

Verso la Conferenza di Programma 2021 di Proteo Fare Sapere

PROTEO FARE SAPERE

La Dirigenza scolastica a 20 anni dal D.lgs. 165/2001: tra tendenze dirigistiche e prospettiva di una scuola come Rete di Comunità di Pratiche

Gruppo interregionale promotore: Antonio Bettoni e Antonio Valentino (Proteo Lombardia), Carla Zanasi e Elio Raviolo (Proteo Savona), Paolo Cortigiani (CTS Proteo nazionale). Gruppo Dirigenti scolastici Proteo: Antonio Giacobbi (Veneto), Federico Marucelli (Toscana), Michele Giacci (Lombardia), Chiara Profumo (Piemonte), Francesca Corrias (Sardegna), Leonardo Saguto (Sicilia), Anna Sgobbio e Lucia Rinaldi (Puglia).

L'ipotesi di lavoro

Negli ultimi decenni si è accentuata la distanza, aggravata in epoca di pandemia, fra la funzione del Dirigente Scolastico e la ragion d'essere della scuola come istituzione formativa democratica, cooperativa, inclusiva e aperta al territorio. Questo lavoro propone una riflessione sul profilo del DS dentro il tema generale della questione organizzativa delle scuole e i nodi non sciolti che riguardano il senso del lavoro di tutti i soggetti che nella scuola operano. Dal confronto su questi temi potranno emergere ipotesi di lavoro e proposte di miglioramento.

Il metodo

Si sono tenuti come riferimenti:

- la condivisione delle finalità della scuola
- le esperienze, gli studi e la formazione personali
- la questione organizzativa, centrale per l'autonomia e per un efficace funzionamento delle scuole
- la concezione dell'autonomia come rete

Percorso

Prima fase: incontri del gruppo in plenaria per confronto sulla *vision* e sulle esperienze.

Seconda fase: suddivisione in 3 sottogruppi (organizzazione, profilo del DS, autovalutazione e rendicontazione sociale). Compiti: a) "mettere alla prova" la *vision* di scuola condivisa nel gruppo: democratica, cooperativa, efficace, aperta al territorio,, dopo vent'anni e forti cambiamenti della società e del sistema; b) analizzare e definire meglio i ruoli dei diversi attori nell'organizzazione scolastica; c) identificare gli elementi che ostacolano l'esercizio delle diverse funzioni in un quadro di collaborazione e cooperazione; d) formulare proposte possibili di miglioramento per la governance interna ed esterna.

Terza fase: il gruppo in plenaria, dopo essersi confrontato sui documenti dei sottogruppi, ha condiviso un unico testo finale che rappresenta il percorso di riflessione compiuto, anche nei punti di "mediazione" tra le diverse sensibilità ed esperienze professionali presenti.

Il documento verrà portato in focus regionali di dirigenti e docenti in servizio e proposto alle conferenze regionali dove possibile, per ulteriori approfondimenti; verrà poi ripreso in esame e presentato come contributo per la Conferenza Nazionale.

INDICE

La figura del DS nella scuola come organizzazione complessa

Premessa

Prima parte. Le distorsioni strutturali delle scuole e i loro effetti sull'agenda del DS e sul suo ruolo

Il dimensionamento

L'organizzazione dei servizi amministrativi

La dirigenza scolastica come ruolo unico

Una normativa scolastica che non aiuta

Un centralismo burocratico spesso mortificante

Seconda parte. Le scuole come organizzazioni complesse: i fattori che contano

1. La speciale natura dell'organizzazione scolastica

2. La Collegialità: i luoghi da valorizzare

3. Le figure di sostegno all'autonomia

4. Il DS nella scuola come organizzazione complessa. Aspetti del profilo

Terza parte. Autovalutazione, miglioramento e rendicontazione sociale come operazioni strategiche nel rapporto col territorio

1. Autonomia e territorio

2. Dall'autovalutazione alla rendicontazione sociale

3. Strumenti per la RS

4. IS e territorio

5. Le scelte da compiere

BOX di approfondimento e proposte

Il dimensionamento

Funzioni amministrative attribuite al DS

Il Collegio Docenti

Reclutamento e formazione

LA FIGURA DEL DS NELLA SCUOLA COME ORGANIZZAZIONE COMPLESSA

Premessa

L'intento di questo contributo è quello di affrontare le problematiche legate alla figura del Dirigente scolastico all'interno della questione organizzativa delle istituzioni scolastiche. Le scuole sono organizzazioni complesse il cui funzionamento è condizionato da una pluralità di fattori che si influenzano reciprocamente. La figura del DS non viene isolata dalle altre figure professionali della scuola, né dagli altri soggetti e organismi con cui è chiamata istituzionalmente a interagire.

La scarsa consapevolezza, da parte delle scuole, della dimensione organizzativa e delle esigenze operative di comportamento ad essa connesse, diminuisce la capacità dell'istituto scolastico pubblico di dialogare «da protagonista» con le diverse componenti ambientali, esponendolo al rischio di una progressiva marginalizzazione nell'ambito dei processi formativi (P. Romei).

La nostra idea di scuola e di Dirigente

La scuola come **organo costituzionale** si pone come fine la promozione dello sviluppo umano e completo di ogni cittadino al fine di renderlo pienamente partecipe e attore della vita democratica. Un'educazione democratica può essere sviluppata solo in **ambienti** dove la **democrazia** nelle relazioni e nei rapporti di lavoro sia effettivamente **praticata**.

