "apprezzata socialmente" nel primo anno, mentre il valore medio è di 2,5 e 2,3 negli ultimi due).

Si tratta di indizi che permettono di meglio cogliere le solide motivazioni alla frequenza del corso, che si attestano soprattutto nel "desiderio di accrescere la propria formazione" (17 'molto d'accordo' e 4 'abbastanza d'accordo' nel primo anno e un valore medio di 4,8 e 4,6 nel secondo e terzo), ma anche le notevoli aspettative riguardo all'attività, tra tutte ad esempio, "acquisire strumenti e metodologie da utilizzare nel lavoro" (15 'molto d'accordo' e

¹² Cfr. Cavalli A. (2000), *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda ricerca IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Bologna: Il Mulino

¹³ Si sono considerati qui i titoli necessari per l'accesso ai ruoli o al profilo professionale di appartenenza. In realtà i corsisti possono vantare nella stragrande maggioranza altre lauree, diplomi e titoli post lauream.

¹⁴ Nella prima edizione tutti i corsisti erano docenti a tempo indeterminato, mentre in quelle successive lo erano i due terzi degli iscritti.

6 ‘abbastanza d’accordo’ nella prima edizione e un valore medio di 4,7 nelle due ultime edizioni).

Valutazioni delle attività da parte dei corsisti

I corsisti sono stati invitati a dare una valutazione dell’offerta formativa del corso attraverso questionari somministrati al termine di ogni insegnamento¹⁵, i cui dati sono stati accorpati per macro aree che richiamano grosso modo l’articolazione modulare del corso stesso.

La prima, l’*area pedagogica e psico-sociale*, comprende gli insegnamenti di “Pedagogia interculturale”, “Educazione permanente e formazione alla competenza”, “Apprendimento adulto nella società della conoscenza” e “Sociologia della formazione”, quest’ultimo attivato nelle prime due edizioni.

L’*area didattica* comprende invece “Didattica generale”, “Metodologie della formazione d’aula” e “Didattica della lingua italiana per stranieri”.

Si considera separatamente l’*area dell’organizzazione*, alla quale si riconduce l’articolato insegnamento denominato “Il sistema formativo nell’EdA, politiche e legislazione nazionale e internazionale” che prevede al suo interno diversi interventi di docenti e di esperti riguardanti gli aspetti gestionali e gli assetti normativi dell’istruzione degli adulti.

Infine, un’ultima area riguarda i *laboratori*, collegati agli insegnamenti di “Pedagogia interculturale” (laboratorio di interculturalità) e di “Didattica generale” (laboratori di tecniche didattiche).

Ai corsisti è stato chiesto di valutare sia le attività in presenza sia il lavoro a distanza, chiamandoli ad esprimersi sul livello di adeguatezza di una batteria di enunciati attraverso una scala auto-ancorante da 1 a 5.

A livello generale, si può sostenere che l’apprezzamento maggiore è stato riservato alle lezioni in aula e al valore dell’offerta e della docenza.

In tutte le aree, il punteggio medio più elevato è riservato al valore dell’offerta e della docenza. Nell’*area pedagogica e psico-sociale* e in quella *didattica*, la valutazione più alta (3,9) è stata attribuita alla “qualità dei contenuti culturali proposti” e alla “disponibilità dei docenti verso i corsisti”, che nell’*area dell’organizzazione* ha raggiunto rispettivamente un livello medio di 4,0 e 4,1. Solo di poco inferiori appaiono lo “stile adottato nella comunicazione d’aula” nelle prime due aree (3,7 e 3,9) e il “livello di curvatura professionale dei contenuti trattati” (3,7), che si attestano comunque sul 3,9 e 4,1 nella terza area. In leggero calo appare il punteggio riguardante la “modalità scelta per l’organizzazione della didattica” (3,5 e 3,6) e questo potrebbe collegarsi all’impegno richiesto nelle attività a distanza, che per

¹⁵ La percentuale dei rispondenti rispetto a chi ha ottenuto la certificazione finale è stata del 70% nell’*area pedagogica e psico-sociale* e del 65% in quelle della *didattica* e dell’*organizzazione*. Per i *laboratori* ha risposto il 64% e per il *tirocinio* il 72%. Infine, i rispondenti del questionario sulla *valutazione complessiva* sono stati il 69%.

molti insegnanti rappresentavano dei contesti operativi e di apprendimento nuovi, oltre ad essere curvate per lo più sull'esecuzione del compito.¹⁶

In ogni caso, pur mantenendo un valore medio alto, la valutazione sul lavoro on line mostra in generale un gradimento minore. Ad esempio, “la qualità delle proposte di lavoro” si attesta su una media di 3,3 nelle prime aree e 3,4 nell'ultima, mentre “l'entità del carico di lavoro richiesto” è sul 3,3 nella prima e 3,4 nelle altre due aree; anche “la corrispondenza del compito on line rispetto alle lezioni d'aula” mantiene la tendenza, attestandosi su una media di 3,3 nell'area *pedagogica e psico sociale*, 3,4 in quella *didattica*, per risalire invece al 3,7 in quella dell'*organizzazione*.¹⁷

Riguardo ai *laboratori*, l'apprezzamento maggiore è stato riservato alla “modalità di conduzione dell'esperienza” (media 3,7) e alla “qualità dei contenuti proposti” (3,6); in leggera flessione appare il “legame con l'insegnamento di riferimento” (3,4)¹⁸. Il minore punteggio riservato ai “tempi di lavoro proposti” e alla “utilità per l'attività di classe con gli allievi” (3,1) potrebbe indicare la necessità di dedicare più spazio a queste pratiche, curvandole ancora meglio sull'utenza degli insegnanti dell'EdA.¹⁹

Ai corsisti è stato chiesto di valutare anche il *tirocinio*, che prevedeva nella sua *modalità diretta* attività nella propria scuola e in uno o più istituti anche di ordine scolastico diverso da quello di appartenenza. La sua valutazione è stata positiva soprattutto perché ha permesso un “approfondimento della riflessione sull'azione professionale” (4,2), ha migliorato “la conoscenza” e ha ampliato “i punti di vista sull'EdA” (4,0); è stato visto come un “incremento delle esperienze” (4,0), un fattore di “crescita personale” (3,9) e un “rafforzamento dell'identità professionale” (3,8); più problematica è stata giudicata la possibilità di avviare “sperimentazioni nel proprio contesto scolastico” (3,2) o di “sviluppo di attività con altre scuole” (3,0).

L'attività svolta negli istituti scolastici ha trovato “buona accoglienza” e un “mentore collaborativo” (4,0); nel complesso si è incontrata una “realtà interessante” (3,6), con la “possibilità di sviluppare un progetto coerente” (3,5) che ha offerto “stimoli utili per il proprio insegnamento” (3,5), mentre minore è stata la possibilità di “proporre e realizzare attività con la classe/scuola di appartenenza” (2,7) o di “partecipare ad attività o progetti innovativi” (2,5); più problematico è stato il “supporto dalle attività di tirocinio indiretto” (3,0).

¹⁶ L'indice di dispersione (Deviazione Standard) si colloca tra lo 0,91 e l'1,17. L'area *pedagogica e psico sociale* presenta le misure di dispersione più alte (dall'1,08 all'1,17).

¹⁷ La Deviazione Standard va da uno 0,79 ad un 1,13. Le misure di dispersione più alte appaiono nell'area *didattica* (dall'1,03 all'1,13)

¹⁸ I *laboratori* sono stati attivati nell'ambito dell'insegnamento di “Pedagogia interculturale”, avendo come focus la comunicazione, e in quello di “Didattica generale” che hanno permesso ai corsisti di sperimentare alcune tecniche di Cooperative Learning e di metodologie narrative e biografiche.

¹⁹ L'indice di dispersione si colloca tra lo 0,88 e l'1,01. Una Deviazione Standard un po' più marcata (1,23) si riscontra nell'item “utilità [del tirocinio] per l'attività di classe con gli allievi”.

Del *tirocinio indiretto* sono stati apprezzati innanzitutto “gli scambi e le discussioni sull’EdA” (4,2), unitamente all’aver trovato in questo contesto uno “spazio di riflessione sulla propria professionalità” (4,1) e la “possibilità di riconsiderare alcuni aspetti del proprio modo di fare scuola” (3,9); ancora positivamente è stata valutata l’interazione di questa tipologia di attività: le “indicazioni fornite dal tutor”, la “possibilità di sviluppare una rete di rapporti professionali stimolanti” e il “lavoro di gruppo a supporto del tirocinio diretto” (3,7); si conferma più problematico il collegamento delle due modalità di lavoro previste da questa attività, essendo stati giudicati i “tempi previsti nel tirocinio indiretto sufficienti per svolgere adeguatamente il tirocinio diretto” con un punteggio medio di 3,1.²⁰

Il questionario sulla *valutazione complessiva* dell’esperienza dell’Alta Formazione conferma il generale giudizio positivo dei corsisti: “la qualità della docenza è stata elevata” (4,0) e “si è realizzato un clima collaborativo fra i corsisti e i docenti” (4,0); nel merito dell’offerta, “l’impianto curricolare è da apprezzare” (3,9) e il corso “ha permesso di conseguire buone competenze nel campo dell’EdA” (3,8). La modalità blended che ha caratterizzato il percorso formativo è stata ben accolta. Infatti la piattaforma è stata giudicata “molto utile per l’informazione e il lavoro individuale” (4,2) mentre alla questione se la “combinazione di attività in presenza e on line sia stata difficile” è stata valutata con un punteggio medio di 2,5 indice di un basso impatto delle difficoltà nella gestione delle attività a distanza; in questo senso è stata peraltro valutata positivamente utilità dell’azione del tutor del corso (4,4).²¹

Il fattore critico che è stato universalmente sottolineato riguarda la possibilità che il corso sia riconosciuto ai fini della carriera dall’amministrazione scolastica (4,8).²²

A questo giudizio positivo dei corsisti corrispondono analoghe valutazioni di merito da parte dei docenti sulle verifiche svolte dai partecipanti per ciascun insegnamento e per il project work finale (27,6 su 30), mentre mostra un lieve calo il voto dell’attività più lunga e complessa, il tirocinio (26,9 su 30).

Esiti dei primi corsi di Alta Formazione

I tre corsi di Alta Formazione per docenti dell’EdA sono stati progettati prima e realizzati poi secondo logiche di flessibilità e di miglioramento continuo. Al proposito, ruolo determinante è stato svolto dal Comitato ordinatore costituito da membri dell’ateneo e

²⁰ La Dispersione Standard va da uno 0,83 ad un 1,41; l’indice di dispersione mediamente più alto si ha nel *tirocinio diretto*.

²¹ L’indice di dispersione si colloca tra lo 0,49 e lo 0,89. Leggermente superiore appare nell’item relativo al “clima” (1,06), più marcato in quello sulla difficoltà nella “combinazione delle attività in presenza e on line” (1,47).

²² A oggi, diversamente da altri corsi post lauream, l’Alta Formazione non viene ancora riconosciuta dall’amministrazione scolastica come titolo culturale utilizzabile nei concorsi e nelle graduatorie degli insegnanti. Questo limite che investe gli ambiti del contratto di lavoro, non ha mai trovato positiva soluzione; l’ostacolo da questo punto di vista è stato superato dall’Università di Padova con l’attivazione di un corso di Perfezionamento su tematiche simili.

dell'USR, e dal direttore del corso, che in virtù del dialogo costante e dei feedback provenienti dalle regolari interrogazioni rivolte ai corsisti, di cui si sono riportati sopra i dati più generali, hanno saputo rivedere le proposte, qualificandole secondo le esigenze riconosciute, le condizioni determinatesi nel tempo e le finalità perseguite.

Un fattore decisivo per garantire la qualità dell'offerta è stato il livello della docenza, potendo il corso contare su professori dell'ateneo patavino e di altre università italiane che hanno aderito di buon grado agli inviti.

Ma oltre ai docenti universitari, sono stati chiamati ad intervenire nel corso rappresentanti dell'USR ed altri esperti che operano direttamente nella scuola degli adulti. Questo ha potuto assicurare ed approfondire nel tempo una relazione diretta e proficua tra pratiche formative e attività professionali che ha permesso di identificare meglio i bisogni dell'utenza, coniugandoli con le esigenze del committente, ancorando tuttavia entrambi al necessario rigore scientifico proprio di un percorso universitario.

Il contesto di realizzazione, l'orizzonte di attesa degli assetti normativi e la stessa tipologia di destinatari presenti ad avvio della prima edizione si sono modificati, anche profondamente, in quelle successive. Il fatto che il riordino del sistema di istruzione e formazione degli adulti in Italia si sia bloccato, come richiamato in più occasioni in questo lavoro, ha segnato profondamente lo svolgersi dell'iniziativa, che forse anche per questo ha visto nel terzo ciclo perdere il suo richiamo verso i destinatari diretti, i docenti dell'EdA, per sollecitare invece la partecipazione di insegnanti attualmente in servizio in altri settori della scuola, interessati a entrare o a ritornare nel primo ambito, oppure stimolati al conseguimento di un titolo forse spendibile per la carriera professionale. Certamente il minor coinvolgimento professionale dei corsisti alle pratiche didattiche oggetto di studio e approfondimento ha inciso sul livello di ricezione degli insegnamenti e di adesione alle attività formative. Inoltre, altri elementi di criticità che forse appaiono poco nell'analisi dei questionari, ma che invece trovavano riscontro nei contatti diretti con i corsisti, hanno riguardato la durata del corso e l'impegno richiesto nello svolgimento delle attività formative, prima tra tutte il tirocinio nelle diverse scuole.

Nel giudizio dei responsabili del corso emergeva, oltretutto, la convinzione che, più di un'offerta articolata, di largo respiro e riguardante l'ampio ventaglio di competenze richieste al docente EdA, fosse necessario proporre dei percorsi più brevi e modulari, tali da consentire una formazione più puntuale e indirizzata specificamente alle diverse professionalità degli insegnanti che l'imminente riforma del settore richiederà.

Queste osservazioni paiono molto interessanti non solo per il corso attivato a Padova, ma a livello generale per progettare un'offerta di formazione degli insegnanti in servizio. L'esigenza di percorsi modulari, variamente utilizzabili dai docenti anche in base ad un piano di aggiornamento personale articolato in più momenti e distribuito in diverse aree territoriali per meglio raggiungere gli interessati, è stata espressa da più dirigenti delle scuole per gli adulti intervistati per questo lavoro. Si riprenderanno in conclusione queste considerazioni, per ora si descriverà brevemente l'ultimo percorso realizzato nell'a.a. 2010-2011. che

presenta delle importanti differenziazioni rispetto alle edizioni precedenti e merita per questo una breve trattazione a parte.

Il Corso di Alta Formazione in “Innovazione organizzativa e gestione nel sistema dell’EdA”

Nell’anno accademico 2010-2011, si è ricostituita la partnership tra Università di Padova e Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto. Valutate le notevoli positività delle precedenti edizioni e tenute in debita considerazione le criticità emerse, si è attivato un nuovo corso di Alta Formazione rivolto agli insegnanti in servizio nei CTP e nei Corsi serali focalizzato non più sullo sviluppo di competenze didattiche, ma sul profilo emergente nell’organizzazione scolastica, quello del docente chiamato a svolgere funzioni di middle management, profilo che, avendo ancora la prospettiva dell’imminente istituzione dei nuovi centri provinciali di istruzione degli adulti sullo sfondo, dovrebbe in futuro essere ancor più valorizzato.

Il Corso di Alta Formazione in “Innovazione organizzativa e gestione nel sistema dell’EdA” riprende il modello organizzativo dei precedenti, con attività integrate in presenza e a distanza, in una pluralità di ambienti di apprendimento. Gli insegnamenti trovano ora piena attuazione in una attività di sperimentazione in un contesto scolastico reale condotta dal corsista con la supervisione di un docente e il supporto di un tutor per il lavoro collaborativo on line.

Nello specifico, l’organizzazione didattica prevede tre insegnamenti, con momenti di lezione teorica e successiva pratica laboratoriale:

- “Il sistema dell’EdA: prospettive di sviluppo e figure organizzative esperte”
- “Leadership, management e risorse umane”
- “Sistemi di reti e pratiche della valutazione nell’EdA”

La sperimentazione, che prevede un progetto da realizzarsi preferibilmente nel proprio ambiente scolastico, è supportata da un laboratorio in presenza articolato in più momenti per seguire da vicino lo svolgimento dell’attività stessa.

Come per le precedenti esperienze, la valutazione del percorso formativo prevede una prova di verifica per ogni singolo insegnamento e la discussione di una relazione finale riguardante gli esiti conclusivi o parziali del progetto di innovazione e sperimentazione in ambito organizzativo realizzato sul campo.

Il corso risulta pertanto così ripartito:

- 175 ore di attività di insegnamento in presenza e a distanza e di studio personale (7 CFU);
- 75 ore di Sperimentazione (3 CFU);
- 25 ore per Relazione di fine percorso formativo (1 CFU).

Le lezioni sono tenute da docenti delle Università di Padova e Verona, da esperti italiani e della scuola veneta.

Lo scopo del corso, come detto, è di fornire agli insegnanti che svolgono o prevedono di svolgere incarichi in ambito organizzativo nella scuola degli adulti, abilità e competenze di

base per migliorare la gestione e il coordinamento dei servizi e delle attività didattiche e organizzative.

Pertanto, le tematiche affrontate durante gli insegnamenti sopra elencati riguardano da un lato, i fondamenti pedagogici e psicosociali che sostengono l'azione professionale dei docenti referenti, coordinatori e responsabili di attività e progetti (gestione delle risorse umane, management per l'azione organizzativa); dall'altro, i modelli organizzativi nazionali e internazionali dell'EdA, le pratiche di gestione, di valutazione (CAF) e di sviluppo dei servizi e dei sistemi di istruzione e formazione degli adulti (reti formali e informali).

Questi saperi trovano opportuna rielaborazione nei laboratori, contesti pratici nei quali i corsisti possono sperimentare concretamente approcci, tecniche e procedure riguardanti i contenuti teorici trattati e riflettere su di essi.

Profilo dei corsisti

Il Corso di Alta Formazione in "Innovazione organizzativa e gestione nel sistema dell'EdA" ha interessato esclusivamente insegnanti a tempo indeterminato e a tempo determinato operanti nei CTP, nei Corsi serali e/o nelle Carceri del Veneto.

Complessivamente sono stati ammessi al corso 35 insegnanti, 22 in servizio nei CTP (3 nella scuola carceraria), 10 nei corsi serali e 3 nella secondaria di 2° grado in carcere. Solo il 20% dei docenti risulta essere precario, quindi la maggior parte degli iscritti opera in pianta stabile nelle scuole.

L'età media dei partecipanti è di 48,5 anni, mentre la presenza femminile è pari al 76%, ristabilendo così un profilo d'insieme dei docenti abbastanza simile a quello della scuola italiana, diversamente dalle prime edizioni.

Rispetto all'esperienza di servizio nell'EdA, circa il 29% dei docenti insegna nelle scuole per gli adulti da più di 10 anni (due da più di 15 e uno da più di 20); il 26% da 6 a 10 anni e il 14% da 3 a 5 anni. Meno di 1/3 presta servizio nell'EdA da meno di due anni.

I partecipanti, quindi, risultano essere docenti nella grande maggioranza interessati al mondo dell'insegnamento degli adulti e con una professionalità specifica costruita nel tempo ed un'alta consapevolezza del proprio ruolo effettivo all'interno del sistema di istruzione per gli adulti. Non solo, ma il 63% ricopre già incarichi di middle management, per cui il corso risulta essere in linea con le loro richieste di formazione teorica a fronte di quanto appreso quotidianamente sul campo.

Valutazioni delle attività da parte dei corsisti

I corsisti hanno potuto esprimere una propria valutazione degli insegnamenti e dell'offerta formativa attraverso questionari strutturati in enunciati con scala auto-ancorante da 1 a 5 come avvenuto per le edizioni precedenti dell'Alta Formazione.

Particolare attenzione, che ha trovato buona risposta da parte dei corsisti, è stata riservata alla tematica della *leadership e della gestione delle risorse umane*, dove è stata particolarmente apprezzata la "qualità dei contenuti culturali proposti" (4,3) e la "disponibilità dei docenti verso i corsisti" (4,4); "stile adottato nella comunicazione d'aula" e la "qualità

dei materiali di studio e l'approfondimento proposto" (4,1); lo stesso dicasi per "il coinvolgimento personale" (4,1) e per il "livello di curvatura professionale dei contenuti trattati" (4,0). Positiva è stata giudicata l'esperienza di attività laboratoriale che ha riguardato in particolare la conduzione dei lavori di gruppo: "la qualità dei contenuti proposti" (4,3), "le modalità di conduzione dell'esperienza laboratoriale" (4,0) e "il legame rispetto all'attività di sperimentazione" (3,8).²³

Significativa è stata l'accoglienza riservata alle questioni riguardanti le *Reti, formali e informali e le pratiche per l'autovalutazione del sistema EdA*. In questo caso è stata valutata molto positivamente particolarmente la "disponibilità dei docenti verso di corsisti" (4,4), la "qualità dei materiali di studio e l'approfondimento proposto" (4,2), la "qualità dei contenuti culturali proposti" (4,1) e lo "stile adottato nella comunicazione d'aula" (4,1); leggermente meno il "livello di curvatura professionale dei contenuti trattati" (3,8) e "il coinvolgimento personale" (3,4).²⁴

Altrettanto interesse hanno incontrato le tematiche riguardanti il *sistema formativo dell'EdA e il ruolo e le funzioni svolte dalle varie figure professionali coinvolte* (dirigenti, coordinatori, referenti). Anche in questo molto apprezzata è stata la "disponibilità dei docenti verso di corsisti" e la "qualità dei contenuti culturali proposti" (4,3), la "qualità dei materiali di studio e l'approfondimento proposto" (4,1); positivi "il coinvolgimento personale" (4,0) e il "livello di curvatura professionale dei contenuti trattati" (3,9).²⁵

Anche rispetto alla *valutazione complessiva* dell'esperienza dell'Alta Formazione si conferma il generale giudizio positivo: dai docenti è stata particolarmente apprezzata "la disponibilità nei confronti delle esigenze personali" (4,5) e "la capacità di interazione con i corsisti" (4,4); positivamente è stata giudicata "la qualità dei materiali di studio" (4,0), un po' meno "la valorizzazione delle proprie esperienze di lavoro" (3,5). Le maggiori soddisfazioni derivano dall'"acquisizione di conoscenze teoriche" (3,7) oltre che per "la crescita come persona" (3,8); meno invece dall'"acquisizione di competenze specifiche" (3,3) indice di un livello ancora elevato di indeterminatezza nelle proposte. In conclusione, molto apprezzati sono stati "i contenuti del corso" (4,0), ma anche le "metodologie di lavoro" (3,8), e la corrispondenza rispetto agli "obiettivi prefissati dal corso" (3,9).²⁶

Il lavoro dei corsisti è riconosciuto e apprezzato dai docenti; in particolare lusinghiere sono state le valutazioni delle Prove finali, riguardanti la discussione del progetto di innovazione (28,3 su 30).

Al riguardo, si sottolinea che oltre la metà dei partecipanti ha avviato la progettazione nella propria scuola e che in diversi casi essa è stata presentata ad uno stadio avanzato di

²³ L'indice di dispersione si colloca tra lo 0,78 per la "disponibilità dei docenti" e l'1,14 per lo "stile nella comunicazione", mentre per il laboratorio, invece non supera lo 0,79.

²⁴ La deviazione standard si attesta tra lo 0,70 riferito alla "disponibilità dei docenti" (0,70), al livello massimo di 0,94 per lo "stile adottato nella comunicazione d'aula".