La scuola della "Costituzione" appare in contrasto con l'ideologia neoliberista che ha interessato parte della scuola e delle scelte legislative di questi ultimi anni, assimilando acriticamente le scuole e i dirigenti alla realtà del mondo aziendale e del mercato.

La funzione del Dirigente scolastico, responsabile del buon andamento e dell'imparzialità dell'amministrazione scolastica, deve essere in primo luogo quella di costruttore, insieme a tutta la comunità educativa, di un ambiente di vita e di apprendimento democratici.

Il Dirigente si pone come garante

- del diritto all'apprendimento e al successo formativo degli /delle alunni/e
- della libertà di insegnamento correttamente intesa
- delle scelte educative delle famiglie.

La prima parte del lavoro si concentra essenzialmente su alcuni **nodi non sciolti** legati alla figura del DS e riguardanti alcuni aspetti che sono alla base della gestione problematica delle nostre scuole e causa non ultima di distorsioni nel funzionamento, a partire dalle relazioni e dai rapporti sia interni che con le Amministrazioni di riferimento. Problematiche che rinviano anche – elemento che non va trascurato – ad una cultura organizzativa poco diffusa e sostanzialmente carente delle nostre scuole e del sistema in generale. Anche il tentativo dell'Autonomia scolastica di portare nel mondo della scuola una cultura dell'organizzazione che permettesse di offrire strumenti adeguati per una conduzione delle ISA e una migliore gestione delle sue risorse - in primo luogo quelle professionali - è durato lo spazio temporale del ministero Berlinguer¹. Recuperarne il senso e le ragioni è diventato ora questione urgente.

Nella seconda parte si riflette sul come si potrebbe/dovrebbe riportare la scuola dell'autonomia alla sua mission costituzionale, in primo luogo intervenendo sulle condizioni che possono mettere un dirigente in grado di assolvere al suo compito principale che è quello di **promotore, coordinatore, organizzatore di una comunità finalizzata ai processi educativi e di insegnamento/apprendimento**.

Nella terza viene approfondito il tema del **rapporto col territorio**, fondamentale nell'autonomia delle scuole, rapporto tanto più proficuo quanto più ancorato all'identità culturale e progettuale delle scuole in quanto agenzie formative, sulla base del percorso di autovalutazione, miglioramento e rendicontazione sviluppatosi dal 2015 ad oggi ed ancora in atto.

1. Si richiamano in proposito il Libro Verde (pubblicato nel 2000), sulle problematiche dell'organizzazione, e l'introduzione di parole chiave e indicazioni normative legati ai temi dell'organizzazione scolastica nel Regolamento del '98 (autonomia organizzativa, progettazione organizzativa come capitolo importante del POF ...) e nella decretazione immediatamente successiva.

LE DISTORSIONI STRUTTURALI DELLE SCUOLE E I LORO EFFETTI SULL'AGENDA DEL DS E SUL SUO RUOLO

Negli ultimi decenni il nostro sistema scolastico ha vissuto profondi cambiamenti che hanno portato a parlare della scuola come di una organizzazione complessa. Sono aumentati funzioni, compiti, responsabilità e carichi di lavoro per docenti, dirigenti e personale ATA.

Ma invece di essere accompagnate e sostenute in un processo che avrebbe dovuto produrre qualità e innovazione, le scuole sono state abbandonate a se stesse ed un governo nazionale del sistema scolastico, piuttosto miope ed avaro, ha contribuito a provocare storture e opacità. Basti pensare alla proliferazione di norme e provvedimenti, a fenomeni aberranti come il precariato e le reggenze, a un uso delle risorse professionali ancora caratterizzato da frammentarietà dei ruoli e delle funzioni e generalmente disattento alla formazione e alla manutenzione continua delle professionalità.

Rimproverando a queste distorsioni, la cultura organizzativa della scuola non ha fatto passi avanti. Non solo: il personale della scuola si è sentito sempre meno dentro un progetto nazionale di sviluppo culturale e sociale del Paese.

Continuano a pesare nella vita delle nostre scuole culture e pratiche in cui tende a prevalere – anche se non allo stesso modo in tutti cicli scolastici – separatezza, autoreferenzialità e permanenza di archetipi professionali (modelli profondi di insegnamento e valutazione, ma anche una visione del lavoro scolastico sostanzialmente impiegatizia) non più giustificabili.

Le differenze di ruoli e le individuali interpretazioni del proprio ruolo possono e debbono coesistere, ma è necessario che ci sia una gestione autorevole e unitaria, nell'orizzonte di obiettivi ampi e condivisi, una gestione che rispetti le diversità, ma non perda la bussola e l'orientamento di fondo, tutelando l'identità dell'organizzazione scolastica.

Certamente l'istituzione dell'Autonomia scolastica ha significato una svolta importante per la nostra scuola su non pochi aspetti, soprattutto per quanto riguarda le innovazioni previste dal Capo I del Regolamento ([DPR 275/99](#)) per le aperture previste sull'organizzazione della didattica come pure su ricerca, sperimentazione e sviluppo. Alcune norme del Titolo II dedicato alle funzioni amministrative hanno invece contribuito ad accrescere problemi e pesantezza di gestione e non hanno prodotto nessuna ricaduta positiva.

Ci riferiamo in particolare al dimensionamento e all'attribuzione alle ISA di compiti e di funzioni prima di competenza dell'amministrazione centrale e periferica. Sono cambiamenti che hanno segnato la vita delle nostre scuole, disturbando il processo di autonomia, alimentando disorientamento, incidendo negativamente su motivazione e fiducia.

Di seguito esponiamo alcuni elementi di criticità che meritano attenzione.