²⁵ La misura di dispersione più alta riguarda la "qualità dei materiali" (0,98), mentre quella più bassa si riscontra nel "coinvolgimento personale" (0,73)

²⁶ L'indice di dispersione va dallo 0,61 per "la disponibilità" e "la capacità di interazione" all'1,11 per "la valorizzazione delle proprie esperienze di lavoro".

realizzazione. Un numero fisiologico di progetti è rimasto sulla carta, parte per la mobilità dei docenti, parte per difficoltà sopraggiunte nella loro implementazione.

Su richiesta dei corsisti, nella piattaforma on line riservata sono stati pubblicati gran parte dei progetti elaborati, in uno spirito di condivisione di pratiche che rappresenta un significativo valore aggiunto dell'iniziativa.

La nuova formula del percorso sembra aver colto in modo più incisivo la necessità e i bisogni di formazione per docenti in servizio. La struttura più agile, nella durata e nell'articolazione delle attività, e a carattere monotematico ha saputo coniugare le esigenze più puntuali degli insegnanti in servizio nell'EdA con un impegno di tempo e di studio più mirato ed efficace. La didattica laboratoriale, la condivisione dei saperi e l'interazione a distanza sono state oltre che apprezzate, qualificanti il percorso e per molti docenti hanno rappresentato una vera novità. La possibilità di realizzare un progetto di innovazione nella propria scuola anche di portata limitata, ha permesso di introdurre nei diversi contesti di lavoro degli stimoli molto importanti, con ricadute positive anche sul piano organizzativo.

Se il bisogno di formazione del personale docente che opera all'interno del sistema della scuola per adulti è stato parzialmente sopperito dalle attività sopra illustrate e avviate in collaborazione traUSR e Università, resta ancora da delineare e da realizzare un percorso pensato per i dirigenti. Dai risultati delle indagini svolte sul campo questa esigenza è emersa chiaramente. Si tratta di individuare modalità e tematiche che possano risultare veramente efficaci, che siano compatibili con il tempo oggettivamente a disposizione e che giustifichino lo sforzo che implicano, non solo nel mettersi in gioco per una figura caratterizzata spesso da isolamento e mancanza di effettivo confronto, ma anche dall'oggettiva 'fatica' che accompagna ogni attività di formazione.

Sarebbe questa un'attività in perfetta consonanza sia con l'ottica di lifelong learning, sia con la particolare attenzione all'apprendimento da parte degli adulti, di qualsiasi livello di istruzione e di competenza, che sottende a questa ricerca.

BIBLIOGRAFIA

AA.VV., “Ricerca sui bisogni formativi degli utenti dei C.T.P.” in *Percorsi*, pp. 48-55, aprile 2001

AA.VV., “Dossiere sulla sperimentazione dei percorsi Polis in Piemonte”, *Percorsi – Rivista di educazione degli adulti*, Novembre 2006

Academy of Management Journal Editor’ Forum (2005), “Making Public School work: Management reform as the Key”, in *Academy of Management Journal*, Vol. 48, N0.6, 929-940

Alberici A., (2002), *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Milano: Bruno Mondadori

Alberici A., (2002), *L’educazione degli adulti*, Roma: Carrocci

Alberici A., (2008), *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*, Milano: FrancoAngeli

Alessandrini G., (2007), *Comunità di Pratica e Società della Conoscenza*, Roma, Carocci

Alivernini Fabio, Lucidi Fabio, Pedon Arrigo, (2008), *Metodologia della ricerca qualitativa*, Bologna: Il Mulino

Annali dell’Istruzione, (2006), *L’istruzione e la formazione degli adulti tra domanda e offerta*, N. 5-6/2005, Firenze: Le Monnier

Argentero P., Cortese C.G., Piccardo C., (2009), *Psicologia delle organizzazioni*, Milano, Raffaello Cortina Editore

Argyris C., Schön D. A., *Apprendimento organizzativo: teoria, metodo e pratiche*, Milano: Guerini e Associati

Armone A. e Visocchi R., (2005), *La responsabilità del dirigente scolastico*, Roma: Carocci

Artini, A. (2004), *I leader educativi. La dirigenza scolastica nelle scuole dell’autonomia*, Milano: FrancoAngeli

Askew, S. e Carnell, E. (1998) *Transforming Learning: Individual and Global Change*, London: Cassell

Associazione Treille, (2007), *Quale dirigenza per la scuola dell’autonomia? Proposte per una professione “nuova”*. Quaderno n. 7, estratto da: <http://www.treille.org/files/lll/quaderno07.pdf>

Associazione Treelle, (2010), *Il lifelong learning e l'educazione degli adulti in Italia e in Europa. Dati, confronti e proposte*. Quaderno n. 9, estratto da: http://www.treelle.org/files/III/quaderno_9.pdf

Augè M., (1993), *Non luoghi. Introduzione ad una antropologia della surmodernità*, Milano, Eleuthera

Baldacci M., (2001), *Metodologia della ricerca pedagogica*, Milano: Bruno Mondadori

Ball S. J. (2005), *Education Policy and Social Class: The Selected Works of Stephen J. Ball*, London: Routledge

Ball S.J. (1988), "The Micro-Politics of the School: Towards a Theory of School Organization", *Contemporary Sociology*, Vol. 17, No. 4, pp. 548-549

Ball, S. J. (1987), *The Micro-Politics of the school. Towards a theory of school organizations*, London: Methuen

Ball, S. J. (1987), *The Micro-Politics of the school. Towards a theory of school organizations*, London: Methuen

Barbieri G.A., Cruciani S., Ferrara A. (a cura di), (2008), *100 statistiche per il paese. Indicatori per conoscere e valutare*, ISTAT Stampa CSR

Barzanò G. (2008), *Leadership per l'educazione. Riflessioni e prospettive dal dibattito globale*, Roma: Armando Editore

Bass B.M., Avolio B.J. (1994) *Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership*, Thousand Oaks: Sage

Bass, B.M. (1998) *Transformational Leadership*, Hillsdale NJ: Erlbaum

Bauman Z., (2006), *Vita Liquida*, Roma-Bari: Laterza

Belloni M.C. (a cura di) (2002), *L'intervista con questionario. Istruzioni per aspiranti intervistatori*, Torino: Libreria Stampatori

Bennis W.G. e Nanus B. (1985), *Leader. Anatomia della leadership*, Milano: FrancoAngeli

Berardi R. (2001), *La scuola nella prima Repubblica: dai taccuini di un ispettore centrale*, Roma: Armando editore

Bertalanffy von L., (1983), *Teoria generale dei sistemi Fondamenti, sviluppo, applicazioni*, Milano, Mondadori, (Ed. Originale 1968)

Bertoldo F., (2009), *A scuola di sera*, Bergamo: Junior Edizioni

Bertolini G., Nardi N., (1998), *Statistica applicata alla ricerca educativa*, Milano: Guerini e Associati

Blake R.R., Mouton J.S. (1964), *Gli stili di direzione*, tr. it. Etas, Milano 1969.

- Blanchard K., (2007), *La leadership per l'eccellenza*, Milano: Sperling & Kupfer
- Blandford S. (1997), *Resource Management in Schools*, London: Pitman Publishing
- Blase J., Anderson G.L. (1995), *The micropolitics of educational leadership*, London: Cassel
- Bocchi G., Ceruti M., (1990⁵), *La sfida della complessità*, Milano: Feltrinelli
- Bolam R., (2003) "Models of Leadership Development: learning from International experience and research", in Brundett M., Burton N., Smith R., *Leadership in Education*, London: Sage
- Bonazzi G. (1993), *Storia del pensiero organizzativo*, Milano: FrancoAngeli
- Bottery, M. (2004) *The Challenges of Educational Leadership*, London: Paul Chapman
- Bottery, M. (2006) "Context in the Study and Practice of Leadership in Education: a Historical Perspective", in *Journal of Educational Administration and History*, 38 (2), 169-183
- Bowden A.O. (1926), "A study of the personality of student leader in the Unites States", in *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 21, pp. 149-160
- Bronfenbrenner U. (1986, 2002), *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna: Il Mulino
- Brookover W.B., Beady C., Flood P., Schweitzer J., and Wisembaker, J. (1979), *Schools, Social Systems and Student Achievement: Schools Can Make a Difference*, New York: Praeger
- Bruner J., (1996), *La cultura dell'educazione*, Milano: Feltrinelli
- Bruner J., (1998), *La mente a più dimensioni*, Roma-Bari: Laterza
- Bruscaglioni M., (1991), *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, Milano: FrancoAngeli
- Burns J.M. (1978) *Leadership*, New York: Harper Collins Publisher
- Bush T. (2008) "From Management to Leadership: semantic or meaningful change?", in: *Educational Management, Administration & Leadership* 36 (29) pp. 271-288.
- Bush T. Glover D. (2003), *School Leadership: Concepts and Evidence*, Nottingham: National College for School Leadership
- Butera F. (a cura di), (2002), *Organizzare le scuole nella società della conoscenza*, Roma: Carocci
- Caldwell B. J. (2006), *Re-imagining educational leadership*, Camberwell: ACER Press and London: Sage
- Caldwell, B.J., Spinks, J.M. (1992), *Leading the Self-managing School*, London: Routledge

- Caldwell, B.J., Spinks, J.M. (1998), *Beyond the Self-Managing School: adding value in schools of the third millennium*, London: Routledge
- Calidoni P. (1999), *Progettazione organizzazione didattica, valutazione nella scuola dell'autonomia*, Brescia: La Scuola
- Campbell, P., Southworth, P. (1993) "Rethinking collegiality: teachers' views", in N. Bennett, M. Crawford, C. Riches (eds.), *Managing Change in Education: individual and organizational perspectives*, London: Paul Chapman
- Capaldo N. e Rondanini L., (2002), *Gestire e organizzare la scuola dell'autonomia*. Trento: Edizioni Erikson
- Caporale V., (2004), *Educazione permanente e anziani*, Bari: Cacucci
- Cardano M. (2003), *Tecniche di ricerca qualitativa. Percorsi di ricerca nelle scienze sociali*, Roma: Carocci
- Cardin S., (2007), "I Cenni storici dei CTP di Padova", in Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto – Direzione Generale, *Educazione degli Adulti nel Veneto*, 2007, pp. 65-67
- Catelli G., Scaglioso C. (a cura di), *Educazione permanente e realtà locali*, Angeli, Milano 1985
- Cavalli A. (2000), *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda ricerca IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Bologna: Il Mulino
- Cavalli A. e Fischer L. (a cura di), (2008), *Dirigere le scuole oggi. Un'indagine della Fondazione per la Scuola realizzata dall'Istituto IARD*, www.fondazione scuola.it, estratto da:
http://www.fondazione scuola.it/magnoliaPublic/ita/pubblicazioni/altre/contenuti/01/text_files/file/Dirigere-le-scuole-oggi.pdf
- Cavalli A., Argentin G. (a cura di) (2010), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Bologna: Il Mulino
- Charmaz K, (2006), *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*, London: Sage Publications
- Charmaz, K. (1995), "Grounded Theory", in J.A. Smith, R. Harré, & L. Van Langenhove (Eds.), *Rethinking methods in psychology*, London: Sage Publications, pp. 27-49
- Chiari G. (2005) *Presentazione all'edizione italiana*, in Johnson D.W. e Johnson R.T., *Leadership e apprendimento cooperativo. Condividere le idee, ridurre le tensioni, dare energia al gruppo: esercizi e attività*, Erickson, Trento 2005, pp. 9-42
- Chiarolanza C., De Gregorio E., (2007), *L'analisi dei processi psico-sociali. Lavorare con ATLAS.ti*, Roma: Carocci

Childress, S., Elmore, R., Grossman, A. (2006), "How to Manage Urban School Districts", in *Harvard Business Review*, November, pp. 55-68

Cicognani E. (2002), "L'approccio qualitativo della Grounded Theory in psicologia sociale: potenzialità, ambiti di applicazione e limiti", in B.M.Mazzara (a cura di), *Metodi qualitativi in psicologia sociale*. Roma: Carocci, pp. 43-59

Cipollone P., Sestito P., (2010), *Il capitale umano*, Bologna: Il Mulino

Cocozza A. (2000), "Da capo d'istituto a *leader educativo* nella scuola dell'autonomia", in Susi F. (a cura di), *Il leader educativo*, Armando, Roma 2000, pp. 9-55

Cocozza A., (1997), "Management e innovazione nelle Pubbliche amministrazioni", in *INPS – Sistema previdenza*, 179, 1997, pp. 3-15

Cocozza A., (1997), "Oltre l'ordinaria amministrazione. Gestione delle risorse umane e relazioni sindacali nei processi di trasformazione delle pubbliche amministrazioni", in *Industria e Sindacato*, 10, 1997, pp. 13-20

Coggi C., Ricchiardi P., *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Roma: Carocci

Cohen L., Manion L. and Morrison K., (2007⁶), *Research methods in education*, London: Routledge

Cohen M.D., March J.G., Olsen J.P. (1972), "A garbage can model of organizational choice", in *Administrative Science Quarterly*, 17, pp.1-25

Commissione delle Comunità europee, (1995), *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva. Libro bianco su istruzione e informazione*, Bruxelles, COM (95) 590, estratto da: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf

Commissione delle Comunità europee, (2000), *Memorandum sull'istruzione permanente e la formazione permanente*, Bruxelles, 2000, SEC(2000) 1832, estratto da: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/lifelong-oth-itl-t02.pdf

Commissione delle Comunità europee, (2001), *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, Bruxelles, COM (2001) 678 finale, estratto da: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:IT:PDF>

Commissione delle Comunità Europee, (2007), *Piano d'azione in materia di educazione degli adulti. È sempre il momento di imparare*, Bruxelles, COM (2007) 558, estratto da: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0558:FIN:IT:PDF>

Comunicazione della Commissione, (2006), *Educazione degli adulti: non è mai troppo tardi per apprendere*, Bruxelles, COM (2006) 614, estratto da: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0614:FIN:IT:PDF>

Consiglio europeo di Lisbona (2000), *Conclusioni della Presidenza*, 23-24 marzo 2000, estratto da: http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/it/ec/00100-r1.

Corbetta P., (1999, 2007), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Bologna: Il Mulino

- Corbetta P., (2003), *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. II. Le tecniche quantitative*, Bologna: Il Mulino
- Corbetta P., (2003), *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. IV. L'analisi dei dati*, Bologna: Il Mulino
- Cristanini D. e Spinosi M. (a cura di), (2000), *Le funzioni obiettivo. Profili, azioni e competenze*. Napoli: Tecnodid
- Crozier M. (1969), *Il fenomeno burocratico*, Milano: Etas Kompass
- Crozier M. e Friedberg E. (1978), *Attore sociale e sistema*, Milano: Etas Kompass,
- Daft R.L., (1999), *Leadership. Theory and practice*, Orlando, FL: The Dryden Press
- Damiano E., Rizzi F. e Ringhini G., (1980), *Centocinquanta ore, scuola di Stato e sindacato: dalla scuola dei lavoratori all'educazione permanente*. Brescia: La scuola
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H., Beresford, J. (2000), *Leading Schools in Times of Change*, Buckingham: Open University Press
- De Giosa V., (2010), *La leadership*, Roma: Carocci
- Delors, J. (1997), *Nell'educazione un tesoro. Rapporto UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo*, Roma: Armando
- Demetrio D., (1990), *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, Roma: La Nuova Italia Scientifica
- Demetrio D., (1997), *Manuale di educazione degli adulti*, Roma-Bari: Laterza
- Demetrio D., (2003), *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, Roma: Carrocci
- Demetrio D., Alberici A., (a cura di), (2002), *Istituzioni di educazione degli adulti. Vol. 1 Il metodo autobiografico*, Milano: Guerini
- Demetrio D., Alberici A., (a cura di), 2004, *Istituzioni di educazione degli adulti. Vol. 2. Saperi, competenze e apprendimento permanente*, Milano: Guerini e Associati
- Demetrio D., Moroni F. (1980), *Alfabetizzazione degli adulti. Teoria, programmazione, metodi*, Roma: Editrice Sindacale Italiana
- Dimmock C., Walker A. (2002), "School Leadership in Context – Societal and Organizational Cultures", in T. Bush and L. Bell (eds.) *The Principles and Practices of Educational Management*, London: Paul Chapman
- Drago R. (2007), "Leadership educativa e middle management", in Associazione TreeLLLe e Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo, Seminario n. 8 e 9, *La dirigenza della scuola in Europa. Finlandia, Francia, Inghilterra, Italia, Paesi Bassi*, pp. 91-98

Drei A. (2004), *Oltre il management. La leadership del futuro*, Milano, Editore Guerini e Associati

Drucker P.F. (1970), *L'era del discontinuo*, Milano: Etas-Kompass

Earley, P., Weidling, D. (2004), *Understanding School Leadership*, London: Chapman

Edmonds R.R. (1979), "Effective schools for the urban poor", in *Educational Leadership*, 37,10, pp.15-24

EIPA (2010), *CAF and Education*, Maastricht (NL), estratto da: http://www.eipa.eu/files/File/CAF/CAFedu_080410_V06_final.pdf

European University Association, (2008), *European Universities' Charter on Lifelong Learning*, rinvenibile nel sito web: www.eua.be

Falanga M., (2009), "Il middle management nell'ordinamento della scuola italiana", in Weyland B. (a cura di), *Middle Management nella scuola. Bisogni e opportunità di formazione nella Scuola della provincia di Bolzano*, Edizioni Praxis3 Verlag, Bolzano 2009, pp. 23-32

Fassora G. (2006), "Il territorio: consorzi e reti", in Rembado G. e Petrolino A. (a cura di), *La guida del dirigente*, Carocci, Roma 2006, pp. 221-251

Faure E. (a cura di), (1973), *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Roma: Armando editore

Federighi P. (a cura di), (2000), *Glossario dell'educazione degli adulti in Europa*, Firenze: Mpi/Bdp/Eurydice

Felisatti E. (2001), *Progettualità, ricerca e sperimentazione nella scuola autonoma*, Lecce: Pensa MultiMedia

Fischer L., Fischer M.G., Masuelli M. (2002), *I dirigenti nella scuola dell'autonomia*, Bologna: Il Mulino

Fischer L., Fischer M.G., Masuelli M., (2006), *Le figure organizzative emergenti fra gli insegnanti della scuola italiana*, L'Harmattan Italia, Torino

Fischer L., Masuelli M. (1998). *I dirigenti e l'autonomia delle scuole: una ricerca sui capi di istituto di fronte alla riforma*, Milano: FrancoAngeli

Florenzano F., *Imparare ad imparare*, EDUP, Roma 2005

Forquin J.C. (2005), "L'idea dell'educazione permanente e la sua espressione internazionale a partire dagli anni '60", in *LLL Focus on Lifelong Lifewide learning*, I / 2, estratto da: <http://rivista.edaforum.it/numero2/mon-forquin2.htm>

Fullan M., Hargreaves A. (1992), "Teacher development and educational change", in Fullan, M. and Hargreaves, A. (Eds), *Teacher Development and Educational Change*, London: Falmer Press

- Fullan, M. (2001), *Leading in a Culture of Change*, San Francisco, CA: Jossey-Bass/Wiley
- Fullan, M. (2003), *The Moral Imperative of School Leadership*, Thousand Oaks: Corwin Press
- Gallina V., (1996), *Prospettive dell'educazione degli adulti in Europa: obiettivi e strategie politiche. Una ricerca comparativa*, Roma: Armando editore
- Gallina V. (2000), *La competenza alfabetica in Italia. Una ricerca sulla cultura della popolazione*, Milano: FrancoAngeli Editore
- Gallina V. (2006), *Letteratismo e abilità per la vita, Indagine nazionale sulla popolazione italiana 16-65 anni*, Roma: Armando editore
- Gallina V., Lichtner M., (a cura di), (1996), *L'educazione in età adulta. Primo rapporto nazionale*, Milano: FrancoAngeli
- Gardner H., (1996⁸), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano: Feltrinelli
- Ghislieri C., Quaglino G.P., (2009) "La leadership", in Argentero P., Cortese C.G., Piccardo C., (a cura di), *Psicologia delle organizzazioni*, pp. 231-254, Milano: Raffaello Cortina
- Giacinto E. (2005), "Introduzione", in: *150 ore per il diritto allo studio: il fondo FIm della Biblioteca Centrale Cisl*, a cura di Anna Bianco, Roma: Biblioteca Centrale Cisl, pp. 3-4, rinvenibile al seguente indirizzo web: <http://online.cisl.it/bibliotecaweb/FAV3-000191D3/I0351F499.0/150ORE~1.PDF>
- Glaser B., Strauss A. (2009), *La scoperta della grounded theory. Strategie per la ricerca qualitativa*, Roma: Armando editore (Ed. or. 1967)
- Goleman D., (1998³²), *Intelligenza emotiva*, Milano: Rizzoli
- Goleman D., Boyatzis R.E, Mckee A., (2002, 2007⁷), *Essere leader*, Milano: BUR
- Gronn P. (2000), "Distributed Properties: A New Architecture for Leadership", in *Educational Management & Administration*, 28 (3): 317-38.
- Gronn P. (2003), *The New Work of Educational Leaders*, London, Sage
- Gronn P. e Ribbins P. (1996), "Leaders in Context: Postpositivist Approaches to Understanding Educational Leadership", *Educational Administration Quarterly*, 32 (3), 452-473
- Gunter, H.M., Ribbins, P. (2003), "The Field of Educational Leadership: Studying Maps and Mapping Studies". In *British Journal of Educational Studies*, 51(3): 254-81
- Hallinger P. (2003), "Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership", in *Cambridge Journal of Education*, 33 (3), pp. 329-351. <http://www.philiphallinger.com/papers/CCJE%20Instr%20and%20Trans%20Lship%202003.pdf>; <http://www.aom.pace.edu/amj/August2002/dvir.pdf>

Hallinger, P. (2005), "Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy that Refuses to Fade Away", *Leadership and Policy in Schools*, 4: 221–239

Hallinger, P. e Heck, R. (2005), "The Study of Educational Leadership and Management", in *Where Does the Field Stand Today?*, *Educational Management Administration & Leadership*, 33(2) 229–244

Hargreaves, A. e Fink, D. (2006), *Sustainable leadership*, San Francisco: Jossey Bass

Harris A., (2004), "Distributed Leadership and School Improvement Leading or Misleading?", in *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1) 11–24

Harsey P., Blanchard K.H. (1982), *Leadership situazionale*, Milano: Sperling & Kupfer

Hodgkinson, C. (1991), *Educational Leadership: The Moral Art*, Albany: SUNY Press

Hopkins, D. (2006), "A Short Primer on System Leadership", paper presented at the conference *International perspectives on School Leadership for Systemic Improvement*, Paris: OECD

Hoyle E. e Wallace, M. (2005), *Educational Leadership: Ambiguity, Professionals & Managerialism*, London: Sage

ISFOL, (2000), *Formazione e occupazione in Italia e in Europa, Strumenti e Ricerche*, Milano: Franco Angeli

ISFOL, (2002), *La qualità dei processi formativi. Approcci, risultati e prospettive*, Milano: FrancoAngeli

ISFOL, (2003), *Apprendimento in età adulta. Modelli e strumenti*, Roma

ISFOL, (2003), *L'offerta di formazione permanente in Italia. Primo rapporto nazionale*, I libri FSE, Roma

ISFOL, (2003), *Politiche regionali per la formazione permanente. Primo rapporto nazionale*, I libri del FSE, Roma

ISFOL, (2006), *Insegnare agli adulti: una professione in formazione*, I libri del FSE, Roma

Istat (2011), *Annuario statistico italiano 2011*, estratto da: <http://www3.istat.it>; Istat (2012), *Rilevazione sulle forze di lavoro - Media 2011*, Tavole, estratte da: <http://www.istat.it/it/archivio/61549>

Istat (2012), *Noi Italia. 100 statistiche per capire il Paese in cui viviamo*, estratto da: http://www3.istat.it/dati/catalogo/20120215_00/Noi_Italia_2012.pdf.