1. Il dimensionamento

Ne riconosciamo l'importanza sia per la gestione sia per il rapporto con il territorio. Ha interessato soprattutto i piccoli centri, ma anche le grandi città e le metropoli; sotto accusa è in particolare l'uso diffuso e talvolta scriteriato delle 'articolazioni territoriali degli Istituti', decise spesso dalle Regioni con poca attenzione all'idea di scuola come comunità e al senso di appartenenza. Ma sotto la lente di ingrandimento c'è anche l'effetto in molti casi disastroso di tali 'articolazioni', sia pure fisiologiche, frequentemente dislocate in più Comuni, anche lontani.

Quando i plessi sono troppo numerosi, il DS ha difficoltà a svolgere il necessario coordinamento di personale e attività e ad essere presente in modo efficace per poter svolgere una funzione di accompagnamento e stimolo alla motivazione.

IL DIMENSIONAMENTO

Punti di criticità

Il DPR 233/1998, *Dimensionamento ottimale delle Istituzioni scolastiche statali* e organici funzionali di Istituto, approvato quale atto preliminare al conferimento dell'Autonomia (DPR 275/99), stabilisce le seguenti finalità:

- garantire l'efficace esercizio dell'autonomia prevista dall'art. 21 della L. 59/97
- dare stabilità nel tempo alle ISA
- offrire alle comunità locali una pluralità di scelte, articolate sul territorio, che agevolino l'esercizio del diritto all'istruzione
- assicurare il conseguimento degli obiettivi didattico-pedagogici programmati, mediante l'inserimento dei giovani in una comunità educativa culturalmente adeguata e idonea a stimolarne le capacità di apprendimento e di socializzazione.

Le norme in vigore attribuiscono alla Regione la competenza in merito. Il parere della scuola è espresso solo dal "dirigente competente dell'amministrazione periferica" dell'USR in sede di conferenza provinciale convocata dal presidente della provincia (legge 233/98 art. 3).

La stessa legge prevedeva un numero di studenti che "di norma" doveva essere tra i 500 (limite poi portato a 600 nel 2011) e i 900. Successivamente alcune regioni hanno adottato il numero massimo di 1200 (istituti comprensivi) e 1400 (Istituti superiori).

Istituti che ospitano una popolazione scolastica che va dai 1000 ai 2000 alunni sono gestibili con molte difficoltà e scarsa efficacia.

Proposte

Occorre tornare allo 'spirito' del Regolamento, in cui il dimensionamento è finalizzato all'**autonomia riconosciuta alle scuole**.

Un dimensionamento irragionevole che istituisce Istituti con numero elevato di studenti può ostacolare il raggiungimento di queste finalità.

I dirigenti scolastici dovrebbero essere sentiti, magari attraverso organi di rappresentanza territoriale in sede di conferenza provinciale.

In alternativa, l'ente territoriale potrebbe convocare le Conferenze di servizio (previste dalla L. 241/1990) cui partecipano i DS, come accade in alcune Regioni.

Il dimensionamento dovrebbe tener conto del territorio, anche in termini di risorse e di sostenibilità, con attenzione a situazioni particolarmente difficili (zone montane, piccole isole, aree geografiche contraddistinte da specificità etnico-linguistiche...). Va richiamato tuttavia con forza il numero di studenti, che dovrebbe stare tra i 5/600 e i 900 e non andare comunque oltre i 1100/1200.

2. L'organizzazione dei servizi amministrativi

Negli ultimi anni il lavoro degli uffici di segreteria è stato appesantito da compiti prima affidati agli uffici territoriali quali, ad esempio, la gestione di posizioni pensionistiche o di elaborazione dei TFS, addirittura attraverso applicativi imposti dall'Inps. Il lavoro del Dirigente scolastico è stato inoltre reso ancora più complesso da quando, nelle procedure negoziali di acquisizione di beni e servizi, è entrato prepotentemente il Codice degli appalti (D.lgs. 129/2018). Ne è conseguita per il DS un'azione di controllo continuo delle procedure per effettuare acquisti e selezionare esperti, azione questa necessaria ma che, tenuto conto delle dimensioni e delle risorse di un istituto scolastico, può mettere fortemente in crisi i principi di efficienza, efficacia ed economicità che dovrebbero essere alla base della gestione della scuola.

La conseguente situazione di difficoltà che si trascina da tempo finisce col far prevalere nell'agenda del DS, oltre all'attività negoziale, incombenze come

- la gestione della sicurezza (di cui il DS è responsabile senza avere la possibilità di gestire l'adeguamento della struttura secondo quanto previsto dal D.LGS 81/2008);
- il rispetto della normativa sulla privacy;
- la pubblicizzazione degli atti nell'ottica della trasparenza amministrativa di cui il D.S. è il responsabile ultimo.

L'insieme di questi abnormi compiti e responsabilità amministrative può contribuire ad allontanare sempre più il DS da quello che è il cuore della *mission* scolastica, cioè favorire e migliorare continuamente i processi di apprendimento nel proprio istituto.

Non sottovalutiamo la funzione del DS come amministratore delle risorse della scuola. Ma è certo che l'appesantimento burocratico, spesso anche miope, e il timore di commettere errori rischiano spesso anche di ridisegnarne il profilo e il ruolo in termini che poco o nulla hanno a che fare con gli autonomi poteri di direzione, coordinamento, valorizzazione delle risorse professionali e con la gestione unitaria dell'Istituto, previsti dal D.Lgs 165/2001.

FUNZIONI AMMINISTRATIVE ATTRIBUITE AL DS

Punti di criticità

L'art. 14 del dpr 275/99 ha attribuito alle Istituzioni Scolastiche autonome una serie di competenze amministrative "già di competenza dell'amministrazione centrale o periferica", tranne quelle esplicitamente escluse dall'art. 15. Ciò ha aggravato nel corso degli anni il profilo del DS e l'esercizio delle funzioni che pure sono esplicitate nell'art. 25 del D.lgs 165/2001: la stessa promozione degli "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", che richiede analisi dei bisogni, riflessione, condivisione, interventi e coordinamento, viene fortemente limitata dalla responsabilità che il DS deve assumere per garantire la correttezza di procedimenti amministrativi che potrebbero essere svolti in sede diversa.

Proposte

Perché il DS possa esercitare efficacemente il suo ruolo, si ritiene che nelle Istituzioni scolastiche debbano essere svolte solo le funzioni direttamente legate all'erogazione del servizio dell'attività didattica.

Un'ipotesi praticabile potrebbe essere quella di una modifica dell'art. 14 e ripristino di parte delle funzioni dei CST presso gli uffici territoriali dell'USR.

Più problematica potrebbe essere l'assegnazione di parte delle funzioni amministrative a strutture territoriali dotate di personale competente, istituite dall'amministrazione.

Sicurezza

Non può essere competenza del DS nei termini attuali.

Riteniamo che le Associazioni professionali e le OOSS debbano assumere un'iniziativa forte affinché il parlamento, decaduti i 3 disegni di legge già depositati in materia nel 2016, modifichi la normativa in vigore definendo e limitando la competenza e la responsabilità dirigenti scolastici distinguendole da quelle degli Enti Locali, proprietari degli edifici scolastici.

Privacy

Nelle ISA si applicano tutte le norme relative. Il tema deve avere una legittima e giusta attenzione, ma l'applicazione deve essere sensata. In particolare, le sanzioni, per violazione delle norme, attualmente eccessive, devono essere adeguate alla gravità della violazione.

3. La dirigenza scolastica come ruolo unico .

Questa innovazione, **fondamentale e irrinunciabile nel quadro dell'Autonomia Scolastica**, conseguente al passaggio alla dirigenza dai ruoli precedenti di capo di Istituto, è in sé positiva, anche perché i fondamenti della gestione sono unici. Quello che va messo sotto attenzione critica è il suo governo.

Gli Uffici Scolastici Regionali tendono infatti, nelle attribuzioni delle scuole, a sottovalutare i casi di Dirigenti che hanno nel loro curriculum solo esperienza di primo ciclo e sono chiamati a gestire istituti del secondo ciclo o, inversamente, di dirigenti provenienti dalla scuola secondaria di secondo grado che assumano la guida di un comprensivo o di una direzione didattica. In questi casi è indispensabile che la Direzione Regionale supporti il DS neo assunto con l'assegnazione tempestiva di un tutor e con la formazione tesa anche a valorizzare la fase di "ascolto" da parte del DS della esperienza e delle prassi presenti nella nuova scuola che va a dirigere.

4. Una normativa scolastica che non aiuta

I problemi legati alla complessità dell'istituzione scolastica sono ingigantiti anche da una legislazione spesso confusa e contraddittoria che crea insicurezza e indebolisce il ruolo dirigenziale.

L'autonomia, invece di essere responsabilmente interpretata come "tutto ciò che non è espressamente vietato è consentito in un quadro progettuale", diviene "tutto ciò che non è richiesto è vietato o quantomeno da evitare per non avere grane". Il dirigente vive in un clima di riforma permanente della scuola, con provvedimenti che si affastellano e impediscono di lavorare con serenità e continuità.

Al Testo Unico (DLgs 297/94) si sono sovrapposte in 27 anni nuove norme che hanno modificato, integrato o soppresso molte disposizioni. La legge 107/2015 aveva previsto che entro la primavera del 2017 venisse emanato un nuovo Testo Unico, ma, delle nove deleghe previste dalla legge, questa è l'unica che è stata fatta colpevolmente decadere dal Parlamento.

5. Un centralismo burocratico spesso mortificante

Un discorso analogo può essere fatto sul funzionamento della macchina ministeriale e delle sue direttive che continuano a moltiplicare gli adempimenti burocratici delle scuole, con effetti pesanti anche sul lavoro docente.

In conclusione

Si può dire che l'aspetto più specificamente distorsivo delle criticità considerate deve essere ricercato nel fatto che esse sono causa di

- a. indebolimento della presenza del DS nella direzione didattica ed educativa, perché preso da altre priorità che ne allentano l'attenzione sulle funzioni che caratterizzano il suo ruolo;
- b. restringimento degli spazi di interazione, coordinamento, decisionalità condivisa con i docenti;
- c. indebolimento del ruolo di questi ultimi, soprattutto nelle situazioni in cui l'identità culturale e progettuale dell'Istituto sia scarsamente delineata.

Queste sono questioni che interrogano tutti quelli che pensano alla scuola come rete di soggetti coordinati, liberata da pesi, disfunzioni, disattenzioni, a volte vere e proprie molestie.

LE SCUOLE COME ORGANIZZAZIONI COMPLESSE: I FATTORI CHE CONTANO

Le distorsioni di cui si è parlato nella prima parte potrebbero essere avviate a soluzione da governi più attenti e lungimiranti.