Jarvis P., (Edited by), (2001), *The age of learning. Education at the knowledge society*, London: Kogan Page

Johnson D.W. e Johnson R.T., (2005), *Leadership e apprendimento cooperativo. Condividere le idee, ridurre le tensioni, dare energia al gruppo: esercizi e attività*, Trento: Erickson

- Kanizsa S. (1993), *Che ne pensi? L'intervista nella pratica didattica*, Roma: Carocci
- Kelley, R. E. (1992). *The power of followership: How to create leaders people want to follow and followers who lead themselves*. New York: Currency Doubleday
- Kets de Vries M.F.R. (2005), “Carisma in azione. Il talento trasformativo di Richard Branson, della Virgin, e Percy Barnevik, di ABB”, in Quaglino, G.P. (a cura di), *Leadership. Nuovi profili di leader per nuovi scenari organizzativi*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2005, pp. 369-388
- Khan Badrul H. (2004), *E-learning: progettazione e gestione*, Trento, Erickson
- Knowles M. S. (1996), *La formazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienza e idee*, Milano: Raffaello Cortina
- Knowles M., (1993), *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Milano: FrancoAngeli (Nuova Ed. 2008)
- Kotter J. P. (1999), *On What Leaders Really Do*, Harvard Business Review Book
- Kotter J.O. (1989), *Il fattore Leadership*, Milano: Sperling & Kupfer
- Kotter J.P. (2005) “Ma cosa fanno, davvero, i leader”, in: Quaglino G.P. (a cura di) *Leadership*, pp. 17-29, Milano: Raffaello Cortina.
- Kotter J.P., (2008), *I leader: chi sono e come lavorano gli uomini che sanno cambiare le aziende*, Milano: Il Sole 24 Ore (Ed. or. 1999)
- Kotter, J. P. (2009), *È ora di cambiare. Sentire, pensare, far capire cos'è importante, cos'è necessario*, Torino: Sperling & Kupfer
- Kotter, J.P., (1990) *A force for change: How leadership differs from management*, New York: Free Press.
- Kouzes J.M. e Posner B.Z. (1987), *The leadership challenge*, San Francisco, Jossey Bass.
- Landri P., Queirolo Palmas L., (2004), *Scuole in tensione. Un'indagine sulle micropolitiche della scuola dell'autonomi*, Milano: FrancoAngeli
- Le Boterf G., (2008), *Costruire le competenze individuali e collettive: agire e riuscire con competenza le risposte a 100 domande*, Napoli: Guida (Ed. Orig. 2000)
- Leithwood K (1992), “The move towards transformational leadership”, in *Educational Leadership*, vol. 49, n. 5, pp. 8-12; http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199202_leithwood.pdf
- Leithwood K., Duke D.L., A (1999²) “Century Quest to Understand School Leadership”, in: Murphy J., Louis K. (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration*, pp. 45-72, Washington DC: American Educational Research Association.

Leithwood K., Jantzi D., Steinbach R., (eds.), (1999), *Changing Leadership for Changing Times*, Buckingham: Open University School

Leithwood, K., Jantzi, D. (2006), “Transformational School Leadership for Large-Scale Reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices”, in *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 17, No. 2, June, pp. 201-227

Leithwood, K., Tomlinson, D., Genge, M. (1996), “Transformational School Leadership”. In Leithwood, Chapman, Judith, Corson, Halinger, Hart (eds), *International handbook of educational leadership and administration*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers

Lengrand P., (1973), *Introduzione all'educazione permanente*, Roma: Armando

Levacic, R., Glover, D. (1997), “Value for Money as a School Improvement Strategy: Evidence from the New Inspection System”, in England, *School Effectiveness and School Improvement*, 8 (2): 231-53

Lorenzo Fischer, (2000), “L'immagine della professione di insegnante”, in A. Cavalli, G.L. Argentin (ed), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola*, Il Mulino, Bologna.

Lucca G.A. (2007), “I Centri Territoriali Permanenti – Breve panoramica storica”, in Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto – Direzione Generale (2007), *Educazione degli Adulti nel Veneto*, pp. 237-240

Lucisano P., Salerni A., (2002), *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Roma: Carocci

Luhmann N., Schorr K.E., (1999), *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*, Roma: Armando editore

MacBeath J., (2007) “Leadership as a subversive activity” in *Journal of Educational Administration*, 45 (3), pp. 242-264.

MacBeath, J. (2006), “The talent enigma”, in *International Journal Leadership in Education*, 9 (3): 183-204

Mann R.M.. (1959), “A review of the relationship between personalità and performance in small groups”, in *Psychological Bulletin*, 56, pp. 241-270

Mantovani S. (a cura di), (1995), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano: Bruno Mondadori

Manz C.C. e Sims H.P. (2005), “La superleadership. Oltre il mito della leadership eroica”, in Quaglino, G.P. (a cura di), *Leadership. Nuovi profili di leader per nuovi scenari organizzativi*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2005, pp. 61-84

Mario Falanga (2002), *La leadership educativa nella scuola dell'autonomia. Dimensione pedagogica e competenza metadidattica del dirigente scolastico*, Milano: FrancoAngeli

Marradi A., (2007), *Metodologia delle scienze sociali*, Bologna: Il Mulino

- Mastrorilli A., Petitta L., Borgogni L., Steca P, (2006), *L'ABC del programma SPSS. Come avviarsi alla pratica del pacchetto statistico*, Milano: FrancoAngeli
- Mazzara B. (2002) (a cura di), *Metodi di ricerca qualitativi in psicologia sociale*. Roma: Carocci
- Medicina I. e Bettoni M. (a cura di), (2009), *L'Educazione degli Adulti. Tra rientro formativo e formazione permanente*, Milano, Franco Angeli
- Mezirow J., (2003), *Apprendimento e trasformazione*, Milano, Raffaello Cortina (Ed. or. 1991)
- Michael Fullan e Andy Hargreaves, (2005), *Cosa vale la pena cambiare nella nostra scuola?* Trento: Erickson
- Milesi P. e Catellani P. (2002), "L'analisi qualitativa di testi con il programma Atlas.ti", in B. Mazzara (a cura di), *Metodi di ricerca qualitativi in psicologia sociale*, Roma: Carocci, pp. 283-304
- Minello R. (2011), *Dirigere una scuola accogliente. Esiti del rapporto di ricerca sui fondamenti epistemologici e pedagogici dello sviluppo professionale dei Dirigenti Scolastici e della Formazione Professionale*. Trento: Provincia Autonoma di Trento – IPRASE. Estratto da: http://www.iprase.tn.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/1ad007d6-67c7-41ee-8fe6-6fe8201aca6d/2011_06.pdf?ticket=TICKET_c9c6e74f5a763edf394ffdb0830b73a04a79312c
- Mintzberg H., (1996), *La progettazione dell'organizzazione aziendale*, Bologna: Il Mulino (Ed. or. 1983)
- Mintzberg H., (2010), *Il lavoro manageriale*, Milano: FrancoAngeli
- Monasta A. (2000), "Dirigenza e formazione: un settore o due?", in Susi F. (a cura di), *Il leader educativo*, Armando, Roma 2000, pp. 93-117
- Montedoro C., (a cura di), (2001), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, ISFOL, Milano: FrancoAngeli
- Morin E., (1989⁶), *Il metodo. Ordine disordine organizzazione*, Milano: Feltrinelli
- Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma: Carocci
- Mortimore, P. (1998), *The Road to improvement*, Lisse: Swets and Zeitlinger
- Mpi/Bdp/Eurydice, (2005)), *L'educazione degli adulti in Europa*, I Quaderni di Eurydice, N. 25
- Muhr T. (1997), *Atlas.ti short user's guide*, Berlin: Scientific Software Development
- Munari A., (1993), *Il sapere ritrovato. Conoscenza, formazione, organizzazione*, Milano: Guerini

- Northouse P.G. (2004³) *Leadership: theory and practice*, London: Sage.
- OECD/OCDE, *Literacy in the Information Age. Final Report of the international Adult Literacy Survey*, Oecd, Paris, 2000
- OECD-OCSE, (1997), *Apprendere a tutte le età. Le politiche educative e formative per il XXI secolo*, Roma, Armando editore
- Orefice, P. e Alberici A., (2006), *Le nuove figure professionali in età adulta. Profili e formazione universitaria*, Milano: Franco Angeli
- Ouchi, W. (2003), *Making school work*, New York: Simon & Schuster
- Owens, R.G. (1987), *Organizational Behavior in Education*, Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall
- Pagnoncelli L., (1977), *Le 150 ore*, Firenze: La Nuova Italia
- Paletta A., (2007), *Ricerca Invalsi. Prime riflessioni sugli aspetti organizzativi della scuola italiana*, Estratto da: http://snvsistema.invalsi.it/documenti/Aspetti_organizzativi_risultati.pdf
- Paletta A., Vidoni D.(2006) (a cura di), *Scuola e creazione di valore pubblico: Problemi di Governance, Accountability e Management*, Roma: Armando
- Paletta, A. (2005) “Performance measurement for strategic management of educational activities”, in *International Journal for Education Law and Policy*, Special Issue, October
- Palumbo M., Garbarino E., (2004), *Strumenti e strategie della ricerca sociale. Dall'interrogazione alla relazione*, Milano: FrancoAngeli
- Parlamento Europeo e Consiglio (2008), *Raccomandazione sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*, Bruxelles, 2008/C 111/01, rinvenibile al seguente indirizzo web: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:IT:PDF>
- Parlamento Europeo e Consiglio dell'Unione Europea (2006), *Raccomandazione del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Bruxelles, 2006/962/CE, estratto da: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:it:PDF>
- Persano M., *Il senso della ricerca in educazione tra orientamenti di fondo, teorizzazioni e indagini empiriche*, Levante Editori, Bari 2007
- Peters, T. (2005) *Leadership*, Milano: Sperling & Kupfer
- Petrolino A., (2008), “Il ruolo del dirigente scolastico”, in Italia, in Cavalli A. e Fischer L. (a cura di), *Dirigere le scuole oggi. Un'indagine della Fondazione per la Scuola realizzata dall'Istituto IARD*, www.fondazione scuola.it, 2008
- Pfeffer J., Salancik G.R. (1978), *The external control of organizations: a resource dependence perspective*, New York: Harper and Row

- Piccardo C. (1995), *Empowerment. Strategie di sviluppo organizzativo centrate sulla persona*, Milano: Raffaello Cortina Editore
- Picone P., (2007), “Filosofia e cultura della nuova classe dirigente della scuola”, in *Scienze del pensiero e del comportamento*, Nuova Serie, 1, dicembre 2007, 9-45, estratto in: http://www.avios.it/spc/dic07/Pasquale_Picone.pdf
- Porcarelli A. (2010), “Le competenze del dirigente nella normativa, specifica e concorrente, istitutiva del nuovo ruolo”, in Xodo C. (a cura di), *Il dirigente scolastico. Una professionalità pedagogica tra management e leadership*, FrancoAngeli, Milano 2010
- Purkey S., Smith M. (1983), “Effective schools”, in *The Elementary School Journal*, 83, pp.427-52
- Quaglino, G.P. (a cura di), (2005), *Leadership. Nuovi profili di leader per nuovi scenari organizzativi*, Milano: Raffaello Cortina Editore (edizione precedente 1999)
- Quaglino, G.P., Ghislieri C., (2004), *Avere leadership*, Milano: Raffaello Cortina Editore
- Reggiani M. (a cura di), (2004), *Leadership: nuove prospettive e nuovi percorsi di sviluppo*, Milano: FrancoAngeli
- Rembado G. e Petrolino A. (a cura di), (2006), *La guida del dirigente*. Roma: Carocci
- Ribbins, P., Gunter, H. (2002), “Mapping Leadership Studies in Education”. In *Educational Management and Administration*, 30 (4), pp. 359-385
- Richards Lyn, Morse Janice M. (2009), *Fare ricerca qualitativa. Prima guida*, Milano: FrancoAngeli
- Roccatò M., (2006), *L'inchiesta e il sondaggio nella ricerca psicosociale*, Il Mulino, Bologna
- Romano I., Serpieri R., (2004), “Le competenze della leadership scolastica: la spirale delle proprietà emergenti”, in L. Benadusi, F. Consoli (a cura di), *La governance della scuola*, Il Mulino, Bologna
- Romano I., Serpieri R., 2006, “Dirigenti e costruzione della leadership scolastica”, in M. Colombo, G. Giovannini, P. Landri, (a cura di), *Sociologia delle politiche e dei processi formativi*, Edizioni Guerini, Milano
- Romei P., (2000), *L'organizzazione come trama: fondamenti per la conoscenza e lo studio dei fenomeni organizzativi*, Padova: CEDAM
- Romei, P. (2000), *Autonomia e progettualità*, Firenze: La Nuova Italia
- Rost J.C. (1991), *Leadership for the twenty-first century*, New York: Praeger
- Rychen D.S., Salganik L.H. (a cura di), (2007), *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole*, Milano: Franco Angeli (Ed. or. 2001)

- Sammons, P. (1999), *School Effectiveness: Coming of Age in the Twenty-First Century*, Lisse: Swets and Zeitlinger
- Scheerens J. (1990), "School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning", in *School Effectiveness and School Improvement*, 1,1, pp.61-80
- Scheerens J. (2000), *Improving School Effectiveness. Fundamentals of Educational Planning*, Paris: Unesco
- Scheerens J., Creemers B.P.M. (1989), "Conceptualizing school effectiveness", in *International Journal of Educational Research*, 13, pp.269-310
- Scheerens, J. Bosker, R. (1997), *The Foundations of Educational Effectiveness*, Oxford: Pergamon Press
- Schein E.H. (1985), *Cultura d'azienda e leadership*, Milano, Guerini e associati
- Schön D.A., (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Edizioni Dedalo
- Schön D.A., (2006), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettive della formazione e dell'apprendimento delle professioni*, Milano: FrancoAngeli
- Schwartz B., (1977), *L'educazione di domani*, Firenze: La Nuova Italia
- Schwartz B., *Educazione degli adulti ed educazione permanente*, Liviana, Padova 1987
- Scott W.R., (1981), *Le organizzazioni*, Bologna: Il Mulino
- Scurati C. (2000), "La leadership educativa nella scuola: ipotesi e discussioni", in Susi F. (a cura di), *Il leader educativo*, Armando, Roma 2000, pp. 155-182
- Scurati C. (a cura di), (2002), *Professionalità formativa per dirigere, La Scuola*
- Scurati C., (2009), "In mezzo e avanti", in Weyland B. (a cura di), *Middle Management nella scuola. Bisogni e opportunità di formazione nella Scuola della provincia di Bolzano*, Edizioni Praxis3 Verlag, Bolzano 2009, pp. 133-140
- Seddon, T. (1994), *Context and beyond: Reframing the theory and practice of education*, London: Falmer Press.
- Selznick P. (1974), *Pianificazione regionale e partecipazione democratica. Il caso Tennessee Valley Authority*, Milano: FrancoAngeli
- Senge P.M. (2005), "Il nuovo lavoro del leader. Costruire l'apprendimento nelle organizzazioni", in Quaglino, G.P. (a cura di), *Leadership. Nuovi profili di leader per nuovi scenari organizzativi*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2005, pp. 31-60
- Senge, P., et al. (2000), *Schools that learn*, New York: Doubleday

- Senge, P., N. Cambron-McCabe, T. Lucas, B. Smith, J. Dutton, and A. Kleiner (2000), *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York: Doubleday
- Senge, P.M. (2006), *La quinta disciplina*, Milano: Sperling & Kupfer, (Ed. or.1990)
- Sergiovanni, T.J. (1992), *Moral Leadership: Getting to the Heart of School Improvement*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Serpieri R. (2000) “La costruzione sociale della leadership”, in Benadusi L., Serpieri R., (a cura di), *Organizzare la scuola dell'autonomia*, pp. 79-111, Roma: Carocci
- Serpieri R. (2002), *Leadership senza gerarchia. Riflessioni sul management scolastico*, Napoli: Liguori
- Serpieri R. (2008), *Senza leadership: un discorso democratico per la scuola. 1. Discorsi e contesti di leadership educativa*, Milano: FrancoAngeli
- Serpieri R. (a cura di), (2007), *Regolazione, Apprendimento e Conoscenza per la governance scolastica: l'esperienza della Provincia di Napoli*, Milano: FrancoAngeli
- Serpieri R., (2007) “Leadership distribuita”, in: Cerini G., Spinosi M., (a cura di), *Voci della Scuola 2007. Idee e proposte per l'organizzazione scolastica*, Tecnodid Editrice, Napoli 2007, pp. 253-268
- Silverman D. (2002, 2008), *Come fare ricerca qualitativa*, Roma: Carocci
- Silverman D. (2008), *Manuale di ricerca sociale e qualitativa*, Roma: Carocci
- Sorzio, P. (2005), *La ricerca qualitativa in educazione: problemi e metodi*, Roma: Carocci
- Spillane J. (2006) *Distributed leadership*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Stogdill R.M.. (1948), “Personal factor associated with leadership: A survey of the literature”, in *Journal of Psychology*, 25, pp. 35-71
- Strauss, J., Corbin, A. (1990), *Basics of qualitative research. Grounded Theory procedures and techniques*, Newbury Park: Sage Publications
- Stringfield S.C., Slavin R.E. (1992), “A Hierarchical longitudinal model for elementary school effects”, in Creemers B.P.M., and Reezigr G.J. (eds), *Evaluation of Educational Effectiveness*, Groningen, ICO, pp.35-69
- Susi F. (a cura di) (2000), *Il leader educativo*, Roma: Armando
- Tannenbaum A.S., Schmidt W.H. (1958), “How to choose a leadership pattern”, in *Harvard Business Review*, 36, pp. 95-105
- Tarozzi Massimiliano, (2008), *Che cos'è la grounded theory*, Roma: Carocci
- Taylor F.W., (1967), *L'organizzazione scientifica del lavoro*, Milano: Etas Kompass

- Teddlie C., Renolds D., (2000), *The International Handbook of School Effectiveness Research*, London: Routledge
- Telford H. (1996), *Transforming schools through collaborative leadership*, London: Falmer Press
- Terman, L.W. (1904), "A preliminary study of the psychology and pedagogy of leadership", in *Journal of Genetic Psychology*, 11, pp. 413-451
- Toriello F., (2008) *Fondamenti Epistemologici del Lifelong Learning*, Napoli, Tecnonidid
- Trincherò R., (2002), *Manuale di ricerca educativa*, Milano, FrancoAngeli
- Trovato D., (a cura di), (2003), *Apprendere a tutte le età: luoghi e dimensioni dell'educazione permanente e della formazione degli adulti*, S. Prospero (MO): Centro Programmazione Editoriale
- Unesco/Confinteà, *Cinquième Conférence internationale sur l'éducation des adultes. Rapport final*, Hambourg, 14-18 luglio 1997
- UNIEDA (2009), *Rapporto sull'apprendimento permanente in Italia 2009. Dati, analisi, problemi, proposte per ritrovare una chiave per lo sviluppo economico*, Formazione 80 PERCORSI, XXII, 1, 2009 e Open Rivista italiana di lifelong learning, 20/2009
- Unità italiana di Eurydice (a cura di), (2008), *Strutture dei sistemi di istruzione, formazione professionale e educazione degli adulti in Europa*, estratto in: http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read_notizie&id_cnt=4484
- Varvelli R. e De Ponti G., (2007), "Dalla direzione per obiettivi alla direzione per progetti: un'applicazione", in *Personale e lavoro*, 501, ottobre 2007, pp. 3-12
- Wallace M. (2003), "Managing the Unmanageable? Coping with Complex Educational Change", in *Educational Management and Administration*, 31 (1), pp. 9-29
- Weber M., (1995), *Economia e società, 2 volume*, Torino: Edizioni di Comunità (Ed. or. 1922)
- Weick K.E, (1976), "Educational organizations as loosely coupled system", in *Administrative Science Quarterly*, 21, pp. 1-19, trad. it. "Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole", in Zan S. (a cura di), *Logiche d'azione organizzativa*, Il Mulino, Bologna 1988.
- Weick K.E, (1976), "Educational organizations as loosely coupled system", in *Administrative Science Quarterly*, 21, pp. 1-19, trad. it. "Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole", in Zan S. (a cura di), *Logiche d'azione organizzativa*, Il Mulino, Bologna 1988.
- Weick K.E, Orton D.J., *I sistemi organizzativi a connessione debole*, «Sviluppo & Organizzazione», n. 122, 1990

Weick K.E. (1976), *Educational organizations as loosely coupled systems*, Administrative Science

Weick K.E., (1997), *Senso e significato nell'organizzazione. Alla ricerca delle ambiguità e delle contraddizioni nei processi organizzativi*, Milano, Raffaello Cortina (Ed. Originale, 1995)

Wenger E., McDermott R., Snyder W.M., (2007), *Coltivare comunità di pratiche. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Milano: Guerini e associati, Milano

Weyland B. (a cura di), (2009), *Middle Management nella scuola. Bisogni e opportunità di formazione nella Scuola della provincia di Bolzano*. Bolzano: Edizioni Praxis3 Verlag

Woods, P.A., (2005), *Democratic Leadership in Education*, London: Paul Chapman Publishing

Xodo C. (a cura di), (2010), *Il dirigente scolastico. Una professionalità pedagogica tra management e leadership*, Milano: FrancoAngeli

Yin Robert K. (2005), *Lo studio di caso nella ricerca scientifica. Progetto e metodi*, Roma: Armando Editore

Zammuner, V.L. (1998). *Tecniche dell'intervista e del questionario*. Bologna: Il Mulino

Zan S. (1992), *Organizzazione e rappresentanza*, Roma: La Nuova Italia Scientifica

Zigarmi, D., Blanchard, K., O'Connor, M., Edeburn, C. (2006) *Essere leader*, Milano: Sperling & Kupfer

NORMATIVA SCOLASTICA

Accordo tra Governo, Regioni, Province, Comuni e Comunità montane per riorganizzare e potenziare l'educazione permanente degli adulti, Presidenza del Consiglio dei ministri, Repertorio Atti n.223 del 2 marzo 2000

C.M. 10 aprile 1964, n. 147 relativa all'istituzione di sezioni serali per lavoratori-studenti per alcuni indirizzi degli Istituti Tecnici Industriali

C.M. 29 ottobre 1966, n. 411 relativa all'istituzione di sezioni serali per lavoratori-studenti per gli Istituti Tecnici commerciali e per geometri

C.M. 11 novembre 1966, n. 1760 relativa all'istituzione di sezioni serali per lavoratori-studenti per gli Istituti Tecnici commerciali e per geometri

C.M. 8 novembre 1967, n. 397 relativa all'istruzione tecnica serale per lavoratori-studenti

C.M. 8 marzo 1968, n. 140 - Corsi serali per lavoratori studenti negli Istituti tecnici

C.M. 5 febbraio 1969, n. 44

C.M. 19 agosto 1971, n. 254 - Istruzione tecnica serale, modifica ed integrazione

C.M. 223/1972

C.M. 8 gennaio 1975, n. 131 "Corsi statali sperimentali di scuola media per lavoratori. Linee programmatiche"

C.M. 10 agosto 1978, n. 193

C.M. 15 marzo 1982, n. 87 relativa alla istituzione presso gli istituti tecnici di sezioni per lavoratori-studenti

C.M. 283/1989

C.M. 25 luglio 1990, n. 7809 - Corsi serali per lavoratori studenti negli istituti professionali

C.M. 66/1991

C.M. 47/1992

C.M. 308/1996

C.M. 20 maggio 1997 n. 305

C.M. 454/1997

C.M. 16 giugno 1998, n. 2564 – Corsi serali nell'istruzione tecnica: progetto sperimentale "Sirio"