Quello che veramente fa degli istituti delle organizzazioni complesse sono i fattori legati alla speciale natura dell'organizzazione scolastica, alla collegialità e alla moltiplicazione delle figure - che oggi si tende a chiamare "di sostegno all'autonomia" - soprattutto per effetto delle accresciute funzioni sul versante della disabilità, dell'immigrazione, dei problemi di apprendimento e dell'inclusione più in generale e di una offerta formativa più ampia, nonché a scelte ordinamentali come quella degli Istituti Comprensivi. A questo si aggiungono le richieste che la società e gli stakeholder fanno e le risposte che esigono dalle scuole quali ad esempio i contenuti tematici afferenti all'educazione alla cittadinanza e all'Educazione Civica.

1. La speciale natura dell'organizzazione scolastica ²

Nelle sue ricerche Mintzberg parla di "organizzazioni burocratico-professionali". La scuola è sicuramente tra queste e potrebbe essere descritta anche come "anarchia organizzata"! Perché? Perché le modalità organizzative degli ISA riguardano aspetti - come la separatezza e lo scarso coordinamento del lavoro dei docenti, il potere reale delle diverse posizioni, il rapporto obiettivi/responsabilità rispetto agli esiti, la mancanza di un sistema coerente di valutazione e remunerazione - che hanno poco in comune con quelle di una organizzazione verticistica di tipo 'taylorista', da cui per altro le aziende stesse rifuggono.

I legami del suo personale con l'istituzione non hanno infatti il carattere generalmente stringente delle tipologie che ancora oggi dominano l'immaginario collettivo quando si parla di organizzazione: prescrittività di compiti e mansioni, rapporti di tipo meccanicistico tra prestazioni e risultati, rigidità delle relazioni, autonomia e soggettività in ogni caso ridotte.

I legami delle organizzazioni scolastiche si caratterizzano, invece, per modelli e forme di tutt'altra natura: da ciò la denominazione, che continua ancora a mantenere una sua indubbia efficacia dopo mezzo secolo dalla sua introduzione, degli ISA **come organizzazioni a legami deboli**.

Questa rappresentazione degli Istituti scolastici ³ come organizzazioni a legami deboli sottolinea gli aspetti che appaiono teoricamente sensati, plausibili e potenzialmente promettenti in quanto connaturati al lavoro docente, influenzato da valori morali e interpretazioni personali e non predeterminabile nei suoi esiti. A ciò si aggiunga la flessibilità e l'adattabilità alle situazioni concrete di tali organizzazioni, la capacità di fronteggiare il possibile e il contingente e una decisionalità più attenta alle esigenze interne e meno alle prescrizioni esterne. Aspetti che possono favorire anche l'emergere di soggettività creative, di spirito innovativo e costituire un argine sia contro gli schemi ripetitivi e ingessanti delle disposizioni dall'alto, sia contro il rischio richiamato del conformismo. Ma - ed è un "ma" bello grande - possono, al contempo, introdurre elementi di forte conflittualità ⁴ quando una scuola si dà come obiettivo prioritario la sua gestione unitaria, prevista come funzione prioritaria del DS; o quando la libertà di insegnamento si esprime attraverso comportamenti autoreferenziali e individualistici - o addirittura corporativi, ignorando che i 'bravi' insegnanti sono i primi a progettare e organizzare seriamente le loro attività didattiche.

Karl Weick ha studiato l'*organizing*, cioè il processo dell'organizzare, messo in atto da un soggetto (individuo o organizzazione), che gli consente di conferire senso (*sensemaking*) ai propri flussi di esperienza. Quando l'individuo o l'organizzazione attribuiscono significato a taluni aspetti della realtà, essi 'costruiscono' l'ambiente: Weick parla di *enactment*, attivazione e di *enacted environment*, ambiente attivato. Una volta attivato, l'ambiente influenza e vincola le azioni del soggetto.

Come può rimanere coesa un'organizzazione composta da diversi individui e sistemi, ognuno dei quali attribuisce un senso probabilmente diverso alla realtà in cui si trova? La risposta di Weick risiede nel concetto di 'organizzazione a connessioni lasche' o legami deboli, *loose coupling*, che comunque ne mantengono l'identità.

2. Come è noto, ha interessato inizialmente gruppi di studiosi, soprattutto di scuola anglosassone, di organizzazioni scolastiche già negli ultimi decenni del secolo scorso e, successivamente, anche ricercatori e studiosi italiani che si richiamano nel testo.

3. Questa rappresentazione corre però il rischio di ignorare, nell'esercizio delle diverse funzioni, vincoli (per quanto ancora laschi) e garanzie sopravvenuti negli ultimi decenni attraverso i Contratti Nazionali di lavoro. E non solo in Italia, ovviamente.

4. Per molti versi ineliminabile, ma da gestire: si veda M. Benasayag, A. Del Rey, *Elogio del conflitto*, Feltrinelli, 2008.

Ciò sottolineato, va anche aggiunto che nella cultura organizzativa del DS non dovrebbe mai mancare la tensione verso la previsione e la creazione di spazi e dispositivi e di un clima che favoriscano lo sviluppo e l'operatività di sottosistemi organizzativi - come le articolazioni del Collegio in primo luogo - che, sui terreni della didattica e della formazione, sappiano pensare e sperimentare "oltre" ⁵.

2. La Collegialità: i luoghi da valorizzare

Quella della speciale natura dell'organizzazione scolastica è una problematica che si intreccia con quella della collegialità, che è parola chiave nel mondo della scuola. Il termine più usato è ancora Collegio, che spesso rinvia - nella considerazione di insegnanti e anche di DS - a esperienze non sempre positive e gratificanti.

Però da parecchio tempo è collegialità la parola chiave per indicare i 'luoghi', nelle nostre scuole, dove costruire condivisione e interazione attraverso il confronto coordinato.

Certamente il Collegio docenti è il luogo della comunità professionale dell'Istituto per le deliberazioni che gli competono in quanto organo tecnico sulle questioni della didattica, della sua organizzazione e dell'offerta formativa.

L'esperienza ci dice che la collegialità, per come è stata generalmente 'agita' nella maggior parte delle nostre scuole, ha sempre incontrato problemi e difficoltà a realizzarsi con esiti accettabili. L'interrogativo è, da sempre, come cercare di uscirne. In primo luogo occorre puntare molto su una preparazione delle riunioni collegiali particolarmente attenta da parte del DS, ovviamente assieme ai collaboratori e alle figure di cui al punto successivo, che sia in grado di definire contributi condivisi sull'odg, la sua gestione e sui risultati attesi.

Sulle questioni più impegnative, si potrebbe prevedere il coinvolgimento dei Dipartimenti soprattutto o del CTS, ove fosse stato insediato, in una autonoma discussione preliminare.

Si ritiene anche che possa riuscire particolarmente utile un Regolamento interno che fissi regole di comportamento condivise e dia indicazioni volte a facilitare l'impegno di tutti i docenti per la realizzazione di quanto viene deliberato.

Ma forse il luogo dove la collegialità è più promettente e più impegnativa è quello delle articolazioni funzionali del Collegio, in parte previste dalla normativa (Cdc, Dipartimenti, ...), in parte comunque adottate nella maggior parte delle scuole (gruppi di progetto, commissioni di lavoro, ...). Queste articolazioni si prospettano, almeno nelle realtà più avanzate, come potenziali comunità di pratiche, caratterizzate da forte interazione e reciprocità e dall'essere occasioni di autoformazione situata.

Sono spazi su cui investire e da presidiare con la massima cura perché carichi di potenzialità. Il successo di questi 'luoghi' strategici della collegialità dipende da figure di coordinamento provviste però di un adeguato profilo di competenza legato all'esperienza e ad una formazione specifica. E richiede anche, da parte dello stesso gruppo (consiglio di classe, gruppo di materia...), attitudini al coordinarsi al proprio interno con atteggiamenti attivi e propositivi; coordinarsi quindi come comportamento professionale che guarda alla scuola come impresa collettiva.

Si tratta certamente di proposte 'oltre' per le quali non ci sono attualmente presupposti normativi, ma che possono comunque sollecitare percorsi di avvicinamento a questa idea di scuola in istituti e contesti particolarmente attrezzati.

Quest'ultimo discorso 'chiama' a sua volta un terzo 'luogo' della collegialità: quello del coordinamento dei coordinatori e delle altre figure di sostegno all'autonomia, in parte già sperimentato in parecchie scuole. Ci si sta riferendo ovviamente agli organismi di direzione delle scuole variamente denominati 'staff del DS', Consigli o Comitati di Direzione - non previsti ancora dal nostro ordinamento - che presentano, a livello nazionale, strutture per lo più diversificate e consistenza numerica varia.

Ne è ovviamente coordinatore il DS che esercita questa funzione, come "autonomo potere", come prerogativa sciolta da vincoli di dipendenza da gerarchie superiori (a differenza della funzione dei coordinatori delle articolazioni collegiali nominati dal DS) e si configura come "la più pregnante e più moderna ed efficace figura organizzatoria" (S. Auriemma) ⁶.

5. Non mancano in Italia studi e ricerche promettenti al riguardo da riprendere e approfondire. Prime fra tutte quelle di Piero Romei e anche di Benadusi e Serpieri.

6. In S. Auriemma, *Aspetti giuridico-operativi dell'autonomia scolastica*, in "Notizie della scuola" Insetto luglio 2000 Napoli

Il Collegio Docenti

Punti di criticità

L'organo collegiale che più si caratterizza in relazione alle finalità della scuola è il Collegio dei Docenti che ha competenza esclusiva in ordine all'attività didattica e a quanto essa comporta sull'organizzazione della scuola. Nato a metà degli anni '70 come organo di partecipazione democratica, ha visto crescere le sue attribuzioni da successive innovazioni legislative rafforzando sempre più le caratteristiche di un organo professionale con ampi poteri decisionali a partire dall'autonomia (DPR 275/99).

Sulla possibilità di esercitare la funzione collegiale di direzione della organizzazione didattica ha inciso in modo particolarmente negativo il dimensionamento degli istituti scolastici che ha prodotto in moltissimi casi la presenza di collegi troppo numerosi, nei quali viene di fatto meno la possibilità di essere organo di partecipazione e soprattutto organo professionale. Un numero di studenti troppo basso non consente al Collegio dei docenti (e quindi all'Istituto scolastico) dinamiche positive di confronto, di ricerca, di esperienza; ma un numero troppo alto ne vanifica professionalità e potenzialità riducendolo ad assemblea votante. Inoltre, spesso nei collegi sembra prevalere l'idea, irrinunciabile, della partecipazione e della democrazia, mentre rimane più latente quella dell'esercizio e del confronto sulla professionalità.

Il collegio docenti è un gruppo professionale, così come il consiglio di classe soprattutto in sede di scrutinio.

Il collegio dovrebbe essere il luogo delle scelte in tema di coerenza del curriculum e di visione olografica dell'apprendimento (cosa che capita drammaticamente poco soprattutto nella secondaria) nonché la risorsa principale per una governance democratica.