CCNL Scuola 1995/1997

CCNL Scuola del 29 novembre 2007

Direttiva 600/1996

Direttiva n. 22 del 6.2.2001

D.L.C.P.S. del 17 dicembre 1947 n. 1599

D.Lgs. 297/1994 (Testo Unico)

D.Lgs. n. 59/1998

D.Lgs. 112/1998

D.Lgs. n. 165/2001

D.M. 21 gennaio 1978

D.M. 22 ottobre 2004, n. 270

D.M. 25 ottobre 2007

D.P.R. n. 416/1974

D.P.R. n. 417/1974

D.P.R. n. 616 del 24 luglio 1977

D.P.R. 8 marzo 1999, n.275

D.P.R. 30 giugno 2000, n. 230, Regolamento recante norme sull'ordinamento penitenziario e sulle misure privative e limitative della libertà

Legge 16 aprile 1953, n. 326

Legge 3 aprile 1958, n.535, Istituzioni delle scuole elementari carcerarie

Legge 26 luglio 1975, n.354, Norme sull'ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure privative e limitative della libertà

Legge 20 maggio 1982, n. 270

Legge 426/1988

Legge 162/1990

Legge 19 novembre 1990, n. 341

Legge 15 Marzo 1997, n. 59

Legge 296/2006 (commi 632 e 634)

Legge 6 agosto 2008 n. 133 (art. 64, c. 4, lett. f)

O.M. del 19 giugno 1982

O.M. n.307 del 2 luglio 1996

O.M. n.400 del 30 luglio 1996

O.M. n.455 del 29 luglio 1997

OM 282/1989

OM 749/1996

R.D. 30 aprile 1924, n. 965, art. 23

APPENDICE

Allegato 1: Scuole, dirigenti e docenti del Veneto – a.s. 2010-2011

| Tipologia di Istituzione Scolastica | N. Totale |
|-------------------------------------|-----------|
| Direzione Didattica | 81 |
| Secondaria 1° grado | 46 |
| Istituti Comprensivi | 358 |
| Secondaria 2° grado | 222 |
| Istituzioni educative | 4 |
| Totale Istituzioni scolastiche | 711 |

Tab. Allegato 1.1: Istituzioni scolastiche del Veneto, a.s. 2010/11

| Tipologia di Scuola | Scuole con sede EdA | Totale Istituzioni di pari settore scolastico | Percentuale delle scuole EdA |
|---------------------|---------------------|---|------------------------------|
| Corsi Serali | 63 | 222 | 28,4% |
| CTP | 46 | 404 ¹ | 11,4% |
| Totale Scuole | 109 | 626 | 17,4% |

Tab. Allegato 1.2: Distribuzione delle scuole EdA e raffronto con il numero di pari grado scolastico, a.s. 2010/11

| Dirigenti di Istituzioni Scolastiche | Totale | Percentuale |
|---|--------|-------------|
| Dirigenti EdA | 109 | 17,7% |
| Dirigenti in servizio | 616 | 100,0% |
| Dirigenti reggenti (la reggenza copre sia sedi vacanti, sia sedi il cui titolare usufruisce di assenze previste dalle norme contrattuali) | 121 | 19,6% |

Tab. Allegato 1.3: Dirigenti delle Istituzioni Scolastiche del Veneto, a.s. 2010/11

| Profilo Docenti | Totale Docenti Istituzioni Scolastiche | Docenti EdA ² | Percentuale Docenti EdA |
|--|--|--------------------------|-------------------------|
| Docenti di Scuola Primaria | 17.458 | 126 | 0,7% |
| Docenti di Scuola Secondaria 1° ciclo | 11.158 | 238 | 2,1% |
| Docenti di Scuola Secondaria 2° ciclo (cattedre) | 15.929 | 289 | 1,8% |
| Totale docenti | 44.545 | 653 | 1,5% |

Tab. Allegato 1.4: Docenti delle Istituzioni Scolastiche e dell'EdA del Veneto, a.s. 2010/11

Dirigenti e docenti delle scuole per gli adulti del Veneto - a.s. 2010/11

| Tipologia di Scuola | Dirigenti | % Dirigenti | Docenti | % Docenti |
|---------------------|-----------|-------------|---------|-----------|
| Corsi Serali | 63 | 42% | 289 | 56% |
| CTP | 46 | 58% | 364 | 44% |
| Totale | 109 | 100% | 653 | 100% |

Tab. Allegato 1.5: Personale scolastico dirigente e docente EdA del Veneto, a.s. 2010/11

¹ Non si è tenuto conto dell'ubicazione del CTP di Adria, attivato presso un'istituzione scolastica di grado diverso, il Liceo Classico "Bocchi"

² Il numero dei docenti comprende anche gli insegnanti che operano negli Istituti Penitenziari

Allegato 2: Questionario “Leadership e management nella scuola per gli adulti” - Dirigente



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

Piazza Capitanato, 3 - 35139 Padova - Tel. 049 8274551; Fax 049 8274569
Via Beato Pellegrino, 28 - 35127 Padova - Tel. 049 8271700; Fax 049 8271751

La invitiamo cortesemente a rispondere ai quesiti e ad esprimere la Sua opinione o la Sua valutazione relativamente agli enunciati riportati nel questionario, attraverso la scala da 1 (per niente d'accordo/per niente importante) a 10 (completamente d'accordo/molto importante).

In base alla Sua esperienza di Dirigente che opera nel sistema dell'istruzione e formazione degli adulti:

1. Indichi il livello di importanza delle azioni e degli atteggiamenti sotto elencati, che possono essere assunti nei confronti dei docenti EdA

| | per niente importante | | | | | | | | molto importante | |
|--|-----------------------|---|---|---|---|---|---|---|------------------|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 1.1 Lasciare la più ampia libertà di iniziativa, in quanto i docenti sono pienamente responsabili | | | | | | | | | | |
| 1.2 Far leva sul lavoro in équipe e sul senso di appartenenza alla comunità professionale | | | | | | | | | | |
| 1.3 Fornire sicurezza e copertura nello svolgimento dei compiti richiesti ai docenti | | | | | | | | | | |
| 1.4 Dimostrare di essere interessati ai problemi personali dei docenti | | | | | | | | | | |
| 1.5 Utilizzare la delega formale per assicurarsi l'impegno dei docenti a svolgere compiti organizzativi e funzionali | | | | | | | | | | |
| 1.6 Offrire suggerimenti e consigli per risolvere soluzioni problematiche | | | | | | | | | | |
| 1.7 Fornire indicazioni molto precise sui principi e sulle linee da seguire | | | | | | | | | | |
| 1.8 Sollecitare l'innovazione metodologico-didattica e la ricerca, fornendo strumenti e stimoli | | | | | | | | | | |

2. Indichi il livello di importanza dei dispositivi e delle strategie sotto elencati, utilizzabili dal dirigente per valorizzare la professionalità dei docenti

| | per niente importante | | | | | | | | molto importante | |
|---|-----------------------|---|---|---|---|---|---|---|------------------|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 2.1 Promozione dell'autovalutazione delle prestazioni professionali | | | | | | | | | | |
| 2.2 Incentivazioni economiche delle prestazioni aggiuntive | | | | | | | | | | |
| 2.3 Erogazione di provvedimenti disciplinari | | | | | | | | | | |
| 2.4 Sostegno alla motivazione intrinseca del docente | | | | | | | | | | |

3. Indichi il livello di importanza delle figure di middle management nell'organizzazione scolastica

| | per niente importante | | | | | | | | molto importante | |
|---|-----------------------|---|---|---|---|---|---|---|------------------|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 3.1 Collaboratore del Dirigente Scolastico | | | | | | | | | | |
| 3.2 Coordinatore di sede scolastica EdA | | | | | | | | | | |
| 3.3 Funzione Strumentale | | | | | | | | | | |
| 3.4 Coordinatore di area didattica (dipartimento) | | | | | | | | | | |
| 3.5 Coordinatore di progetto | | | | | | | | | | |
| 3.6 Altro: | | | | | | | | | | |

4. Indichi il livello di importanza delle condizioni e degli elementi sotto elencati per lo sviluppo di un ambiente professionale qualificato

| | per niente importante | | | | | | | | molto importante | |
|---|-----------------------|---|---|---|---|---|---|---|------------------|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 4.1 L'assegnazione alla scuola di validi insegnanti | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 4.2 L'intervento diretto e costante del dirigente scolastico | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 4.3 L'azione efficace e autonoma del <i>middle management</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 4.4 La costituzione di una comunità professionale forte | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 4.5 La partecipazione della scuola a progetti con altri enti del territorio | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

5. Nel Suo CTP/Corso Serale/Scuola carceraria, si avvale della possibilità di utilizzare i docenti dell'EdA, all'interno del loro orario di rapporto con l'utenza, per "attività di accoglienza e ascolto, nonché quelle di analisi dei bisogni dei singoli utenti", ai sensi dell'art. 22 del CCNL 2006-2009?

Sì No

Considerando la ridefinizione degli assetti del sistema di istruzione e formazione degli adulti, come delineata dalla riforma in via di approvazione finale, cortesemente:

6. Esprima il suo grado di accordo o di disaccordo rispetto alle seguenti affermazioni

| | per niente d'accordo | | | | | | | completamente d'accordo | | |
|---|----------------------|---|---|---|---|---|---|-------------------------|---|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 6.1 L'istituzione di Centri Provinciali di Istruzione degli Adulti autonomi e articolati in reti territoriali di servizi è una scelta positiva | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 6.2 L'organico funzionale dei Centri permetterà un miglior utilizzo delle professionalità docenti | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 6.3 L'ampliamento dell'offerta formativa (Lingua Straniera, Informatica, Cultura generale,...) sarà possibile solo nell'ambito dell'autonomia e richiederà l'autofinanziamento dei Centri | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 6.4 I sedicenni senza titolo di studio conclusivo del 1° ciclo o che non abbiano adempiuto all'obbligo di istruzione vanno ammessi ai Centri | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 6.5 Il triennio conclusivo della scuola secondaria del 2° ciclo deve restare incardinato nelle scuole superiori e gli iscritti ai Centri vi potranno accedere attraverso apposite convenzioni tra gli istituti scolastici | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 6.6 La progressiva regionalizzazione del sistema dell'istruzione è decisiva per la <i>governance</i> dell'istruzione e formazione degli adulti | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

7. Esprima il suo grado di accordo o di disaccordo rispetto alle seguenti affermazioni

| | per niente d'accordo | | | | | | | completamente d'accordo | | |
|---|----------------------|---|---|---|---|---|---|-------------------------|---|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 7.1 Il docente EdA deve avere una specifica collocazione professionale nel sistema di istruzione italiano | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 7.2 Nella professionalità del docente EdA è indispensabile una formazione specifica alla didattica degli adulti | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 7.3 Il docente EdA, oltre a quelle didattiche, deve avere competenze anche nell'area dell'organizzazione | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 7.4 Il sistema dell'istruzione degli adulti comporta l'affermazione di nuove figure di docenti esperti nell'organizzazione (<i>middle management</i>) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 7.5 La partecipazione a reti istituzionali è condizione strategica per l'azione dei Centri nel territorio in favore dello sviluppo dell'Educazione degli Adulti | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 7.6 L'attivazione nei Centri di sistemi di autovalutazione (es.: CAF) è necessaria per il miglioramento della qualità del servizio | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

8. Indichi il livello di importanza delle strategie e delle azioni che possono essere messe in campo per il buon esito scolastico degli adulti che rientrano in formazione

| | per niente importante | | | | | | | | molto importante | |
|---|-----------------------|---|---|---|---|---|---|---|------------------|----|
| 8.1 Assumere i 'gruppi di livello' come unità di riferimento per la costituzione delle classi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 8.2 Articolare i percorsi formativi per moduli e unità di apprendimento | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 8.3 Riconoscere crediti formativi relativi agli apprendimenti comunque acquisiti | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 8.4 Stringere patti formativi individuali | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 8.5 Sviluppare forme di insegnamento a distanza (e-learning) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 8.6 Realizzare attività di accoglienza e orientamento | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 8.7 Altro: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

Considerando il punto di vista del Dirigente Scolastico che opererà nel sistema di istruzione e formazione degli adulti, cortesemente:

9. Esprima il suo grado di accordo o di disaccordo rispetto alle seguenti affermazioni

| | per niente d'accordo | | | | | | | | completamente d'accordo | |
|--|----------------------|---|---|---|---|---|---|---|-------------------------|----|
| 9.1 Le responsabilità maggiori del DS consistono, in particolare, nel promuovere, attivare e tenere sotto controllo i processi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 9.2 Il DS deve avere una propria <i>vision</i> sull'istruzione degli adulti e comunicarla | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 9.3 Il DS permette piena libertà alle scelte degli insegnanti | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 9.4 Il DS realizza la leadership con deleghe formali | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 9.5 Il DS agisce sulla promozione di una leadership diffusa nell'intera organizzazione | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

10. Esprima il suo grado di accordo o di disaccordo rispetto alle seguenti affermazioni

| | per niente d'accordo | | | | | | | | completamente d'accordo | |
|--|----------------------|---|---|---|---|---|---|---|-------------------------|----|
| 10.1 Il contributo della ricerca nella scuola è determinante | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 10.2 La formazione del personale è indispensabile | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

11. Indichi il livello di importanza degli ambiti di formazione e aggiornamento professionale sotto elencati

| | per niente importante | | | | | | | | molto importante | |
|--------------------------------------|-----------------------|---|---|---|---|---|---|---|------------------|----|
| 11.1 Ambito istituzionale-normativo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 11.2 Ambito organizzativo-gestionale | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 11.3 Ambito metodologico-didattico | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 11.4 Ambito comunicativo-relazionale | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 11.5 Ambito politico-culturale | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

12. Indichi il livello di importanza delle tipologie di formazione e aggiornamento sotto elencate

| | per niente importante | | | | | | | | molto importante | |
|--|-----------------------|---|---|---|---|---|---|---|------------------|----|
| 12.1 Formazione di tipo tradizionale (lezioni con esperti) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 12.2 Formazione esperienziale | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 12.3 Formazione fra pari | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 12.4 Autoformazione | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

Informazioni generali

13. Profilo professionale

13.1 Genere

- Uomo Donna

13.2 Classi di età

- fino a 30 31-35 36-40 41-45 46-50 51-55 56-60 61-65 oltre 65

13.3 Profilo di dirigente nell'Istituto sede di CTP/Corsi serali/Scuola carceraria

- Titolare Reggente

13.4 Anni di servizio come dirigente scolastico

- 1 2-3 4-6 7-9 10-12 13-15 16-18 19-21 oltre 21

13.5 Anni di servizio come dirigente in un Istituto sede di CTP/Corsi serali/Scuola carceraria

- 1 2-3 4-6 7-9 10-12 13-15 16-18 19-21 oltre 21

13.6 Incarichi nel *middle management* presso CTP/Corsi serali/Scuola carceraria, prima di diventare dirigente scolastico

- Sì No

13.7 Precedente insegnamento nei CTP/Corsi serali/Scuola carceraria

- Sì No

13.8 Ha partecipato negli ultimi 3 anni a iniziative di formazione e aggiornamento riguardanti l'EdA?

- Sì No

Se sì, a quali fra le seguenti?

- Corsi ministeriali Master universitari Corsi universitari (perfezionamento, alta formazione...)
 Convegni Seminari Viaggi studio Altro:

14. Istituzione scolastica

- CTP Corso serale - Istituto Professionale
 CTP e Scuola Carceraria Corso serale - Istituto Tecnico
 Scuola Carceraria - Secondaria 2° ciclo Corso serale - Liceo Artistico
 Altro:

15. Provincia

- Belluno Padova Rovigo Treviso Venezia Vicenza Verona
 Altro:

Osservazioni:

Allegato 3: Questionario “Leadership e management nella scuola per gli adulti” - Docenti



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

Piazza Capitanato, 3 - 35139 Padova - Tel. 049 8274551; Fax 049 8274569
Via Beato Pellegrino, 28 - 35127 Padova - Tel. 049 8271700; Fax 049 8271751

La invitiamo cortesemente a rispondere ai quesiti e ad esprimere la Sua opinione o la Sua valutazione relativamente agli enunciati riportati nel questionario, attraverso la scala da 1 (per niente d'accordo/per niente importante) a 10 (completamente d'accordo/molto importante).

In base alla Sua esperienza di Docente che opera nel sistema dell'istruzione e formazione degli adulti:

1. Indichi il livello di importanza delle azioni e degli atteggiamenti sotto elencati

| | per niente importante | | | | | | | | | molto importante | |
|---|-----------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|------------------|--|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 1.1 Avere ampia libertà di iniziativa e autonomia personale nella scuola | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 1.2 Lavorare in équipe e sviluppare il senso di appartenenza alla comunità professionale | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 1.3 Avere tutela da parte del dirigente nello svolgimento dei compiti richiesti | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 1.4 Trovare il dirigente interessato agli eventuali problemi personali dei docenti | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 1.5 Svolgere compiti organizzativi e gestionali solo se esiste delega formale del dirigente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 1.6 Ricevere dal dirigente suggerimenti e consigli per risolvere soluzioni problematiche | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 1.7 Avere dal dirigente indicazioni molto precise sui principi e sulle linee da seguire | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 1.8 Essere sostenuti dal dirigente nell'innovazione metodologico-didattica e nella ricerca | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |

2. Indichi il livello di importanza dei dispositivi e delle strategie sotto elencati, utilizzabili dal dirigente per valorizzare la professionalità dei docenti

| | per niente importante | | | | | | | | | molto importante | |
|---|-----------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|------------------|--|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 2.1 Attivazione di pratiche per l'autovalutazione delle prestazioni professionali | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 2.2 Incentivazioni economiche delle prestazioni aggiuntive | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 2.3 Erogazione di provvedimenti disciplinari | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 2.4 Sostegno alla motivazione intrinseca del docente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |

3. Indichi il livello di importanza delle figure di middle management nell'organizzazione scolastica

| | per niente importante | | | | | | | | | molto importante | |
|---|-----------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|------------------|--|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 3.1 Collaboratore del Dirigente Scolastico | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 3.2 Coordinatore di sede scolastica EdA | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 3.3 Funzione Strumentale | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 3.4 Coordinatore di area didattica (dipartimento) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 3.5 Coordinatore di progetto | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 3.6 Altro: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |

4. Indichi il livello di importanza delle condizioni e degli elementi sotto elencati per lo sviluppo di un ambiente professionale qualificato

| | per niente importante | | | | | | | | | | molto importante | | | | | | | | | |
|---|-----------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 4.1 L'assegnazione alla scuola di validi insegnanti | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 4.2 L'intervento diretto e costante del dirigente scolastico | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 4.3 L'azione efficace e autonoma del <i>middle management</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 4.4 La costituzione di una comunità professionale forte | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 4.5 La partecipazione della scuola a progetti con altri enti del territorio | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

5. Nel Suo CTP/Corso Serale/Scuola carceraria, svolge all'interno del Suo orario, oltre all'insegnamento, "attività di accoglienza e ascolto, nonché quelle di analisi dei bisogni dei singoli utenti", ai sensi dell'art. 22 del Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro della Scuola 2006-2009?

Sì No

Considerando la ridefinizione degli assetti del sistema di istruzione e formazione degli adulti, come delineata dalla riforma in via di approvazione finale, cortesemente:

6. Esprima il suo grado di accordo o di disaccordo rispetto alle seguenti affermazioni

| | per niente d'accordo | | | | | | | | | | completamente d'accordo | | | | | | | | | |
|---|----------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|-------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 6.1 L'istituzione di Centri Provinciali di Istruzione degli Adulti autonomi e articolati in reti territoriali di servizi è una scelta positiva | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 6.2 L'organico funzionale dei Centri permetterà un miglior utilizzo delle professionalità docenti | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 6.3 L'ampliamento dell'offerta formativa (Lingua Straniera, Informatica, Cultura generale,...) sarà possibile solo nell'ambito dell'autonomia e richiederà l'autofinanziamento dei Centri | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 6.4 I sedicenni senza titolo di studio conclusivo del 1° ciclo o che non abbiano adempiuto all'obbligo di istruzione vanno ammessi ai Centri | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 6.5 Il triennio conclusivo della scuola secondaria del 2° ciclo deve restare incardinato nelle scuole superiori e gli iscritti ai Centri vi potranno accedere attraverso apposite convenzioni tra gli istituti scolastici | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 6.6 La progressiva regionalizzazione del sistema dell'istruzione è decisiva per la <i>governance</i> dell'istruzione e formazione degli adulti | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

7. Esprima il suo grado di accordo o di disaccordo rispetto alle seguenti affermazioni

| | per niente d'accordo | | | | | | | | | | completamente d'accordo | | | | | | | | | |
|---|----------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|-------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 7.1 Il docente EdA deve avere una specifica collocazione professionale nel sistema di istruzione italiano | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 7.2 Nella professionalità del docente EdA è indispensabile una formazione specifica alla didattica degli adulti | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 7.3 Il docente EdA, oltre a quelle didattiche, deve avere competenze anche nell'area dell'organizzazione | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 7.4 Il sistema dell'istruzione degli adulti comporta l'affermazione di nuove figure di docenti esperti nell'organizzazione (<i>middle management</i>) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 7.5 La partecipazione a reti istituzionali è condizione strategica per l'azione dei Centri nel territorio in favore dello sviluppo dell'Educazione degli Adulti | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 7.6 L'attivazione nei Centri di sistemi di autovalutazione (es.: CAF) è necessaria per il miglioramento della qualità del servizio | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

8. Indichi il livello di importanza delle strategie e delle azioni che possono essere messe in campo per il buon esito scolastico degli adulti che rientrano in formazione

| | per niente importante | | | | | | | molto importante | | |
|---|-----------------------|---|---|---|---|---|---|------------------|---|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 8.1 Assumere i 'gruppi di livello' come unità di riferimento per la costituzione delle classi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 8.2 Articolare i percorsi formativi per moduli e unità di apprendimento | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 8.3 Riconoscere crediti formativi relativi agli apprendimenti comunque acquisiti | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 8.4 Stringere patti formativi individuali | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 8.5 Sviluppare forme di insegnamento a distanza (e-learning) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 8.6 Realizzare attività di accoglienza e orientamento | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 8.7 Altro: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

Considerando il punto di vista del Docente che opererà nel sistema di istruzione e formazione degli adulti, cortesemente:

9. Esprima il suo grado di accordo o di disaccordo rispetto alle seguenti affermazioni

| | per niente d'accordo | | | | | | | completamente d'accordo | | |
|---|----------------------|---|---|---|---|---|---|-------------------------|---|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 9.1 Le responsabilità maggiori del docente consistono, in particolare, nel progettare, condurre e valutare i processi didattici | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 9.2 Il docente deve conoscere la <i>vision</i> sull'istruzione degli adulti della scuola e condividerla | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 9.3 Il docente deve avere piena libertà nelle scelte professionali | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 9.4 Il docente partecipa alla leadership su delega formale del dirigente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 9.5 Il docente è coinvolto in una leadership diffusa all'interno dell'organizzazione anche senza deleghe formali | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

10. Esprima il suo grado di accordo o di disaccordo rispetto alle seguenti affermazioni

| | per niente d'accordo | | | | | | | completamente d'accordo | | |
|--|----------------------|---|---|---|---|---|---|-------------------------|---|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 10.1 Il contributo della ricerca nella scuola è determinante | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 10.2 La formazione del personale è indispensabile | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

11. Indichi il livello di importanza degli ambiti di formazione e aggiornamento professionale sotto elencati

| | per niente importante | | | | | | | molto importante | | |
|--------------------------------------|-----------------------|---|---|---|---|---|---|------------------|---|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 11.1 Ambito disciplinare | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 11.2 Ambito metodologico-didattico | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 11.3 Ambito istituzionale-normativo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 11.4 Ambito comunicativo-relazionale | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 11.5 Ambito organizzativo-gestionale | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 11.6 Ambito politico-culturale | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

12. Indichi il livello di importanza delle tipologie di formazione e aggiornamento sotto elencate

| | per niente importante | | | | | | | | | molto importante |
|--|-----------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 12.1 Formazione di tipo tradizionale (lezioni con esperti) | | | | | | | | | | |
| 12.2 Formazione esperienziale | | | | | | | | | | |
| 12.3 Formazione fra pari | | | | | | | | | | |
| 12.4 Autoformazione | | | | | | | | | | |

Informazioni generali

13. Profilo professionale

13.1 Genere

- Uomo Donna

13.2 Classi di età

- fino a 30 31-35 36-40 41-45 46-50 51-55 56-60 61-65 oltre 65

13.3 Profilo di docente

- Insegnante a tempo determinato Insegnante a tempo indeterminato

13.4 Anni di servizio come docente CTP/Corsi serali/Scuola carceraria (tempo det. + indet.)

- 1 2-3 4-8 9-14 15-20 21-27 28-34 35 e oltre

13.5 Anni di servizio come docente di Scuola diurna (tempo determinato + indeterminato)

- 1 2-3 4-8 9-14 15-20 21-27 28-34 35 e oltre

13.6 Incarichi attuali, o svolti negli ultimi 3 anni, nel *middle management* presso CTP/Corsi serali/Scuola carceraria

- Collaboratore del Dirigente Scolastico Coordinatore di sede EdA
 Funzione Strumentale Coordinatore di area didattica (dipartimento)
 Coordinatore di progetto Altro:

13.7 Ha partecipato negli ultimi 3 anni a iniziative di formazione e aggiornamento riguardanti l'EdA?

- Sì No

Se sì, a quali fra le seguenti?