Proposte

Si potrebbe valorizzare e potenziare l'articolazione del Collegio:

1. i consigli di classe, interclasse e intersezione, che gestiscono gli aspetti psico-sociali ed educativi delle classi e la valutazione degli apprendimenti

2. i Dipartimenti, che lavorano in genere sui curricoli disciplinari, ma dovrebbero assumere anche competenze in materie diverse su mandato dei collegi (es: Educazione civica, PCTO, ecc.).

Mentre i consigli di classe hanno da tempo una precisa definizione giuridica (composizione, compiti, periodicità), i Dipartimenti, seppur attivati in tante scuole, non hanno ad oggi una formale configurazione normativa.

Si ritiene che, senza una strutturata articolazione in Dipartimenti e c.d.c. e una attenta programmazione e gestione delle loro attività, il Collegio non possa esercitare le competenze didattiche che gli sono attribuite.

Il Collegio potrebbe anche delegare ai Dipartimenti alcuni suoi poteri, riservandosi il potere di una delibera di indirizzo sulla base della quale il Dipartimento potrebbe avere una maggior capacità di analisi dei problemi e quindi di decisioni più riflettute e condivise. Il passaggio è delicato perché il Collegio non deve sentirsi espropriato ma valorizzato; vanno studiati per questo strumenti di comunicazione che oggi il sistema informatico consente.

Si ritiene che la competenza di gestione di gruppi professionali debba fare parte della "cassetta degli attrezzi" del dirigente, da verificare in sede di concorso e/o costruire in sede di formazione.

La previsione contrattuale delle 40+40 ore (anzi, "fino" a 40 ore) può ancora essere adeguata alla complessità della gestione di un'Isa?

Pensiamo di no: si ritiene necessario, come obiettivo minimo, che il CCNL della scuola le porti ad unico blocco di 80 ore evitando la rigida distinzione tra le due destinazioni; ciò comporterebbe la possibilità di destinare più tempo al lavoro dei dipartimenti.

3. Le figure di sostegno all'autonomia

Rispetto a tali figure si è sviluppato da tempo un dibattito vivace e ampio, anche perché la moltiplicazione delle stesse rappresenta una modifica strutturale della professionalità docente, che non si esprime più solo nella classe, ma anche in tante attività per e nella scuola. Si tratta di modifica indotta dai processi di trasformazione già richiamati del sistema scolastico e legata alla sua accresciuta complessità. Modifica che, in quanto risposta ad una necessità organizzativa, può diventare, a determinate condizioni, una leva potenzialmente promettente per meglio governare i nuovi cambiamenti.

Allo stato attuale però non sembra adeguatamente governata, né supportata da una struttura contrattuale e giuridica coerentemente pensata.

Si pone pertanto il problema di come inserire queste varie figure, inquadrare nel ruolo docente, di cui potrebbero costituire un'articolazione di carriera, in un quadro unitario di riferimento, in merito soprattutto ai seguenti punti:

- 1) Individuazione di quelle ritenute indispensabili per ogni istituzione e di quelle che invece vanno lasciate alla decisione delle scuole, in relazione alle loro specifiche esigenze e identità;
- 2) Modalità di scelta, da parte del Collegio, dei docenti chiamati a svolgere le relative funzioni, sulla base degli indirizzi del DS e i criteri esplicitati dal PTOF e, che definisce le competenze richieste, rinviando alla contrattazione di Istituto il riconoscimento economico;
- 3) Modalità di formazione iniziale o in itinere richieste per lo svolgimento della funzione;
- 4) Durata dell'incarico, che non potrà comunque essere né troppo breve, ad es. annuale, né troppo lungo. Potrebbe essere triennale, eventualmente rinnovabile, in coerenza con PTOF, RAV, PdM e RS;

5) Riconoscimento economico del lavoro svolto con pagamento a forfait e/o con un riconoscimento di crediti in una possibile progressione di carriera;

6) Riconoscimenti (crediti professionali) nelle graduatorie di concorso per dirigente;

7) Necessità per alcune di queste figure, i collaboratori per esempio, di usufruire di un esonero totale o parziale dall'insegnamento in relazione anche alla dimensione dell'ISA.

Nell'auspicato quadro unitario, gli incarichi ad alcune figure (certamente a quelle di coordinamento, alle funzioni strumentali al PTOF e ai collaboratori) dovrebbero avere comunque i seguenti requisiti:

- Durata coerente con la triennialità dei processi formativi e autovalutativi delle scuole, prevista dalla L.107/2015. Il motivo fondamentale è che la volatilità di questi incarichi non garantisce alle scuole una ragionevole stabilità e continuità e rende più problematica la progettualità curricolare e organizzativa che prevede normalmente tempi distesi, requisito da non sottovalutare per una scuola di qualità. Con questa misura, anche l'agenda del DS diventerebbe più credibile quanto a fattibilità.
- Appetibilità dell'incarico (attraverso dispositivi già richiamati: crediti, compensi, esoneri, ...)
- Previsione chiara e definita di obiettivi, azioni, risorse e tempi, in modo da consentire una verifica annuale e quindi correzioni, 'aggiustamenti' e miglioramenti dei piani di lavoro delle varie figure.

Quadro 1- Figure di sostegno dell'autonomia

Dalla emanazione dei Decreti Delegati sugli Organi Collegiali, sono diffusamente attivi nelle nostre scuole

- i coordinatori dei consigli di classe, interclasse, intersezione
- i coordinatori di Dipartimento
- i cosiddetti "fiduciari" o "responsabili di plesso" negli ISA con più plessi scolastici
- i collaboratori del DS previsti dal CCNL del 1999 in numero di 2, retribuiti con il fondo di istituto; la L.107/2015 comma 83, offre la possibilità di portare in numero massimo al 10% dell'organico
- le funzioni strumentali (già funzioni obiettivo),
- responsabili o referenti per i progetti.