- Corsi ministeriali Master universitari Corsi universitari (perfezionamento, alta formazione...)
 Convegni Seminari Viaggi studio Altro:

14. Istituzione scolastica

- CTP Corso serale - Istituto Professionale
 CTP e Scuola Carceraria Corso serale - Istituto Tecnico
 Scuola Carceraria - Secondaria 2° ciclo Corso serale - Liceo Artistico
 Altro:

15. Provincia

- Belluno Padova Rovigo Treviso Venezia Vicenza Verona
 Altro:

Osservazioni:

Allegato 4: Lettera dell'USR di accompagnamento ai Questionari



MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA
UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE PER IL VENETO
DIREZIONE GENERALE
Riva de Biasio – S. Croce 1299 - 30135 VENEZIA
**Ufficio V – Politiche formative e rapporti con la Regione e gli Enti locali –
Progetti Europei – Edilizia Scolastica.**

MIUR.AOODRVE.Uff V
Prot. n. 7117/E3.b

Venezia, 19 maggio 2011

Ai Dirigenti Scolastici ed ai Docenti dei CTP
Ai Dirigenti Scolastici ed ai Docenti degli Istituti
istruzione Sec. di secondo grado con Corsi Serali
Ai Referenti EDA c/o gli UST del Veneto

e p.c.

Al Prof. Ettore Felisatti - Università di Padova
Al Dott. Claudio Bittante - Università di Padova

Loro sedi

OGGETTO: Ricerca nei CTP e Corsi serali del Veneto.

Questo ufficio, come è certamente a conoscenza delle SS.LL, negli ultimi anni ha avviato un'importante partnership con l'Università di Padova per dare impulso e supporto al riordino del sistema di istruzione e formazione degli adulti.

In tale contesto, sono stati progettati e realizzati quattro corsi di alta formazione rivolti ai docenti in servizio nelle scuole del Veneto – iniziativa unica nel panorama nazionale – per approfondire metodologie e tecniche di insegnamento, ma anche per sviluppare l'innovazione e la gestione nei corsi scolastici per adulti.

Nel contempo, si sono estesi e consolidati i raccordi tra la ricerca universitaria e la prassi scolastica per lo studio di esperienze nonché per l'accompagnamento e la sperimentazione di pratiche didattiche riguardanti l'Educazione degli Adulti.

L'Università di Padova a sostegno di queste finalità ha attivato un dottorato di ricerca con l'obiettivo di approfondire, attraverso un'indagine sul campo, lo studio di modelli organizzativi e di pratiche gestionali presenti nei CTP e nei Corsi serali del Veneto.

Momento centrale della ricerca sarà la somministrazione di un questionario, ai dirigenti e ai docenti impegnati in questo settore scolastico, da parte del Dott. Claudio Bittante, impegnato assiduamente nelle relazioni con il nostro Ufficio. Non sfuggirà alle SS.LL. l'importanza che i risultati di questi studi potrebbero assumere in vista dell'attesa riorganizzazione e rilancio dell'istruzione degli adulti.

Si invitano pertanto i Dirigenti Scolastici e i docenti di CTP e Corsi serali a guardare con spirito di disponibilità e collaborativa accoglienza alla richiesta di partecipare all'indagine in oggetto, mediante la compilazione del questionario che sarà recapitato a cura del dott. Claudio Bittante stesso.

Certo che questo contributo non resterà confinato in ambito accademico, ma avrà positive ricadute sulla vita della scuola, ringrazio per l'ennesimo apporto di collaborazione.

Con i più cordiali auguri di buon lavoro.

Il Dirigente Tecnico
f.to Stefano Quaglia

Allegato 5: Canovaccio delle interviste ai dirigenti CTP/Corsi serali

Dirigente e CTP/Corso serale: contesto, esperienze professionali, punto di vista sull'EdA e sul suo riordino

- Può descrivere brevemente il Suo CTP/Corso serale (ubicazione, storia, caratteristiche, utenza, offerta formativa,...)?
- Da quanto tempo dirige una scuola con CTP/Corso serale? In precedenza ha svolto servizio come docente o dirigente in altra sede EdA? Per quanto tempo?
- Quanto tempo, in percentuale, dedica/può dedicare settimanalmente alla gestione del CTP/Corso serale
- Il CTP/Corso serale è integrato e/o collegato in modo funzionale/disfunzionale con gli altri settori scolastici del Suo Istituto (ruoli giocati, grado di coinvolgimento dei docenti EdA nella vita dell'Istituto: partecipazione agli OO.CC., lavori dei dipartimenti, partecipazione a gruppi di progetto, commissione, spezzoni orario in altri settori,...)?
- Sono attive pratiche autovalutative nel suo CTP/Corso serale?
- Il suo CTP/Corso serale appartiene a qualche rete formale e/o informale? Che ruolo svolge?
- Ritieni auspicabile la piena autonomia scolastica del settore dell'EdA prefigurata dallo schema di riorganizzazione? Ritieni funzionale e rispondente alle diverse esigenze che i nuovi CPIA escludano il triennio dell'istruzione e formazione del 2° ciclo?

Dirigente e leadership: pratiche ed esperienza di direzione nel CTP/Corso serale, specificità e valutazioni sull'azione di leadership

- È soddisfatto della Sua esperienza di direzione nel suo CTP/Corso serale? Dove a suo parere raggiunge livelli qualitativamente elevati nella direzione e dove eventualmente considera possano esserci delle criticità
- Quali sono le principali azioni che si trova a svolgere nel suo CTP/Corso serale? In cosa si differenziano da quelle attivate nella scuola del diurno? E rispetto ai docenti (sostegno, promozione, supporto, riparazione, stimoli,...)?
- L'organizzazione del CTP/Serale ha sue specificità o riprende le caratteristiche dell'Istituto? Può darne ragione?
- Si avvale di uno staff per la gestione del suo CTP/Corso serale? Come lo ha selezionato? In che modo opera? (coordina, supporta, dispone, suggerisce, indica, sostiene, promuove,...)?
- L'esercizio della leadership nel Centro/nei Corsi serali assume una fisionomia diversa rispetto al settore diurno da Lei diretto? Quali sono gli elementi caratterizzanti?
- Come definirebbe la sua leadership nel CTP/Corso serale (istituzionale, distribuita, burocratica, diffusa, democratica,...)? Quali sono i motivi per cui sostiene questo tipo di leadership?
- Pensando in termini di riorganizzazione del sistema dell'EdA, quale potrebbe essere l'approccio più efficace di leadership?

Dirigente e Middle Management nell'EdA: presenza e ruolo del middle management nell'organizzazione del CTP/Corso serale

- Chi sono i collaboratori del Suo CTP/Corso serale? Quali sono i loro compiti? Da quanto tempo collaborano con Lei?
- Gli incarichi del middle management sono tutti formalizzati? Come sono riconosciuti ai docenti (incentivi economici, flessibilità oraria,...)?
- Come ha individuato/sono stati individuati i docenti del middle management? Quali sono le loro caratteristiche?
- Quali sono le loro prospettive nell'attuale organizzazione? E nella futura riorganizzazione dell'EdA?
- Come sostiene il lavoro dei docenti del middle management (coordinamento, lavoro di gruppo, formazione,...)?
- Ritieni i profili del Middle Management debbano uscire dalla condizione di contingenza e definirsi come risorsa certa e stabile per il sistema di istruzione e formazione degli adulti? Se sì, in che modo nell'attuale contesto culturale e normativo della scuola italiana?
- Quali competenze ritiene necessarie per un docente del middle management? Quali sono i loro bisogni formativi?

Formazione e aggiornamento dei dirigenti e del personale scolastico in servizio nella scuola per gli adulti

- Ha seguito specifiche iniziative di formazione per il suo lavoro al CTP/Corso serale? Se sì, di che tipo e in quale ambito?
- È soddisfatto di questa formazione? Ha tratto suggerimenti per l'esercizio della sua professione nella scuola degli adulti?
- Quali tematiche potrebbero interessare maggiormente i dirigenti delle scuole per gli adulti?
- Ritieni necessaria una formazione specifica per i docenti dell'EdA? In particolare, rispetto a quali ambiti (didattico, relazionale, organizzativo,...)?
- Ritieni necessaria una formazione per il Middle Management impegnato nell'EdA, caratterizzata in modo specifico rispetto agli altri settori della scuola? Se sì, in quali direzioni e ambiti?

Allegato 6: I soggetti coinvolti nella ricerca

Scuole interessate nella ricerca³

| Tipologia di Scuola | Scuole coinvolte dall'indagine | Scuole sede EdA | % Scuole coinvolte | % Scuole sul totale pervenuto |
|----------------------------|---------------------------------------|------------------------|---------------------------|--------------------------------------|
| CTP | 38 | 46 | 82,6% | 53,5% |
| Serali | 33 | 63 | 52,4% | 46,5% |
| Totale | 71 | 109 | 65,1% | 100,0% |

Tab. Allegato 6.1: Scuole sede EdA coinvolte nell'indagine

Dirigenti Scolastici

| Tipologia di Scuola | Dirigenti coinvolti dall'indagine | Dirigenti di Scuole sede EdA | % Dirigenti coinvolti | % Dirigenti sul totale pervenuto |
|----------------------------|--|-------------------------------------|------------------------------|---|
| CTP | 31 | 46 | 67,4% | 54,4% |
| Serali | 26 | 63 | 41,3% | 45,6% |
| Totale | 57 | 109 | 52,3% | 100,0% |

Tab. Allegato 6.2: Dirigenti di Scuole sede EdA coinvolti nell'indagine

Docenti

| Tipologia di Scuola | Docenti coinvolti dall'indagine | Docenti EdA | % Docenti coinvolti | % Docenti sul totale pervenuto |
|----------------------------|--|--------------------|----------------------------|---------------------------------------|
| CTP | 250 | 364 | 68,7% | 52,4% |
| Serali | 227 | 289 | 78,5% | 47,6% |
| Totale | 477 | 653 | 73,0% | 100,0% |

Tab. Allegato 6.3: Docenti di Scuole sede EdA coinvolti nell'indagine

³ Non è stato possibile per problemi tecnici utilizzare nell'analisi i questionari di almeno due scuole.

Allegato 7: Caratteristiche dei soggetti coinvolti - Dirigenti (N. 57)

| Variabile | Livelli | Frequenza | Percentuale |
|---|---|-----------|-------------|
| Genere | Uomo | 31 | 54,4% |
| | Donna | 26 | 45,6% |
| Età | 41-45 anni | 1 | 1,8% |
| | 46-50 anni | 4 | 7,0% |
| | 51-55 anni | 9 | 15,8% |
| | 56-60 anni | 25 | 43,9% |
| | 61-65 anni | 16 | 28,1% |
| | Oltre 65 anni | 2 | 3,5% |
| Istituzione Scolastica | CTP | 27 | 47,4% |
| | Scuola Carceraria - CTP | 4 | 7,0% |
| | Scuola Carceraria - Secondaria | 1 | 1,8% |
| | Istituto Professionale | 12 | 21,1% |
| | Istituto Tecnico | 10 | 17,5% |
| | Liceo Artistico | 2 | 3,5% |
| | Corso serale e Scuola Carceraria | 1 | 1,8% |
| Provincia | Belluno | 3 | 5,3% |
| | Padova | 10 | 17,5% |
| | Rovigo | 1 | 1,8% |
| | Treviso | 13 | 22,8% |
| | Venezia | 9 | 15,8% |
| | Verona | 12 | 21,1% |
| | Vicenza | 9 | 15,8% |
| Profilo professionale | Titolare | 54 | 94,7% |
| | Reggente | 3 | 5,3% |
| Anni di servizio come DS | 1 anno | 2 | 3,5% |
| | 2-3 anni | 3 | 5,3% |
| | 4-6 anni | 18 | 31,6% |
| | 7-9 anni | 8 | 14,0% |
| | 10-12 anni | 2 | 3,5% |
| | 13-15 anni | 3 | 5,3% |
| | 16-18 anni | 3 | 5,3% |
| | 19-21 anni | 5 | 8,8% |
| Oltre 21 anni | 13 | 22,8% | |
| Anni di servizio come DS nell'EdA | 1 anno | 7 | 12,3% |
| | 2-3 anni | 15 | 26,3% |
| | 4-6 anni | 16 | 28,1% |
| | 7-9 anni | 8 | 14,0% |
| | 10-12 anni | 4 | 7,0% |
| | 13-15 anni | 4 | 7,0% |
| | 16-18 anni | 1 | 1,8% |
| | 19-21 anni | 0 | 0 |
| Oltre 21 anni | 2 | 3,5% | |
| Esperienza pregressa nell'EdA | Insegnante | 11 | 19,3% |
| | Middle Management | 3 | 5,3% |
| Formazione sull'EdA negli ultimi 3 anni | Sì | 35 | 61,4% |
| | No | 22 | 38,6% |
| Tipo di formazione e aggiornamento | Corsi ministeriali | 7 | 12,3% |
| | Master universitari | 1 | 1,8% |
| | Corsi universitari (Perfezionamento, alta formazione,...) | 0 | 0 |
| | Convegni | 29 | 50,9% |
| | Seminari | 31 | 54,4% |
| | Viaggi studio | 6 | 10,5% |
| | Altro | 1 | 1,8% |

Allegato 8: Caratteristiche dei soggetti coinvolti - Docenti (N. 477)

| Variabile | Livelli | Frequenza | Percentuale |
|--|---|-----------|-------------|
| Genere | Uomo | 221 | 46,3% |
| | Donna | 256 | 53,7% |
| Età | Fino a 30 anni | 12 | 2,5% |
| | 31-35 anni | 41 | 8,6% |
| | 36-40 anni | 57 | 11,9% |
| | 41-45 anni | 64 | 13,4% |
| | 46-50 anni | 76 | 15,9% |
| | 51-55 anni | 112 | 23,5% |
| | 56-60 anni | 97 | 20,3% |
| | 61-65 anni | 17 | 3,6% |
| | N.R. | 1 | 0,2% |
| Istituzione Scolastica | CTP | 197 | 41,3% |
| | Scuola Carceraria - CTP | 53 | 11,1% |
| | Scuola Carceraria - Secondaria | 20 | 4,2% |
| | Istituto Professionale | 73 | 15,3% |
| | Istituto Tecnico | 98 | 20,5% |
| | Liceo Artistico | 22 | 4,6% |
| | Corso serale e Scuola Carceraria | 14 | 2,9% |
| Provincia | Belluno | 17 | 3,6% |
| | Padova | 88 | 18,4% |
| | Rovigo | 4 | 0,8% |
| | Treviso | 124 | 26,0% |
| | Venezia | 78 | 16,4% |
| | Verona | 72 | 15,1% |
| | Vicenza | 94 | 19,7% |
| Profilo professionale | Tempo Indeterminato | 354 | 74,2% |
| | Tempo Determinato | 122 | 25,6% |
| | N.R. | 1 | 0,2% |
| Anni di servizio: docente EdA | 1 anno | 71 | 14,9% |
| | 2-3 anni | 83 | 17,4% |
| | 4-8 anni | 117 | 24,5% |
| | 9-14 anni | 117 | 24,5% |
| | 15-20 anni | 45 | 9,4% |
| | 21-27 anni | 23 | 4,8% |
| | 28-34 anni | 11 | 2,3% |
| | Oltre 35 anni | 4 | 0,8% |
| | N.R. | 6 | 1,3% |
| Incarichi nel Middle Management | Sì | 198 | 41,5% |
| | No | 279 | 58,5% |
| Docenti con incarico Middle Management | Collaboratore del DS | 20 | 4,2% |
| | Coordinatore sede EdA | 55 | 11,5% |
| | Funzione Strumentale | 90 | 18,9% |
| | Coordinatore di area didattica/dipartimento | 56 | 11,7% |
| | Coordinatore di progetto | 97 | 20,3% |
| | Altro | 32 | 6,7% |

| | | | |
|--|--|-----|-------|
| Ambito di incarico nel Middle Management | Organizzativo-gestionale (Collaboratore DS, Coordinatore sede EdA) | 24 | 5,0% |
| | Organizzativo a supporto dell'offerta formativa (F.S., Coordinatore di area didattica/dipartimento, di progetto) | 134 | 28,1% |
| | Organizzativo-gestionale e a supporto dell'offerta formativa | 40 | 8,4% |
| | Nessun incarico | 279 | 58,5% |
| Numero incarichi Middle Management | Un incarico | 117 | 24,5% |
| | Due incarichi nello stesso ambito | 41 | 8,6% |
| | Due incarichi in ambiti diversi | 18 | 3,8% |
| | Tre o più incarichi in ambiti diversi | 22 | 4,6% |
| Formazione sull'EdA negli ultimi 3 anni | Sì | 245 | 51,4% |
| | No | 232 | 48,6% |
| Tipo di formazione e aggiornamento | Corsi ministeriali | 25 | 5,2% |
| | Master universitari | 8 | 1,7% |
| | Corsi universitari (perfezionamento, alta formazione,...) | 74 | 15,5% |
| | Convegni | 141 | 29,6% |
| | Seminari | 120 | 25,2% |
| | Viaggi studio | 18 | 3,8% |
| | Altro | 34 | 7,1% |

Allegato 9: Frequenze e percentuali ponderate - Dirigenti (57)

Coefficiente di ponderazione Dirigenti: CTP = 0,78; Serali = 1,27

| 1.1 Lasciare la più ampia libertà di iniziativa ai docenti (Media: 5,7; Dev.Std.: 2,551) | | |
|---|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 6 | 10,5 |
| (3-4) Scettici | 15 | 26,3 |
| (5-6) Incerti | 12 | 21,1 |
| (7-8) Convinti | 14 | 24,6 |
| (9-10) Determinati | 10 | 17,5 |
| | 57 | 100,0 |

| 1.2 Far leva sul lavoro in équipe e sull'appartenenza alla comunità professionale (Media: 8,9; Dev.Std.: 1,368) | | |
|--|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 0 | 0,0 |
| (3-4) Scettici | 1 | 1,8 |
| (5-6) Incerti | 0 | 0,0 |
| (7-8) Convinti | 16 | 28,1 |
| (9-10) Determinati | 40 | 70,2 |
| | 57 | 100,0 |

| 1.3 Fornire sicurezza e copertura ai docenti nei compiti loro richiesti (Media: 8,5; Dev.Std.: 1,497) | | |
|--|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 0 | 0,0 |
| (3-4) Scettici | 1 | 1,8 |
| (5-6) Incerti | 4 | 7,0 |
| (7-8) Convinti | 22 | 38,6 |
| (9-10) Determinati | 30 | 52,6 |
| | 57 | 100,0 |

| 1.4 Dimostrare di essere interessati ai problemi personali dei docenti (Media: 7,7; Dev.Std.: 2,278) | | |
|---|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 4 | 7,0 |
| (3-4) Scettici | 1 | 1,8 |
| (5-6) Incerti | 7 | 12,3 |
| (7-8) Convinti | 20 | 35,1 |
| (9-10) Determinati | 25 | 43,9 |
| | 57 | 100,0 |

| 1.5 Utilizzare la delega formale per assicurarsi l'impegno dei docenti nei compiti organizzativi e funzionali (Media: 7,7; Dev.Std.: 1,869) | | |
|--|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 1 | 1,8 |
| (3-4) Scettici | 3 | 5,3 |
| (5-6) Incerti | 13 | 22,8 |
| (7-8) Convinti | 17 | 29,8 |
| (9-10) Determinati | 23 | 40,4 |
| | 57 | 100,0 |

| 1.6 Offrire suggerimenti e consigli per le soluzioni problematiche (Media: 8,5; Dev.Std.: 1,381) | | |
|---|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 0 | 0,0 |
| (3-4) Scettici | 0 | 0,0 |
| (5-6) Incerti | 7 | 12,3 |
| (7-8) Convinti | 19 | 33,3 |
| (9-10) Determinati | 31 | 54,4 |
| | 57 | 100,0 |

| 1.7 Fornire indicazioni molto precise su principi e linee d'azione (Media: 8,1; Dev.Std.: 1,753) | | |
|---|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 0 | 0,0 |
| (3-4) Scettici | 2 | 3,5 |
| (5-6) Incerti | 6 | 10,5 |
| (7-8) Convinti | 22 | 38,6 |
| (9-10) Determinati | 27 | 47,4 |
| | 57 | 100,0 |

| 1.8 Fornire strumenti e stimoli per sollecitare l'innovazione metodologico-didattica e la ricerca (Media: 9,3; Dev.Std.: 0,913) | | |
|--|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 0 | 0,0 |
| (3-4) Scettici | 0 | 0,0 |
| (5-6) Incerti | 0 | 0,0 |
| (7-8) Convinti | 11 | 19,3 |
| (9-10) Determinati | 46 | 80,7 |
| | 57 | 100,0 |

| 2.1 Promozione dell'autovalutazione delle prestazioni professionali (Media: 8,4; Dev.Std.: 1,717) | | |
|--|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 1 | 1,8 |
| (3-4) Scettici | 0 | 0,0 |
| (5-6) Incerti | 7 | 12,3 |
| (7-8) Convinti | 19 | 33,3 |
| (9-10) Determinati | 30 | 52,6 |
| | 57 | 100,0 |

| 2.2 Incentivazioni economiche per prestazioni aggiuntive (Media: 7,9; Dev.Std.: 1,672) | | |
|---|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 0 | 0,0 |
| (3-4) Scettici | 3 | 5,3 |
| (5-6) Incerti | 6 | 10,5 |
| (7-8) Convinti | 26 | 45,6 |
| (9-10) Determinati | 22 | 38,6 |
| | 57 | 100,0 |

| 2.3 Erogazione di provvedimenti disciplinari (Media: 4,3; Dev.Std.: 2,550) | | |
|---|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 20 | 35,1 |
| (3-4) Scettici | 11 | 19,3 |
| (5-6) Incerti | 14 | 24,6 |
| (7-8) Convinti | 8 | 14,0 |
| (9-10) Determinati | 4 | 7,0 |
| | 57 | 100,0 |

| 2.4 Sostegno alla motivazione intrinseca (Media: 9,2; Dev.Std.: 1,021) | | |
|---|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 0 | 0,0 |
| (3-4) Scettici | 0 | 0,0 |
| (5-6) Incerti | 1 | 1,8 |
| (7-8) Convinti | 12 | 21,1 |
| (9-10) Determinati | 44 | 77,2 |
| | 57 | 100,0 |

| 3.1 Collaboratore del Dirigente Scolastico (Media: 9,0; Dev.Std.: 1,286) | | |
|---|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 0 | 0,0 |
| (3-4) Scettici | 0 | 0,0 |
| (5-6) Incerti | 3 | 5,3 |
| (7-8) Convinti | 16 | 28,1 |
| (9-10) Determinati | 38 | 66,7 |
| | 57 | 100,0 |

| 3.2 Coordinatore di sede EdA (Media: 9,3; Dev.Std.: 1,170) | | |
|---|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 0 | 0,0 |
| (3-4) Scettici | 1 | 1,8 |
| (5-6) Incerti | 1 | 1,8 |
| (7-8) Convinti | 8 | 14,0 |
| (9-10) Determinati | 47 | 82,5 |
| | 57 | 100,0 |

| 3.3 Funzione Strumentale (Media: 8,3; Dev.Std.: 1,301) | | |
|---|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 0 | 0,0 |
| (3-4) Scettici | 0 | 0,0 |
| (5-6) Incerti | 7 | 12,3 |
| (7-8) Convinti | 23 | 40,4 |
| (9-10) Determinati | 27 | 47,4 |
| | 57 | 100,0 |

| 3.4 Coordinatore di area didattica/dipartimento (Media: 8,4; Dev.Std.: 1,306) | | |
|--|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 0 | 0,0 |
| (3-4) Scettici | 0 | 0,0 |
| (5-6) Incerti | 6 | 10,5 |
| (7-8) Convinti | 21 | 36,8 |
| (9-10) Determinati | 30 | 52,6 |
| | 57 | 100,0 |

| 3.5 Coordinatore di progetto (Media: 8,3; Dev.Std.: 1,296) | | |
|---|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 0 | 0,0 |
| (3-4) Scettici | 0 | 0,0 |
| (5-6) Incerti | 7 | 12,3 |
| (7-8) Convinti | 23 | 40,4 |
| (9-10) Determinati | 27 | 47,4 |
| | 57 | 100,0 |

| 4.1 Assegnazione alla scuola di bravi insegnanti (Media: 9,5; Dev.Std.: 0,989) | | |
|---|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 0 | 0,0 |
| (3-4) Scettici | 0 | 0,0 |
| (5-6) Incerti | 1 | 1,8 |
| (7-8) Convinti | 8 | 14,0 |
| (9-10) Determinati | 48 | 84,2 |
| | 57 | 100,0 |

| 4.2 Intervento diretto e costante del Dirigente Scolastico (Media: 7,9; Dev.Std.: 1,547) | | |
|---|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 0 | 0,0 |
| (3-4) Scettici | 3 | 5,3 |
| (5-6) Incerti | 8 | 14,0 |
| (7-8) Convinti | 28 | 49,1 |
| (9-10) Determinati | 18 | 31,6 |
| | 57 | 100,0 |

| 4.3 Azione efficace e autonoma del middle management (Media: 8,9; Dev.Std.: 0,989) | | |
|---|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 0 | 0,0 |
| (3-4) Scettici | 0 | 0,0 |
| (5-6) Incerti | 1 | 1,8 |
| (7-8) Convinti | 16 | 28,1 |
| (9-10) Determinati | 40 | 70,2 |
| | 57 | 100,0 |

| 4.4 Costituzione di una comunità professionale forte (Media: 9,1; Dev.Std.: 1,013) | | |
|---|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 0 | 0,0 |
| (3-4) Scettici | 0 | 0,0 |
| (5-6) Incerti | 1 | 1,8 |
| (7-8) Convinti | 14 | 24,6 |
| (9-10) Determinati | 42 | 73,7 |
| | 57 | 100,0 |

| 4.5 Partecipazione della scuola a progetti con altri enti del territorio (Media: 8,6; Dev.Std.: 1,444) | | |
|---|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 0 | 0,0 |
| (3-4) Scettici | 1 | 1,8 |
| (5-6) Incerti | 4 | 7,0 |
| (7-8) Convinti | 15 | 26,3 |
| (9-10) Determinati | 37 | 64,9 |
| | 57 | 100,0 |

| 5. Utilizzo dei docenti per attività non di insegnamento ex art. 22 CCNL 2006-2009 | | |
|---|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| Sì | 48 | 84,2 |
| No | 6 | 10,5 |
| NR | 3 | 5,3 |
| | 57 | 100,0 |

| 6.1 L'istituzione dei CPIA è una scelta positiva (Media: 6,8; Dev.Std.: 2,604) | | |
|---|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 6 | 10,5 |
| (3-4) Scettici | 3 | 5,3 |
| (5-6) Incerti | 13 | 22,8 |
| (7-8) Convinti | 17 | 29,8 |
| (9-10) Determinati | 17 | 29,8 |
| NR | 1 | 1,8 |
| | 57 | 100,0 |

| 6.2 L'organico funzionale permetterà un migliore utilizzo della professionalità dei docenti (Media: 7,4; Dev.Std.: 2,316) | | |
|--|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 2 | 3,5 |
| (3-4) Scettici | 4 | 7,0 |
| (5-6) Incerti | 8 | 14,0 |
| (7-8) Convinti | 24 | 42,1 |
| (9-10) Determinati | 19 | 33,3 |
| | 57 | 100,0 |

| 6.3 L'ampliamento dell'offerta formativa richiederà l'autofinanziamento dei Centri (Media: 5,3; Dev.Std.: 2,836) | | |
|---|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 12 | 21,1 |
| (3-4) Scettici | 14 | 24,6 |
| (5-6) Incerti | 9 | 15,8 |
| (7-8) Convinti | 11 | 19,3 |
| (9-10) Determinati | 11 | 19,3 |
| | 57 | 100,0 |

| 6.4 I sedicenni senza titolo di studio vanno ammessi ai Centri (Media: 7,0; Dev.Std.: 3,253) | | |
|---|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 7 | 12,3 |
| (3-4) Scettici | 9 | 15,8 |
| (5-6) Incerti | 4 | 7,0 |
| (7-8) Convinti | 9 | 15,8 |
| (9-10) Determinati | 28 | 49,1 |
| | 57 | 100,0 |

| 6.5 Il triennio del 2° ciclo deve restare incardinato nelle scuole superiori (Media: 7,5; Dev.Std.: 2,656) | | |
|---|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 4 | 7,0 |
| (3-4) Scettici | 4 | 7,0 |
| (5-6) Incerti | 5 | 8,8 |
| (7-8) Convinti | 17 | 29,8 |
| (9-10) Determinati | 27 | 47,4 |
| | 57 | 100,0 |

| 6.6 La regionalizzazione è decisiva per la governance del sistema dell'istruzione degli adulti (Media: 5,7; Dev.Std.: 2,938) | | |
|---|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 12 | 21,1 |
| (3-4) Scettici | 8 | 14,0 |
| (5-6) Incerti | 10 | 17,5 |
| (7-8) Convinti | 18 | 31,6 |
| (9-10) Determinati | 9 | 15,8 |
| | 57 | 100,0 |

| 7.1 Il docente EdA deve avere una specifica collazione nel sistema scolastico italiano (Media: 7,9; Dev.Std.: 2,251) | | |
|---|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 3 | 5,3 |
| (3-4) Scettici | 4 | 7,0 |
| (5-6) Incerti | 3 | 5,3 |
| (7-8) Convinti | 21 | 36,8 |
| (9-10) Determinati | 26 | 45,6 |
| | 57 | 100,0 |

| 7.2 Una formazione alla didattica degli adulti è indispensabile per il docente EdA (Media: 9,3; Dev.Std.: 0,848) | | |
|---|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 0 | 0,0 |
| (3-4) Scettici | 0 | 0,0 |
| (5-6) Incerti | 0 | 0,0 |
| (7-8) Convinti | 11 | 19,3 |
| (9-10) Determinati | 46 | 80,7 |
| | 57 | 100,0 |

| 7.3 Il docente EdA deve possedere anche competenze nell'area dell'organizzazione (Media: 8,3; Dev.Std.: 1,675) | | |
|---|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 1 | 1,8 |
| (3-4) Scettici | 0 | 0,0 |
| (5-6) Incerti | 3 | 5,3 |
| (7-8) Convinti | 19 | 33,3 |
| (9-10) Determinati | 33 | 57,9 |
| NR | 1 | 1,8 |
| | 57 | 100,0 |

| 7.4 Il sistema di istruzione degli adulti comporta l'affermazione del middle management (Media: 8,2; Dev.Std.: 1,568) | | |
|--|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 0 | 0,0 |
| (3-4) Scettici | 1 | 1,8 |
| (5-6) Incerti | 7 | 12,3 |
| (7-8) Convinti | 21 | 36,8 |
| (9-10) Determinati | 28 | 49,1 |
| | 57 | 100,0 |

| 7.5 La partecipazione a reti istituzionali è condizione strategica per l'azione dei CPIA (Media: 8,4; Dev.Std.: 1,504) | | |
|---|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 0 | 0,0 |
| (3-4) Scettici | 1 | 1,8 |
| (5-6) Incerti | 3 | 5,3 |
| (7-8) Convinti | 24 | 42,1 |
| (9-10) Determinati | 28 | 49,1 |
| NR | 1 | 1,8 |
| | 57 | 100,0 |

| 7.6 Un sistema di autovalutazione è necessario per il miglioramento dell'offerta dei Centri (Media: 8,0; Dev.Std.: 1,826) | | |
|--|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 1 | 1,8 |
| (3-4) Scettici | 2 | 3,5 |
| (5-6) Incerti | 7 | 12,3 |
| (7-8) Convinti | 23 | 40,4 |
| (9-10) Determinati | 24 | 42,1 |
| | 57 | 100,0 |

| 8.1 Gruppi di livello per la costituzione delle classi (Media: 7,3; Dev.Std.: 2,482) | | |
|---|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 6 | 10,5 |
| (3-4) Scettici | 0 | 0,0 |
| (5-6) Incerti | 6 | 10,5 |
| (7-8) Convinti | 27 | 47,4 |
| (9-10) Determinati | 18 | 31,6 |
| | 57 | 100,0 |

| 8.2 Modularizzazione dei percorsi formativi (Media: 8,7; Dev.Std.: 1,484) | | |
|--|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 1 | 1,8 |
| (3-4) Scettici | 0 | 0,0 |
| (5-6) Incerti | 1 | 1,8 |
| (7-8) Convinti | 19 | 33,3 |
| (9-10) Determinati | 36 | 63,2 |
| | 57 | 100,0 |

| 8.3 Crediti formativi (Media: 9,2; Dev.Std.: 0,870) | | |
|--|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 0 | 0,0 |
| (3-4) Scettici | 0 | 0,0 |
| (5-6) Incerti | 0 | 0,0 |
| (7-8) Convinti | 12 | 21,1 |
| (9-10) Determinati | 45 | 78,9 |
| | 57 | 100,0 |

| 8.4 Patti formativi (Media: 8,9; Dev.Std.: 1,096) | | |
|--|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 0 | 0,0 |
| (3-4) Scettici | 0 | 0,0 |
| (5-6) Incerti | 2 | 3,5 |
| (7-8) Convinti | 17 | 29,8 |
| (9-10) Determinati | 38 | 66,7 |
| | 57 | 100,0 |

| 8.5 Insegnamento a distanza (Media: 7,9; Dev.Std.: 1,904) | | |
|--|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 1 | 1,8 |
| (3-4) Scettici | 4 | 7,0 |
| (5-6) Incerti | 5 | 8,8 |
| (7-8) Convinti | 24 | 42,1 |
| (9-10) Determinati | 23 | 40,4 |
| | 57 | 100,0 |

| 8.6 Accoglienza e orientamento (Media: 8,9; Dev.Std.: 1,303) | | |
|---|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 0 | 0,0 |
| (3-4) Scettici | 0 | 0,0 |
| (5-6) Incerti | 2 | 3,5 |
| (7-8) Convinti | 17 | 29,8 |
| (9-10) Determinati | 38 | 66,7 |
| | 57 | 100,0 |

| 9.1 Il DS è soprattutto responsabile della promozione, attivazione e controllo dei processi (Media: 8,8; Dev.Std.: 1,297) | | |
|--|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 0 | 0,0 |
| (3-4) Scettici | 0 | 0,0 |
| (5-6) Incerti | 4 | 7,0 |
| (7-8) Convinti | 16 | 28,1 |
| (9-10) Determinati | 36 | 63,2 |
| NR | 1 | 1,8 |
| | 57 | 100,0 |

| 9.2 Il DS deve avere una propria vision sull'istruzione degli adulti e comunicarla (Media: 8,7; Dev.Std.: 1,262) | | |
|---|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 0 | 0,0 |
| (3-4) Scettici | 1 | 1,8 |
| (5-6) Incerti | 1 | 1,8 |
| (7-8) Convinti | 22 | 38,6 |
| (9-10) Determinati | 32 | 56,1 |
| NR | 1 | 1,8 |
| | 57 | 100,0 |

| 9.3 Il DS permette piena libertà alle scelte dei docenti (Media: 5,6; Dev.Std.: 2,532) | | |
|---|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 9 | 15,8 |
| (3-4) Scettici | 8 | 14,0 |
| (5-6) Incerti | 14 | 24,6 |
| (7-8) Convinti | 19 | 33,3 |
| (9-10) Determinati | 6 | 10,5 |
| NR | 1 | 1,8 |
| | 57 | 100,0 |

| 9.4 Il DS realizza la leadership con deleghe formali (Media: 7,3; Dev.Std.: 2,021) | | |
|---|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 2 | 3,5 |
| (3-4) Scettici | 3 | 5,3 |
| (5-6) Incerti | 8 | 14,0 |
| (7-8) Convinti | 26 | 45,6 |
| (9-10) Determinati | 17 | 29,8 |
| NR | 1 | 1,8 |
| | 57 | 100,0 |

| 11.3 Ambito istituzionale-normativo (Media: 7,5; Dev.Std.: 1,770) | | |
|--|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 0 | 0,0 |
| (3-4) Scettici | 4 | 7,0 |
| (5-6) Incerti | 9 | 15,8 |
| (7-8) Convinti | 27 | 47,4 |
| (9-10) Determinati | 16 | 28,1 |
| NR | 1 | 1,8 |
| | 57 | 100,0 |

| 9.5 Il DS promuove una leadership diffusa nell'organizzazione (Media: 9,0; Dev.Std.: 1,081) | | |
|--|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 0 | 0,0 |
| (3-4) Scettici | 0 | 0,0 |
| (5-6) Incerti | 2 | 3,5 |
| (7-8) Convinti | 15 | 26,3 |
| (9-10) Determinati | 39 | 68,4 |
| NR | 1 | 1,8 |
| | 57 | 100,0 |

| 11.4 Ambito comunicativo-relazionale (Media: 9,7; Dev.Std.: 0,576) | | |
|---|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 0 | 0,0 |
| (3-4) Scettici | 0 | 0,0 |
| (5-6) Incerti | 0 | 0,0 |
| (7-8) Convinti | 3 | 5,3 |
| (9-10) Determinati | 53 | 93,0 |
| NR | 1 | 1,8 |
| | 57 | 100,0 |

| 10.1 La ricerca nella scuola è determinante (Media: 8,9; Dev.Std.: 1,448) | | |
|--|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 1 | 1,8 |
| (3-4) Scettici | 0 | 0,0 |
| (5-6) Incerti | 2 | 3,5 |
| (7-8) Convinti | 13 | 22,8 |
| (9-10) Determinati | 40 | 70,2 |
| NR | 1 | 1,8 |
| | 57 | 100,0 |

| 11.5 Ambito organizzativo-gestionale (Media: 7,8; Dev.Std.: 1,457) | | |
|---|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 0 | 0,0 |
| (3-4) Scettici | 1 | 1,8 |
| (5-6) Incerti | 7 | 12,3 |
| (7-8) Convinti | 29 | 50,9 |
| (9-10) Determinati | 19 | 33,3 |
| NR | 1 | 1,8 |
| | 57 | 100,0 |

| 10.2 La formazione del personale della scuola è indispensabile (Media: 9,7; Dev.Std.: 0,549) | | |
|---|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 0 | 0,0 |
| (3-4) Scettici | 0 | 0,0 |
| (5-6) Incerti | 0 | 0,0 |
| (7-8) Convinti | 3 | 5,3 |
| (9-10) Determinati | 53 | 93,0 |
| NR | 1 | 1,8 |
| | 57 | 100,0 |

| 11.6 Ambito politico-istituzionale (Media: 7,5; Dev.Std.: 1,776) | | |
|---|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 2 | 3,5 |
| (3-4) Scettici | 2 | 3,5 |
| (5-6) Incerti | 8 | 14,0 |
| (7-8) Convinti | 32 | 56,1 |
| (9-10) Determinati | 12 | 21,1 |
| NR | 1 | 1,8 |
| | 57 | 100,0 |

| 11.2 Ambito metodologico-didattico (Media: 9,7; Dev.Std.: 0,581) | | |
|---|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 0 | 0,0 |
| (3-4) Scettici | 0 | 0,0 |
| (5-6) Incerti | 0 | 0,0 |
| (7-8) Convinti | 3 | 5,3 |
| (9-10) Determinati | 53 | 93,0 |
| NR | 1 | 1,8 |
| | 57 | 100,0 |

| 12.1 Formazione tradizionale con esperti (Media: 7,3; Dev.Std.: 2,142) | | |
|---|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 3 | 5,3 |
| (3-4) Scettici | 2 | 3,5 |
| (5-6) Incerti | 9 | 15,8 |
| (7-8) Convinti | 26 | 45,6 |
| (9-10) Determinati | 14 | 24,6 |
| NR | 3 | 5,3 |
| | 57 | 100,0 |

| 12.2 Formazione esperienziale (Media: 8,8; Dev.Std.: 1,224) | | |
|--|------------------|--------------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 0 | 0,0 |
| (3-4) Scettici | 1 | 1,8 |
| (5-6) Incerti | 2 | 3,5 |
| (7-8) Convinti | 18 | 31,6 |
| (9-10) Determinati | 35 | 61,4 |
| NR | 1 | 1,8 |
| | 57 | 100,0 |

| 12.4 Autoformazione (Media: 6,9; Dev.Std.: 2,194) | | |
|--|------------------|--------------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 4 | 7,0 |
| (3-4) Scettici | 4 | 7,0 |
| (5-6) Incerti | 6 | 10,5 |
| (7-8) Convinti | 33 | 57,9 |
| (9-10) Determinati | 9 | 15,8 |
| NR | 1 | 1,8 |
| | 57 | 100,0 |

| 12.3 Formazione fra pari (Media: 8,1; Dev.Std.: 1,794) | | |
|---|------------------|--------------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 1 | 1,8 |
| (3-4) Scettici | 2 | 3,5 |
| (5-6) Incerti | 5 | 8,8 |
| (7-8) Convinti | 22 | 38,6 |
| (9-10) Determinati | 25 | 43,9 |
| NR | 2 | 3,5 |
| | 57 | 100,0 |

Allegato 10: Frequenze e percentuali ponderate - Docenti (477)

Coefficiente di ponderazione Docenti: CTP = 1,06; Serali = 0,93

| 1.1 Avere ampia libertà di iniziativa e autonomia personale nella scuola (Media: 8,1; Dev.Std.: 1,908) | | |
|---|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 6 | 1,3 |
| (3-4) Scettici | 20 | 4,2 |
| (5-6) Incerti | 63 | 13,2 |
| (7-8) Convinti | 159 | 33,4 |
| (9-10) Determinati | 222 | 46,6 |
| NR | 6 | 1,3 |
| | 476 | 100,0 |

| 1.5 Svolgere compiti organizzativi e funzionali solo se esiste delega formale del dirigente (Media: 6,7; Dev.Std.: 2,480) | | |
|--|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 34 | 7,1 |
| (3-4) Scettici | 50 | 10,5 |
| (5-6) Incerti | 124 | 26,1 |
| (7-8) Convinti | 134 | 28,2 |
| (9-10) Determinati | 126 | 26,5 |
| NR | 8 | 1,7 |
| | 476 | 100,0 |

| 1.2 Lavorare in équipe e sviluppare il senso di appartenenza alla comunità professionale (Media: 8,3; Dev.Std.: 1,812) | | |
|---|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 6 | 1,3 |
| (3-4) Scettici | 13 | 2,7 |
| (5-6) Incerti | 46 | 9,7 |
| (7-8) Convinti | 158 | 33,2 |
| (9-10) Determinati | 251 | 52,7 |
| NR | 2 | 0,4 |
| | 476 | 100,0 |

| 1.6 Ricevere dal dirigente suggerimenti e consigli per risolvere soluzioni problematiche (Media: 7,4; Dev.Std.: 2,125) | | |
|---|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 15 | 3,1 |
| (3-4) Scettici | 31 | 6,5 |
| (5-6) Incerti | 86 | 18,1 |
| (7-8) Convinti | 181 | 38,0 |
| (9-10) Determinati | 160 | 33,6 |
| NR | 3 | 0,6 |
| | 476 | 100,0 |

| 1.3 Avere tutela da parte del dirigente nello svolgimento dei compiti richiesti (Media: 8,2; Dev.Std.: 1,978) | | |
|--|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 9 | 1,9 |
| (3-4) Scettici | 19 | 4,0 |
| (5-6) Incerti | 53 | 11,1 |
| (7-8) Convinti | 148 | 31,1 |
| (9-10) Determinati | 242 | 50,8 |
| NR | 5 | 1,0 |
| | 476 | 100,0 |

| 1.7 Avere dal dirigente indicazioni molto precise sui principi e sulle linee d'azione (Media: 7,0; Dev.Std.: 2,382) | | |
|--|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 31 | 6,5 |
| (3-4) Scettici | 41 | 8,6 |
| (5-6) Incerti | 103 | 21,6 |
| (7-8) Convinti | 150 | 31,5 |
| (9-10) Determinati | 148 | 31,1 |
| NR | 3 | 0,6 |
| | 476 | 100,0 |

| 1.4 Trovare il dirigente interessato agli eventuali problemi personali dei docenti (Media: 7,7; Dev.Std.: 2,215) | | |
|---|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 15 | 3,1 |
| (3-4) Scettici | 27 | 5,7 |
| (5-6) Incerti | 76 | 15,9 |
| (7-8) Convinti | 164 | 34,5 |
| (9-10) Determinati | 190 | 39,8 |
| NR | 4 | 0,8 |
| | 476 | 100,0 |

| 1.8 Essere sostenuti dal dirigente nell'innovazione metodologico-didattica e nella ricerca (Media: 8,2; Dev.Std.: 1,996) | | |
|---|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 11 | 2,3 |
| (3-4) Scettici | 17 | 3,6 |
| (5-6) Incerti | 57 | 11,9 |
| (7-8) Convinti | 138 | 29,0 |
| (9-10) Determinati | 250 | 52,5 |
| NR | 3 | 0,6 |
| | 476 | 100,0 |

| 2.1 Attivazione di pratiche per l'autovalutazione delle prestazioni professionali (Media: 6,9; Dev.Std.: 2,386) | | |
|--|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 37 | 7,8 |
| (3-4) Scettici | 35 | 7,3 |
| (5-6) Incerti | 95 | 20,0 |
| (7-8) Convinti | 179 | 37,6 |
| (9-10) Determinati | 126 | 26,4 |
| NR | 4 | 0,8 |
| | 476 | 100,0 |

| 2.2 Incentivazioni economiche delle prestazioni aggiuntive (Media: 8,1; Dev.Std.: 1,967) | | |
|---|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 11 | 2,3 |
| (3-4) Scettici | 15 | 3,1 |
| (5-6) Incerti | 53 | 11,1 |
| (7-8) Convinti | 164 | 34,5 |
| (9-10) Determinati | 231 | 48,4 |
| NR | 2 | 0,4 |
| | 476 | 100,0 |

| 2.3 Erogazione di provvedimenti disciplinari (Media: 5,7; Dev.Std.: 2,836) | | |
|---|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 87 | 18,2 |
| (3-4) Scettici | 66 | 13,9 |
| (5-6) Incerti | 116 | 24,4 |
| (7-8) Convinti | 113 | 23,7 |
| (9-10) Determinati | 87 | 18,2 |
| NR | 7 | 1,5 |
| | 476 | 100,0 |

| 2.4 Sostegno alla motivazione intrinseca del docente (Media: 8,2; Dev.Std.: 1,961) | | |
|---|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 12 | 2,5 |
| (3-4) Scettici | 17 | 3,6 |
| (5-6) Incerti | 46 | 9,7 |
| (7-8) Convinti | 159 | 33,4 |
| (9-10) Determinati | 239 | 50,2 |
| NR | 3 | 0,6 |
| | 476 | 100,0 |

| 3.1 Collaboratore del Dirigente Scolastico (Media: 7,7; Dev.Std.: 2,137) | | |
|---|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 19 | 4,0 |
| (3-4) Scettici | 19 | 4,0 |
| (5-6) Incerti | 66 | 13,9 |
| (7-8) Convinti | 179 | 37,6 |
| (9-10) Determinati | 186 | 39,0 |
| NR | 7 | 1,5 |
| | 476 | 100,0 |

| 3.2 Coordinatore di sede scolastica EdA (Media: 8,2; Dev.Std.: 1,992) | | |
|--|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 12 | 2,5 |
| (3-4) Scettici | 15 | 3,1 |
| (5-6) Incerti | 56 | 11,8 |
| (7-8) Convinti | 134 | 28,2 |
| (9-10) Determinati | 246 | 51,7 |
| NR | 13 | 2,7 |
| | 476 | 100,0 |

| 3.3 Funzione Strumentale (Media: 7,1; Dev.Std.: 2,217) | | |
|---|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 26 | 5,5 |
| (3-4) Scettici | 28 | 5,9 |
| (5-6) Incerti | 105 | 22,1 |
| (7-8) Convinti | 176 | 36,9 |
| (9-10) Determinati | 130 | 27,3 |
| NR | 11 | 2,3 |
| | 476 | 100,0 |

| 3.4 Coordinatore di area didattica/dipartimento (Media: 7,1; Dev.Std.: 2,231) | | |
|--|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 26 | 5,5 |
| (3-4) Scettici | 33 | 6,9 |
| (5-6) Incerti | 92 | 19,3 |
| (7-8) Convinti | 178 | 37,3 |
| (9-10) Determinati | 135 | 28,4 |
| NR | 12 | 2,5 |
| | 476 | 100,0 |

| 3.5 Coordinatore di progetto (Media: 7,1; Dev.Std.: 2,253) | | |
|---|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 30 | 6,3 |
| (3-4) Scettici | 23 | 4,8 |
| (5-6) Incerti | 107 | 22,5 |
| (7-8) Convinti | 168 | 35,2 |
| (9-10) Determinati | 132 | 27,7 |
| NR | 16 | 3,4 |
| | 476 | 100,0 |

| 4.1 Assegnazione alla scuola di validi insegnanti (Media: 9,0; Dev.Std.: 1,525) | | |
|--|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 5 | 1,0 |
| (3-4) Scettici | 4 | 0,8 |
| (5-6) Incerti | 20 | 4,2 |
| (7-8) Convinti | 96 | 20,2 |
| (9-10) Determinati | 347 | 72,7 |
| NR | 4 | 0,8 |
| | 476 | 100,0 |

| 4.2 Intervento diretto e costante del Dirigente Scolastico (Media: 6,8; Dev.Std.: 2,340) | | |
|---|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 31 | 6,5 |
| (3-4) Scettici | 41 | 8,6 |
| (5-6) Incerti | 118 | 24,7 |
| (7-8) Convinti | 169 | 35,5 |
| (9-10) Determinati | 115 | 24,1 |
| NR | 2 | 0,4 |
| | 476 | 100,0 |

| 6.1 L'istituzione dei CPIA è una scelta positiva (Media: 6,6; Dev.Std.: 2,938) | | |
|---|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 65 | 13,7 |
| (3-4) Scettici | 44 | 9,2 |
| (5-6) Incerti | 84 | 17,6 |
| (7-8) Convinti | 114 | 23,9 |
| (9-10) Determinati | 160 | 33,6 |
| NR | 9 | 1,9 |
| | 476 | 100,0 |

| 4.3 Azione efficace e autonoma del middle management (Media: 7,6; Dev.Std.: 1,903) | | |
|---|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 13 | 2,7 |
| (3-4) Scettici | 14 | 2,9 |
| (5-6) Incerti | 72 | 15,1 |
| (7-8) Convinti | 210 | 44,0 |
| (9-10) Determinati | 155 | 32,5 |
| NR | 12 | 2,5 |
| | 476 | 100,0 |

| 6.2 L'organico funzionale permetterà un migliore utilizzo della professionalità dei docenti (Media: 6,2; Dev.Std.: 2,820) | | |
|--|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 75 | 15,8 |
| (3-4) Scettici | 46 | 9,7 |
| (5-6) Incerti | 97 | 20,4 |
| (7-8) Convinti | 127 | 26,7 |
| (9-10) Determinati | 113 | 23,7 |
| NR | 18 | 3,8 |
| | 476 | 100,0 |

| 4.4 Costituzione di una comunità professionale forte (Media: 8,5; Dev.Std.: 1,682) | | |
|---|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 6 | 1,3 |
| (3-4) Scettici | 8 | 1,7 |
| (5-6) Incerti | 40 | 8,4 |
| (7-8) Convinti | 147 | 30,9 |
| (9-10) Determinati | 269 | 56,5 |
| NR | 6 | 1,3 |
| | 476 | 100,0 |

| 6.3 L'ampliamento dell'offerta formativa richiederà l'autofinanziamento dei Centri (Media: 4,8; Dev.Std.: 2,832) | | |
|---|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 127 | 26,7 |
| (3-4) Scettici | 88 | 18,4 |
| (5-6) Incerti | 107 | 22,5 |
| (7-8) Convinti | 91 | 19,1 |
| (9-10) Determinati | 51 | 10,7 |
| NR | 12 | 2,5 |
| | 476 | 100,0 |

| 4.5 Partecipazione della scuola a progetti con altri enti del territorio (Media: 8,2; Dev.Std.: 1,748) | | |
|---|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 7 | 1,5 |
| (3-4) Scettici | 11 | 2,3 |
| (5-6) Incerti | 47 | 9,9 |
| (7-8) Convinti | 188 | 39,5 |
| (9-10) Determinati | 220 | 46,1 |
| NR | 3 | 0,6 |
| | 476 | 100,0 |

| 6.4 I sedicenni senza titolo di studio vanno ammessi ai Centri (Media: 7,0; Dev.Std.: 3,037) | | |
|---|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 72 | 15,1 |
| (3-4) Scettici | 27 | 5,7 |
| (5-6) Incerti | 73 | 15,3 |
| (7-8) Convinti | 96 | 20,2 |
| (9-10) Determinati | 201 | 42,2 |
| NR | 7 | 1,5 |
| | 476 | 100,0 |

| 5. Svolgimento di attività non di insegnamento ex art. 22 CCNL 2006-2009 | | |
|---|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| Sì | 277 | 58,3 |
| No | 169 | 35,6 |
| NR | 29 | 6,2 |
| | 476 | 100,0 |

| 6.5 Il triennio del 2° ciclo deve restare incardinato nelle scuole superiori (Media: 7,3; Dev.Std.: 2,460) | | |
|---|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 30 | 6,3 |
| (3-4) Scettici | 28 | 5,9 |
| (5-6) Incerti | 84 | 17,6 |
| (7-8) Convinti | 144 | 30,3 |
| (9-10) Determinati | 172 | 36,1 |
| | 18 | 3,8 |
| | 476 | 100,0 |

6.6 La regionalizzazione è decisiva per la governance del sistema dell'istruzione degli adulti (Media: 5,2; Dev.Std.: 2,775)

| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
|-----------------------|-----------|-------------|
| (1-2) Contrari | 113 | 23,7 |
| (3-4) Scettici | 54 | 11,3 |
| (5-6) Incerti | 129 | 27,1 |
| (7-8) Convinti | 102 | 21,4 |
| (9-10) Determinati | 61 | 12,8 |
| NR | 17 | 3,6 |
| | 476 | 100,0 |

7.5 La partecipazione a reti istituzionali è condizione strategica per l'azione dei CPIA (Media: 7,3; Dev.Std.: 2,303)

| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
|-----------------------|-----------|-------------|
| (1-2) Contrari | 23 | 4,8 |
| (3-4) Scettici | 32 | 6,7 |
| (5-6) Incerti | 90 | 18,9 |
| (7-8) Convinti | 165 | 34,7 |
| (9-10) Determinati | 151 | 31,7 |
| NR | 15 | 3,1 |
| | 476 | 100,0 |

7.1 Il docente EdA deve avere una specifica collazione nel sistema scolastico italiano (Media: 7,9; Dev.Std.: 2,459)

| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
|-----------------------|-----------|-------------|
| (1-2) Contrari | 28 | 5,9 |
| (3-4) Scettici | 19 | 4,0 |
| (5-6) Incerti | 58 | 12,2 |
| (7-8) Convinti | 120 | 25,2 |
| (9-10) Determinati | 240 | 50,4 |
| NR | 11 | 2,3 |
| | 476 | 100,0 |

7.6 Un sistema di autovalutazione è necessario per il miglioramento della qualità dell'offerta dei Centri (Media: 6,3; Dev.Std.: 2,558)

| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
|-----------------------|-----------|-------------|
| (1-2) Contrari | 48 | 10,1 |
| (3-4) Scettici | 45 | 9,5 |
| (5-6) Incerti | 130 | 27,3 |
| (7-8) Convinti | 135 | 28,4 |
| (9-10) Determinati | 100 | 21,0 |
| NR | 18 | 3,8 |
| | 476 | 100,0 |

7.2 Nella professionalità del docente EdA è indispensabile una formazione specifica alla didattica degli adulti (Media: 8,0; Dev.Std.: 2,365)

| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
|-----------------------|-----------|-------------|
| (1-2) Contrari | 26 | 5,5 |
| (3-4) Scettici | 16 | 3,4 |
| (5-6) Incerti | 56 | 11,8 |
| (7-8) Convinti | 118 | 24,8 |
| (9-10) Determinati | 253 | 53,2 |
| NR | 7 | 1,5 |
| | 476 | 100,0 |

8.1 Gruppi di livello per la costituzione delle classi (Media: 7,6; Dev.Std.: 2,277)

| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
|-----------------------|-----------|-------------|
| (1-2) Contrari | 24 | 5,0 |
| (3-4) Scettici | 22 | 4,6 |
| (5-6) Incerti | 66 | 13,9 |
| (7-8) Convinti | 157 | 33,0 |
| (9-10) Determinati | 196 | 41,2 |
| NR | 11 | 2,3 |
| | 476 | 100,0 |

7.3 Il docente EdA deve possedere anche competenze nell'area dell'organizzazione (Media: 7,6; Dev.Std.: 2,377)

| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
|-----------------------|-----------|-------------|
| (1-2) Contrari | 24 | 5,0 |
| (3-4) Scettici | 29 | 6,1 |
| (5-6) Incerti | 64 | 13,4 |
| (7-8) Convinti | 148 | 31,1 |
| (9-10) Determinati | 204 | 42,9 |
| NR | 7 | 1,5 |
| | 476 | 100,0 |

8.2 Modularizzazione dei percorsi formativi (Media: 8,1; Dev.Std.: 2,014)

| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
|-----------------------|-----------|-------------|
| (1-2) Contrari | 14 | 2,9 |
| (3-4) Scettici | 17 | 3,6 |
| (5-6) Incerti | 47 | 9,9 |
| (7-8) Convinti | 151 | 31,7 |
| (9-10) Determinati | 242 | 50,8 |
| NR | 6 | 1,3 |
| | 476 | 100,0 |

7.4 Il sistema di istruzione degli adulti comporta l'affermazione del middle management (Media: 7,1; Dev.Std.: 2,642)

| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
|-----------------------|-----------|-------------|
| (1-2) Contrari | 42 | 8,8 |
| (3-4) Scettici | 30 | 6,3 |
| (5-6) Incerti | 86 | 18,1 |
| (7-8) Convinti | 141 | 29,6 |
| (9-10) Determinati | 171 | 35,9 |
| NR | 6 | 1,3 |
| | 476 | 100,0 |

8.3 Crediti formativi (Media: 8,4; Dev.Std.: 1,859)

| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
|-----------------------|-----------|-------------|
| (1-2) Contrari | 10 | 2,1 |
| (3-4) Scettici | 10 | 2,1 |
| (5-6) Incerti | 47 | 9,9 |
| (7-8) Convinti | 139 | 29,2 |
| (9-10) Determinati | 265 | 55,7 |
| NR | 5 | 1,0 |
| | 476 | 100,0 |

| 8.4 Patti formativi (Media: 7,9; Dev.Std.: 2,268) | | |
|--|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 23 | 4,8 |
| (3-4) Scettici | 19 | 4,0 |
| (5-6) Incerti | 60 | 12,6 |
| (7-8) Convinti | 135 | 28,4 |
| (9-10) Determinati | 232 | 48,7 |
| NR | 7 | 1,5 |
| | 476 | 100,0 |

| 8.5 Insegnamento a distanza (Media: 6,6; Dev.Std.: 2,565) | | |
|--|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 48 | 10,1 |
| (3-4) Scettici | 44 | 9,2 |
| (5-6) Incerti | 106 | 22,2 |
| (7-8) Convinti | 154 | 32,3 |
| (9-10) Determinati | 114 | 23,9 |
| NR | 10 | 2,1 |
| | 476 | 100,0 |

| 8.6 Accoglienza e orientamento (Media: 8,5; Dev.Std.: 1,743) | | |
|---|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 8 | 1,7 |
| (3-4) Scettici | 7 | 1,5 |
| (5-6) Incerti | 42 | 8,8 |
| (7-8) Convinti | 138 | 29,0 |
| (9-10) Determinati | 276 | 58,0 |
| NR | 5 | 1,0 |
| | 476 | 100,0 |

| 9.1 Il docente è soprattutto responsabile della progettazione, conduzione e valutazione dei processi didattici (Media: 8,3; Dev.Std.: 1,630) | | |
|---|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 3 | 0,6 |
| (3-4) Scettici | 9 | 1,9 |
| (5-6) Incerti | 46 | 9,7 |
| (7-8) Convinti | 173 | 36,3 |
| (9-10) Determinati | 237 | 49,8 |
| NR | 8 | 1,7 |
| | 476 | 100,0 |

| 9.2 Il docente deve conoscere la vision sull'istruzione degli adulti della scuola e condividerla (Media: 8,0; Dev.Std.: 1,905) | | |
|---|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 12 | 2,5 |
| (3-4) Scettici | 11 | 2,3 |
| (5-6) Incerti | 64 | 13,4 |
| (7-8) Convinti | 156 | 32,7 |
| (9-10) Determinati | 222 | 46,6 |
| NR | 11 | 2,3 |
| | 476 | 100,0 |

| 9.3 Il docente deve avere piena libertà alle scelte professionali (Media: 8,1; Dev.Std.: 1,770) | | |
|--|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 5 | 1,0 |
| (3-4) Scettici | 15 | 3,1 |
| (5-6) Incerti | 55 | 11,5 |
| (7-8) Convinti | 160 | 33,6 |
| (9-10) Determinati | 231 | 48,4 |
| NR | 10 | 2,1 |
| | 476 | 100,0 |

| 9.4 Il docente partecipa alla leadership su delega formale del dirigente (Media: 6,8; Dev.Std.: 2,391) | | |
|---|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 32 | 6,7 |
| (3-4) Scettici | 37 | 7,8 |
| (5-6) Incerti | 117 | 24,6 |
| (7-8) Convinti | 136 | 28,5 |
| (9-10) Determinati | 136 | 28,6 |
| NR | 18 | 3,8 |
| | 476 | 100,0 |

| 9.5 Il docente è coinvolto nella leadership diffusa dell'organizzazione anche senza deleghe formali (Media: 7,3; Dev.Std.: 2,409) | | |
|--|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 30 | 6,3 |
| (3-4) Scettici | 28 | 5,9 |
| (5-6) Incerti | 84 | 17,6 |
| (7-8) Convinti | 145 | 30,4 |
| (9-10) Determinati | 171 | 35,9 |
| NR | 18 | 3,8 |
| | 476 | 100,0 |

| 10.1 La ricerca nella scuola è determinante (Media: 8,5; Dev.Std.: 1,817) | | |
|--|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 9 | 1,9 |
| (3-4) Scettici | 8 | 1,7 |
| (5-6) Incerti | 38 | 8,0 |
| (7-8) Convinti | 142 | 29,8 |
| (9-10) Determinati | 268 | 56,3 |
| NR | 11 | 2,3 |
| | 476 | 100,0 |

| 10.2 La formazione del personale della scuola è indispensabile (Media: 8,9; Dev.Std.: 1,550) | | |
|---|-----------|-------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 3 | 0,6 |
| (3-4) Scettici | 7 | 1,5 |
| (5-6) Incerti | 30 | 6,3 |
| (7-8) Convinti | 101 | 21,2 |
| (9-10) Determinati | 324 | 67,9 |
| NR | 11 | 2,3 |
| | 476 | 100,0 |

| 11.1 Ambito disciplinare (Media: 8,0; Dev.Std.: 2,164) | | |
|---|------------------|--------------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 18 | 3,8 |
| (3-4) Scettici | 15 | 3,1 |
| (5-6) Incerti | 51 | 10,7 |
| (7-8) Convinti | 154 | 32,4 |
| (9-10) Determinati | 233 | 48,8 |
| NR | 5 | 1,0 |
| | 476 | 100,0 |

| 11.6 Ambito politico-istituzionale (Media: 6,9; Dev.Std.: 2,359) | | |
|---|------------------|--------------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 31 | 6,5 |
| (3-4) Scettici | 40 | 8,4 |
| (5-6) Incerti | 93 | 19,5 |
| (7-8) Convinti | 175 | 36,7 |
| (9-10) Determinati | 125 | 26,3 |
| NR | 12 | 2,5 |
| | 476 | 100,0 |

| 11.2 Ambito metodologico-didattico (Media: 8,7; Dev.Std.: 1,667) | | |
|---|------------------|--------------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 6 | 1,3 |
| (3-4) Scettici | 9 | 1,9 |
| (5-6) Incerti | 26 | 5,5 |
| (7-8) Convinti | 133 | 27,9 |
| (9-10) Determinati | 296 | 62,2 |
| NR | 6 | 1,3 |
| | 476 | 100,0 |

| 12.1 Formazione tradizionale con esperti (Media: 7,6; Dev.Std.: 2,009) | | |
|---|------------------|--------------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 13 | 2,7 |
| (3-4) Scettici | 23 | 4,8 |
| (5-6) Incerti | 65 | 13,6 |
| (7-8) Convinti | 202 | 42,4 |
| (9-10) Determinati | 165 | 34,6 |
| NR | 8 | 1,7 |
| | 476 | 100,0 |

| 11.3 Ambito istituzionale-normativo (Media: 7,3; Dev.Std.: 2,005) | | |
|--|------------------|--------------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 14 | 2,9 |
| (3-4) Scettici | 27 | 5,7 |
| (5-6) Incerti | 88 | 18,5 |
| (7-8) Convinti | 199 | 41,7 |
| (9-10) Determinati | 141 | 29,6 |
| NR | 7 | 1,5 |
| | 476 | 100,0 |

| 12.2 Formazione esperienziale (Media: 8,3; Dev.Std.: 1,810) | | |
|--|------------------|--------------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 10 | 2,1 |
| (3-4) Scettici | 8 | 1,7 |
| (5-6) Incerti | 44 | 9,2 |
| (7-8) Convinti | 158 | 33,2 |
| (9-10) Determinati | 249 | 52,3 |
| NR | 7 | 1,5 |
| | 476 | 100,0 |

| 11.4 Ambito comunicativo-relazionale (Media: 8,6; Dev.Std.: 1,743) | | |
|---|------------------|--------------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 5 | 1,0 |
| (3-4) Scettici | 14 | 2,9 |
| (5-6) Incerti | 31 | 6,5 |
| (7-8) Convinti | 121 | 25,4 |
| (9-10) Determinati | 295 | 62,0 |
| NR | 10 | 2,1 |
| | 476 | 100,0 |

| 12.3 Formazione fra pari (Media: 7,7; Dev.Std.: 1,979) | | |
|---|------------------|--------------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 9 | 1,9 |
| (3-4) Scettici | 27 | 5,7 |
| (5-6) Incerti | 75 | 15,8 |
| (7-8) Convinti | 178 | 37,3 |
| (9-10) Determinati | 181 | 38,0 |
| NR | 6 | 1,3 |
| | 476 | 100,0 |

| 11.5 Ambito organizzativo-gestionale (Media: 7,8; Dev.Std.: 1,953) | | |
|---|------------------|--------------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 13 | 2,7 |
| (3-4) Scettici | 18 | 3,8 |
| (5-6) Incerti | 58 | 12,2 |
| (7-8) Convinti | 190 | 39,9 |
| (9-10) Determinati | 190 | 39,9 |
| NR | 7 | 1,5 |
| | 476 | 100,0 |

| 12.4 Autoformazione (Media: 7,4; Dev.Std.: 2,175) | | |
|--|------------------|--------------------|
| Classi di valutazione | Frequenze | Percentuale |
| (1-2) Contrari | 17 | 3,6 |
| (3-4) Scettici | 27 | 5,7 |
| (5-6) Incerti | 87 | 18,2 |
| (7-8) Convinti | 166 | 34,9 |
| (9-10) Determinati | 172 | 36,1 |
| NR | 7 | 1,5 |
| | 476 | 100,0 |

Allegato 11: Struttura fattoriale del questionario “Leadership e management nella scuola per gli adulti” - Dirigenti e docenti (534)¹

| | Componente | | | |
|---|------------|------|------|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1.7 Fornire/avere dal dirigente indicazioni molto precise sui principi e sulle linee da seguire | ,788 | | | |
| 1.6 Offrire/ricevere dal dirigente suggerimenti e consigli per risolvere soluzioni problematiche | ,765 | | | |
| 1.5 Assicurarsi/assicurare l’impegno dei/come docenti a svolgere compiti organizzativi e funzionali, utilizzando/avendo dal dirigente solo la delega formale | ,748 | | | |
| 9.4 Il DS realizza la leadership con deleghe formali/il docente partecipa alla leadership su delega formale del dirigente | ,621 | | | |
| 4.2 Intervento diretto e costante del Dirigente Scolastico | ,584 | | | |
| 1.3 Fornire sicurezza e copertura/avere tutela da parte del dirigente nello svolgimento dei compiti richiesti ai docenti | ,513 | | | |
| 1.4 Dimostrare di essere/trovare il dirigente interessato agli eventuali problemi personali dei docenti | ,486 | | | |
| 1.2 Far leva sul lavoro/lavorare in équipe e sviluppare il senso di appartenenza alla comunità professionale | | ,702 | | |
| 2.1 Promozione/attivazione di pratiche per l’autovalutazione delle prestazioni professionali | | ,639 | | |
| 2.4 Sostegno alla motivazione intrinseca | | ,586 | | |
| 4.4 Costituzione di una comunità professionale forte | | ,563 | | |
| 2.2 Incentivazioni economiche per prestazioni aggiuntive | | ,561 | | |
| 1.8 Sollecitare/essere sostenuti dal dirigente nell’innovazione metodologico-didattica e nella ricerca, attraverso la fornitura di strumenti e stimoli | | ,532 | | |
| 4.5 Partecipazione della scuola a progetti con altri enti | | ,503 | | |
| 7.3 Il docente EdA deve possedere anche competenze nell’area dell’organizzazione | | | ,851 | |
| 7.4 Il sistema di istruzione degli adulti comporta l’affermazione del middle management | | | ,833 | |
| 9.2 Il DS deve avere una propria vision sull’istruzione degli adulti e comunicarla/il docente deve conoscere la vision sull’istruzione degli adulti della scuola e condividerla | | | ,539 | |
| 4.3 Azione efficace e autonoma del middle management | | | ,492 | |
| 9.3 Il DS permette agli insegnanti/il docente deve avere piena libertà nelle scelte professionali | | | | ,845 |
| 1.1 Lasciare/avere la più ampia libertà di iniziativa e autonomia personale nella scuola, in quanto i docenti sono pienamente responsabili | | | | ,839 |

¹ Soluzione a 4 fattori (56,6% della varianza totale; metodo di rotazione Varimax con normalizzazione di Kaiser

Allegato 12: ANOVA delle dimensioni della leadership emerse dall'Analisi Fattoriale - Tabelle Post Hoc

Tab. 5.3.1: Analisi della Varianza in base al *Profilo professionale* (3 gruppi): Docenti CTP, Docenti Serali, Dirigenti

Post Hoc Tests

Leadership istituzionale del Dirigente Scolastico

Duncan

| 13.3ter Profilo tre gruppi professionali rispondenti | N | Subset for alpha = 0.05 | |
|--|-----|-------------------------|----------|
| | | 1 | 2 |
| Docente CTP | 265 | -,0941156 | |
| Docente Serali | 211 | -,0066521 | |
| Dirigenti | 57 | | ,4605761 |
| Sig. | | ,502 | 1,000 |

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Leadership empowering

Duncan

| 13.3ter Profilo tre gruppi professionali rispondenti | N | Subset for alpha = 0.05 | |
|--|-----|-------------------------|----------|
| | | 1 | 2 |
| Docente Serali | 211 | -,1248501 | |
| Docente CTP | 265 | ,0171960 | |
| Dirigenti | 57 | | ,3811216 |
| Sig. | | ,277 | 1,000 |

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Leadership distribuita

Duncan

| 13.3ter Profilo tre gruppi professionali rispondenti | N | Subset for alpha = 0.05 | |
|--|-----|-------------------------|----------|
| | | 1 | 2 |
| Docente Serali | 211 | -,2810139 | |
| Docente CTP | 265 | | ,1549719 |
| Dirigenti | 57 | | ,3191833 |
| Sig. | | 1,000 | ,201 |

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Leadership debole/assente

Duncan

| 13.3ter Profilo tre gruppi professionali rispondenti | N | Subset for alpha = 0.05 | |
|--|-----|-------------------------|----------|
| | | 1 | 2 |
| Dirigenti | 57 | -1,1887766 | |
| Docente Serali | 211 | | ,0983239 |
| Docente CTP | 265 | | ,1782674 |
| Sig. | | 1,000 | ,506 |

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Tab. 5.4.1: Analisi della Varianza in base al *Profilo professionale* (4 gruppi): Docenti CTP, Docenti Serali, Dirigenti CTP, Dirigenti Serali

Post Hoc Tests

Leadership istituzionale del Dirigente Scolastico

Duncan

| 13.3quater Profilo quattro gruppi professionali rispondenti | N | Subset for alpha = 0.05 | |
|---|-----|-------------------------|----------|
| | | 1 | 2 |
| Docente CTP | 265 | -,0941156 | |
| Docente Serali | 211 | -,0066521 | |
| Dirigente Serali | 33 | | ,4515806 |
| Dirigente CTP | 24 | | ,4728603 |
| Sig. | | ,659 | ,914 |

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Leadership empowering

Duncan

| 13.3quater Profilo quattro gruppi professionali rispondenti | N | Subset for alpha = 0.05 | |
|---|-----|-------------------------|----------|
| | | 1 | 2 |
| Docente Serali | 211 | -,1248501 | |
| Docente CTP | 265 | ,0171960 | |
| Dirigente CTP | 24 | ,2649533 | ,2649533 |
| Dirigente Serali | 33 | | ,4661898 |
| Sig. | | ,063 | ,311 |

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Leadership distribuita

Duncan

| 13.3quater Profilo quattro gruppi professionali rispondenti | N | Subset for alpha = 0.05 | |
|---|-----|-------------------------|----------|
| | | 1 | 2 |
| Docente Serali | 211 | -,2810139 | |
| Docente CTP | 265 | | ,1549719 |
| Dirigente Serali | 33 | | ,2920721 |
| Dirigente CTP | 24 | | ,3562062 |
| Sig. | | 1,000 | ,335 |

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Leadership debole/assente

Duncan

| 13.3quater Profilo quattro gruppi professionali rispondenti | N | Subset for alpha = 0.05 | | |
|---|-----|-------------------------|------------|----------|
| | | 1 | 2 | 3 |
| Dirigente CTP | 24 | -1,4378014 | | |
| Dirigente Serali | 33 | | -1,0064200 | |
| Docente Serali | 211 | | | ,0983239 |
| Docente CTP | 265 | | | ,1782674 |
| Sig. | | 1,000 | 1,000 | ,661 |

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Tab. 5.5.1: Analisi della Varianza della in base agli incarichi nel Middle Management (3 gruppi): Docenti non Middle Management, Docenti Middle Management, Dirigenti

Post Hoc Tests

Leadership istituzionale del Dirigente Scolastico

Duncan

| 13.6 Incarichi nel middle management | N | Subset for alpha = 0.05 | |
|---|-----|-------------------------|----------|
| | | 1 | 2 |
| Docente con incarichi nel Middle Management | 200 | -,0725779 | |
| Docente con nessun incarico nel Middle Management | 275 | -,0427728 | |
| Dirigente | 57 | | ,4605761 |
| Sig. | | ,819 | 1,000 |

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Leadership empowering

Duncan

| 13.6 Incarichi nel middle management | N | Subset for alpha = 0.05 | |
|---|-----|-------------------------|----------|
| | | 1 | 2 |
| Docente con nessun incarico nel Middle Management | 275 | -,1261508 | |
| Docente con incarichi nel Middle Management | 200 | ,0645370 | |
| Dirigente | 57 | | ,3811216 |
| Sig. | | ,145 | 1,000 |

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Leadership distribuita

Duncan

| 13.6 Incarichi nel middle management | N | Subset for alpha = 0.05 | |
|---|-----|-------------------------|----------|
| | | 1 | 2 |
| Docente con nessun incarico nel Middle Management | 275 | -,2272420 | |
| Docente con incarichi nel Middle Management | 200 | | ,2209758 |
| Dirigente | 57 | | ,3191833 |
| Sig. | | 1,000 | ,445 |

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Leadership debole/assente

Duncan

| 13.6 Incarichi nel middle management | N | Subset for alpha = 0.05 | |
|---|-----|-------------------------|----------|
| | | 1 | 2 |
| Dirigente | 57 | -1,1887766 | |
| Docente con nessun incarico nel Middle Management | 275 | | ,1180278 |
| Docente con incarichi nel Middle Management | 200 | | ,1768556 |
| Sig. | | 1,000 | ,625 |

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Tab. 5.6.1: Analisi della Varianza in base agli incarichi nel *Middle Management* (4 gruppi): Docenti non Middle Management, Docenti Middle Management, Dirigenti CTP, Dirigenti Serali

Post Hoc Tests

Leadership istituzionale del Dirigente Scolastico

Duncan

| 13.6ter Incarichi nel middle management | N | Subset for alpha = 0.05 | |
|---|-----|-------------------------|----------|
| | | 1 | 2 |
| Docente con incarichi nel Middle Management | 200 | -,0725779 | |
| Docente con nessun incarico nel Middle Management | 275 | -,0427728 | |
| Dirigente Serali | 33 | | ,4515806 |
| Dirigente CTP | 24 | | ,4728603 |
| Sig. | | ,881 | ,915 |

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Leadership empowering

Duncan

| 13.6ter Incarichi nel middle management | N | Subset for alpha = 0.05 | |
|---|-----|-------------------------|----------|
| | | 1 | 2 |
| Docente con nessun incarico nel Middle Management | 275 | -,1261508 | |
| Docente con incarichi nel Middle Management | 200 | ,0645370 | ,0645370 |
| Dirigente CTP | 24 | ,2649533 | ,2649533 |
| Dirigente Serali | 33 | | ,4661898 |
| Sig. | | ,062 | ,055 |

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Leadership distribuita

Duncan

| 13.6ter Incarichi nel middle management | N | Subset for alpha = 0.05 | |
|---|-----|-------------------------|----------|
| | | 1 | 2 |
| Docente con nessun incarico nel Middle Management | 275 | -,2272420 | |
| Docente con incarichi nel Middle Management | 200 | | ,2209758 |
| Dirigente Serali | 33 | | ,2920721 |
| Dirigente CTP | 24 | | ,3562062 |
| Sig. | | 1,000 | ,518 |

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Leadership debole/assente

Duncan

| 13.6ter Incarichi nel middle management | N | Subset for alpha = 0.05 | | |
|---|-----|-------------------------|------------|----------|
| | | 1 | 2 | 3 |
| Dirigente CTP | 24 | -1,4378014 | | |
| Dirigente Serali | 33 | | -1,0064200 | |
| Docente con nessun incarico nel Middle Management | 275 | | | ,1180278 |
| Docente con incarichi nel Middle Management | 200 | | | ,1768556 |
| Sig. | | 1,000 | 1,000 | ,747 |

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Tab. 5.7.1: Analisi della Varianza della in base agli ambiti di incarico nel Middle Management (5 gruppi): Docenti non Middle Management, Docenti con incarico gestionale, Docenti con incarico di supporto all'offerta formativa, Docenti con incarico gestionale e di supporto all'offerta, Dirigenti

Post Hoc Tests

Leadership istituzionale del Dirigente Scolastico

Duncan

| 13.6bis Ambiti di incarico nel middle management | N | Subset for alpha = 0.05 | |
|---|-----|-------------------------|----------|
| | | 1 | 2 |
| Docente con incarico organizzativo a supporto dell'offerta formativa (F.S., Coordinatore di area didattica/dipartimento, di progetto) | 136 | -,1184174 | |
| Docente con nessun incarico nel Middle Management | 275 | -,0427728 | |
| Docente con incarichi organizzativo-gestionale e a supporto dell'offerta formativa | 40 | ,0106693 | |
| Docente con incarico organizzativo-gestionale (Collaboratore DS, Coordinatore sede EdA) | 23 | ,0468791 | |
| Dirigente | 57 | | ,4605761 |
| Sig. | | ,443 | 1,000 |

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Leadership empowering

Duncan

| 13.6bis Ambiti di incarico nel middle management | N | Subset for alpha = 0.05 | | |
|---|-----|-------------------------|-----------|----------|
| | | 1 | 2 | 3 |
| Docente con incarico organizzativo-gestionale (Collaboratore DS, Coordinatore sede EdA) | 23 | -,4118109 | | |
| Docente con nessun incarico nel Middle Management | 275 | -,1261508 | -,1261508 | |
| Docente con incarichi organizzativo-gestionale e a supporto dell'offerta formativa | 40 | -,0654674 | -,0654674 | |
| Docente con incarico organizzativo a supporto dell'offerta formativa (F.S., Coordinatore di area didattica/dipartimento, di progetto) | 136 | | ,1867084 | ,1867084 |
| Dirigente | 57 | | | ,3811216 |
| Sig. | | ,088 | ,124 | ,311 |

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Leadership distribuita

Duncan

| 13.6bis Ambiti di incarico nel middle management | N | Subset for alpha = 0.05 | | |
|---|-----|-------------------------|----------|----------|
| | | 1 | 2 | 3 |
| Docente con nessun incarico nel Middle Management | 275 | -,2272420 | | |
| Docente con incarico organizzativo a supporto dell'offerta formativa (F.S., Coordinatore di area didattica/dipartimento, di progetto) | 136 | ,0843854 | ,0843854 | |
| Dirigente | 57 | | ,3191833 | ,3191833 |
| Docente con incarico organizzativo-gestionale (Collaboratore DS, Coordinatore sede EdA) | 23 | | ,4532885 | ,4532885 |
| Docente con incarichi organizzativo-gestionale e a supporto dell'offerta formativa | 40 | | | ,5409333 |
| Sig. | | ,099 | ,064 | ,271 |

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Leadership debole/assente

Duncan

| 13.6bis Ambiti di incarico nel middle management | N | Subset for alpha = 0.05 | |
|---|-----|-------------------------|-----------|
| | | 1 | 2 |
| Dirigente | 57 | -1,1887766 | |
| Docente con incarichi organizzativo-gestionale e a supporto dell'offerta formativa | 40 | | -,0576869 |
| Docente con incarico organizzativo-gestionale (Collaboratore DS, Coordinatore sede EdA) | 23 | | ,1147884 |
| Docente con nessun incarico nel Middle Management | 275 | | ,1180278 |
| Docente con incarico organizzativo a supporto dell'offerta formativa (F.S., Coordinatore di area didattica/dipartimento, di progetto) | 136 | | ,2580904 |
| Sig. | | 1,000 | ,106 |

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Tab. 5.8.1: Analisi della Varianza della in base agli ambiti di incarico nel *Middle Management* (6 gruppi): Docenti non Middle Management, Docenti con incarico gestionale, Docenti con incarico di supporto all'offerta formativa, Docenti con incarico gestionale e di supporto all'offerta, Dirigenti CTP, Dirigenti Serali

Post Hoc Tests

Leadership istituzionale del Dirigente Scolastico

Duncan

| 13.6quater Ambiti di incarico nel middle management | N | Subset for alpha = 0.05 | |
|---|-----|-------------------------|----------|
| | | 1 | 2 |
| Docente con incarico organizzativo a supporto dell'offerta formativa (F.S., Coordinatore di area didattica/dipartimento, di progetto) | 136 | -,1184174 | |
| Docente con nessun incarico nel Middle Management | 275 | -,0427728 | |
| Docente con incarichi organizzativo-gestionale e a supporto dell'offerta formativa | 40 | ,0106693 | ,0106693 |
| Docente con incarico organizzativo-gestionale (Collaboratore DS, Coordinatore sede EdA) | 23 | ,0468791 | ,0468791 |
| Dirigente Serali | 33 | | ,4515806 |
| Dirigente CTP | 24 | | ,4728603 |
| Sig. | | ,503 | ,055 |

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Leadership empowering

Duncan

| 13.6quater Ambiti di incarico nel middle management | N | Subset for alpha = 0.05 | | |
|---|-----|-------------------------|-----------|----------|
| | | 1 | 2 | 3 |
| Docente con incarico organizzativo-gestionale (Collaboratore DS, Coordinatore sede EdA) | 23 | -,4118109 | | |
| Docente con nessun incarico nel Middle Management | 275 | -,1261508 | -,1261508 | |
| Docente con incarichi organizzativo-gestionale e a supporto dell'offerta formativa | 40 | -,0654674 | -,0654674 | |
| Docente con incarico organizzativo a supporto dell'offerta formativa (F.S., Coordinatore di area didattica/dipartimento, di progetto) | 136 | | ,1867084 | ,1867084 |
| Dirigente CTP | 24 | | ,2649533 | ,2649533 |
| Dirigente Serali | 33 | | | ,4661898 |
| Sig. | | ,137 | ,105 | ,232 |

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Leadership distribuita

Duncan

| 13.6quater Ambiti di incarico nel middle management | N | Subset for alpha = 0.05 | |
|---|-----|-------------------------|----------|
| | | 1 | 2 |
| Docente con nessun incarico nel Middle Management | 275 | -,2272420 | |
| Docente con incarico organizzativo a supporto dell'offerta formativa (F.S., Coordinatore di area didattica/dipartimento, di progetto) | 136 | ,0843854 | ,0843854 |
| Dirigente Serali | 33 | | ,2920721 |
| Dirigente CTP | 24 | | ,3562062 |
| Docente con incarico organizzativo-gestionale (Collaboratore DS, Coordinatore sede EdA) | 23 | | ,4532885 |
| Docente con incarichi organizzativo-gestionale e a supporto dell'offerta formativa | 40 | | ,5409333 |
| Sig. | | ,150 | ,059 |

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Leadership debole/assente

Duncan

| 13.6quater Ambiti di incarico nel middle management | N | Subset for alpha = 0.05 | | |
|---|-----|-------------------------|------------|----------|
| | | 1 | 2 | 3 |
| Dirigente CTP | 24 | -1,4378014 | | |
| Dirigente Serali | 33 | | -1,0064200 | |
| Docente con incarichi organizzativo-gestionale e a supporto dell'offerta formativa | 40 | | | - |
| Docente con incarico organizzativo-gestionale (Collaboratore DS, Coordinatore sede EdA) | 23 | | | ,0576869 |
| Docente con nessun incarico nel Middle Management | 275 | | | ,1147884 |
| Docente con incarico organizzativo a supporto dell'offerta formativa (F.S., Coordinatore di area didattica/dipartimento, di progetto) | 136 | | | ,1180278 |
| Sig. | | 1,000 | 1,000 | ,158 |

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Tab. 5.9.1 – Analisi della Varianza in base ai Profili contrattuali (3 gruppi): Docenti Tempo Indeterminato, Docenti Tempo Determinato, Dirigenti

Post Hoc Tests

Leadership istituzionale del Dirigente Scolastico

Duncan

| 13.33 Profilo contrattuale docenti e dirigente | N | Subset for alpha = 0.05 | | |
|--|-----|-------------------------|----------|----------|
| | | 1 | 2 | 3 |
| Tempo Indeterminato | 354 | -,1353536 | | |
| Tempo Determinato | 120 | | ,1746565 | |
| Dirigente | 57 | | | ,4605761 |
| Sig. | | 1,000 | 1,000 | 1,000 |

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Leadership empowering

Duncan

| 13.33 Profilo contrattuale docenti e dirigente | N | Subset for alpha = 0.05 | |
|--|-----|-------------------------|----------|
| | | 1 | 2 |
| Tempo Indeterminato | 354 | -,0971083 | |
| Tempo Determinato | 120 | ,1197463 | ,1197463 |
| Dirigente | 57 | | ,3811216 |
| Sig. | | ,112 | ,056 |

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Leadership distribuita

Duncan

| 13.33 Profilo contrattuale docenti e dirigente | N | Subset for alpha = 0.05 | |
|--|-----|-------------------------|----------|
| | | 1 | 2 |
| Tempo Determinato | 120 | -,2068697 | |
| Tempo Indeterminato | 354 | ,0190579 | |
| Dirigente | 57 | | ,3191833 |
| Sig. | | ,100 | 1,000 |

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Leadership debole/assente

Duncan

| 13.33 Profilo contrattuale docenti e dirigente | N | Subset for alpha = 0.05 | |
|--|-----|-------------------------|----------|
| | | 1 | 2 |
| Dirigente | 57 | -1,1887766 | |
| Tempo Determinato | 120 | | ,0777437 |
| Tempo Indeterminato | 354 | | ,1675341 |
| Sig. | | 1,000 | ,476 |

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Tab. 5.10.1 – Analisi della Varianza in base ai Profili contrattuali (4 gruppi): Docenti Tempo Indeterminato, Docenti Tempo Determinato, Dirigenti CTP, Dirigenti Serali

Post Hoc Tests

Leadership istituzionale del Dirigente Scolastico

Duncan

| 13.34 Profilo contrattuale docenti e dirigenti | N | Subset for alpha = 0.05 | |
|--|-----|-------------------------|----------|
| | | 1 | 2 |
| Tempo Indeterminato | 354 | -,1353536 | |
| Tempo Determinato | 120 | ,1746565 | ,1746565 |
| Dirigente Serali | 33 | | ,4515806 |
| Dirigente CTP | 24 | | ,4728603 |
| Sig. | | ,121 | ,161 |

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Leadership empowering

Duncan

| 13.34 Profilo contrattuale docenti e dirigenti | N | Subset for alpha = 0.05 | |
|--|-----|-------------------------|----------|
| | | 1 | 2 |
| Tempo Indeterminato | 354 | -,0971083 | |
| Tempo Determinato | 120 | ,1197463 | ,1197463 |
| Dirigente CTP | 24 | ,2649533 | ,2649533 |
| Dirigente Serali | 33 | | ,4661898 |
| Sig. | | ,089 | ,104 |

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Leadership distribuita

Duncan

| 13.34 Profilo contrattuale docenti e dirigenti | N | Subset for alpha = 0.05 | |
|--|-----|-------------------------|----------|
| | | 1 | 2 |
| Tempo Determinato | 120 | -,2068697 | |
| Tempo Indeterminato | 354 | ,0190579 | ,0190579 |
| Dirigente Serali | 33 | | ,2920721 |
| Dirigente CTP | 24 | | ,3562062 |
| Sig. | | ,264 | ,116 |

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Leadership debole/assente

Duncan

| 13.34 Profilo contrattuale docenti e dirigenti | N | Subset for alpha = 0.05 | | |
|--|-----|-------------------------|------------|----------|
| | | 1 | 2 | 3 |
| Dirigente CTP | 24 | -1,4378014 | | |
| Dirigente Serali | 33 | | -1,0064200 | |
| Tempo Determinato | 120 | | | ,0777437 |
| Tempo Indeterminato | 354 | | | ,1675341 |
| Sig. | | 1,000 | 1,000 | ,628 |

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

Allegato 13: Analisi Fattoriale del questionario “Leadership e management nella scuola per gli adulti” Dirigenti (57)²

| 1° Fattore: “Leadership empowering” ($\alpha = ,810$) | α di Cronbach |
|--|--|
| 2.1 Promozione dell’autovalutazione delle prestazioni professionali | ,613 |
| 1.3 Fornire sicurezza e copertura nello svolgimento dei compiti richiesti ai docenti | ,616 |
| 4.5 Partecipazione della scuola a progetti con altri enti | ,616 |
| 1.8 Sollecitare l’innovazione metodologico-didattica e nella ricerca, fornendo strumenti e stimoli | ,482 |
| 9.2 Il DS deve avere una propria vision sull’istruzione degli adulti e comunicarla | ,495 |
| 2.2 Incentivazioni economiche per prestazioni aggiuntive | ,558 |
| 2.4 Sostegno alla motivazione intrinseca | ,508 |

| 2° Fattore: “Leadership diffusa” ($\alpha = ,798$) | α di Cronbach |
|--|--|
| 9.5 Il DS agisce sulla promozione di una leadership diffusa nell’intera organizzazione | ,703 |
| 4.4 Costituzione di una comunità professionale forte | ,622 |
| 4.3 Azione efficace e autonoma del middle management | ,608 |

| 3° Fattore: “Leadership direttiva” ($\alpha = ,705$) | α di Cronbach |
|---|--|
| 4.2 Intervento diretto e costante del Dirigente Scolastico | ,470 |
| 1.7 Fornire indicazioni molto precise sui principi e sulle linee da seguire | ,592 |
| 1.6 Offrire suggerimenti e consigli per risolvere soluzioni problematiche | ,524 |

| 4° Fattore: “Leadership distribuita” ($\alpha = ,865$) | α di Cronbach |
|---|--|
| 7.3 Il docente EdA deve possedere anche competenze nell'area dell'organizzazione | ,764 |
| 7.4 Il sistema di istruzione degli adulti comporta l'affermazione del middle management | ,764 |

| 5° Fattore: “Leadership debole/assente” ($\alpha = ,773$) | α di Cronbach |
|--|--|
| 1.1 Lasciare la più ampia libertà di iniziativa e autonomia personale nella scuola, in quanto i docenti sono pienamente responsabili | ,631 |
| 9.3 Il DS permette piena libertà alle scelte degli insegnanti | ,631 |

² Soluzione a 5 fattori (69% della varianza totale; metodo di rotazione Varimax con normalizzazione di Kaiser