Altre figure :

- il Tutor per l'alternanza (d.lgs. 77/2005), oggi P.C.T.O;
- l'Animatore digitale (PNSD 2015);
- il Coordinatore del piano annuale per l'inclusione (DM 27 dicembre 2012)
- Idocenti impegnati nei Nuclei Interni di Valutazione (DPR 80/2013);
- il Tutor per l'orientamento (legge 107/2015, comma 31; linee guida 2014);
- il Tutor per i docenti neoassunti (legge 107/2015, comma 117 e DM 850/2015).

In conclusione

Si ritiene che, sulle tematiche considerate, le linee guida per una leadership partecipata debbano essere soprattutto le seguenti:

- Una visione e gestione democratica del governo della scuola si basa su un coinvolgimento responsabile e strutturato del personale ed esclude leaderismi di ogni tipo;
- Il coordinamento nei diversi luoghi della collegialità va assunto come una pratica costante e pervasiva e dispositivo operativo principale del DS;
- La dimensione organizzativa dell'ISA non si esaurisce nel compito di disegnare organigrammi e strutture di compiti e funzioni; il suo senso vero è piuttosto superare nelle scuole, attraverso strategie e dispositivi coerenti, la separatezza e la frammentarietà delle azioni - e quindi dei ruoli e delle funzioni - per centrare al meglio il risultato atteso.

4. Il DS nella scuola come organizzazione complessa: aspetti del profilo

La fonte del profilo del Dirigente scolastico è dettata dall'art. 25 del D.lgs 165/2001. Il DS esercita "autonomi poteri di direzione, coordinamento e valorizzazione delle risorse umane nel rispetto delle competenze degli organi collegiali scolastici". È questo il dato che più di altri differenzia il profilo del DS da quello di altre figure dirigenziali dello Stato. Questo profilo non è stato toccato dal CCNL del comparto, poiché si tratta di personale della dirigenza il cui stato giuridico non può non competere allo Stato, a differenza di quello del personale docente e ATA. La legge 107/2015 ha sottolineato alcuni "poteri" del DS (atto di indirizzo per l'elaborazione del PTOF, nomina dei collaboratori, valorizzazione dei docenti, ...), ribadendo quanto stabilito nel 165/2001 all'art. 4, c. 4 sulla distinzione tra organo politico e organo di gestione.

Non si ritiene opportuno proporre modifiche al profilo (un intervento legislativo sarebbe troppo laborioso e l'esito parlamentare presenterebbe troppe incognite). Sarebbe tuttavia necessario intervenire più a valle richiedendo che le norme di carattere generale su sicurezza, trasparenza, ecc. siano modulate tenendo conto della specificità delle IS, attraverso decreti applicativi emanati dal Ministero. In questo modo si eviterebbe il sovraccarico burocratico.

L'art. 25 del D.Lgs. 165/01 recita che il DS "è responsabile dei risultati del servizio". Il servizio della scuola rientra tra quelli che la Costituzione attribuisce allo Stato all'art. 3, 2° comma.

Il DS è responsabile del servizio per gli aspetti organizzativi e di un processo di miglioramento costante e attivo. Il suo specifico professionale non è la "didattica" che è invece competenza del docente. Ma il DS deve facilitare e promuovere la qualità dei processi formativi ed avere per questo conoscenze in ordine ai processi di apprendimento di bambini, preadolescenti e ragazzi, alla valutazione, alla relazione con gli studenti, in assenza delle quali rischia di essere poco credibile e assimilato ad un dirigente non diverso da tutti quelli della P.A.

Come può dunque agire il dirigente la cui funzione deve essere sempre di garanzia di libertà di insegnamento per ogni docente che opera per il successo formativo degli studenti, coerentemente con le finalità e gli obiettivi dell'Istituto in cui insegna e del sistema nazionale di istruzione?

Formuliamo alcuni punti di attenzione e una ipotesi di lavoro.

- 1) Gli indirizzi al Collegio costituiscono lo strumento con il quale il DS fornisce indicazioni per l'elaborazione del PTOF.
- 2) Nell'esercizio delle sue competenze, il Dirigente scolastico promuove gli interventi per assicurare la qualità dei processi formativi e per l'esercizio della libertà di insegnamento, intesa anche come libertà di ricerca e innovazione metodologica e didattica.
- 3) Il RAV e il Piano di miglioramento, che vanno sempre condivisi con il collegio docenti, permettono con gradualità e reciproca valorizzazione, di legare la formazione continua dei docenti alla sempre maggiore coerenza con le Indicazioni Nazionali e le Linee guida per il curriculum.
- 4) La comunità professionale che diventa comunità di pratica è momento di cooperazione all'interno del quale i docenti possono trovare gli spazi necessari di confronto per il miglioramento dell'attività didattica.
- 5) In via di ipotesi da studiare si potrebbero prevedere in sede normativa e contrattuale figure di sistema alle quali affidare l'accompagnamento dei docenti nella loro attività didattica. Ferma restando la libertà di insegnamento e il ruolo del DS a cui competerà l'eventuale proposta al Collegio che le deve designare, possiamo immaginare delle figure competenti e in formazione continua, anche in semiesonero dall'insegnamento. La prevista diminuzione degli alunni nei prossimi anni può fornire un'opportunità.

Rimane affidato al DS il compito di richiedere a tutti i docenti la coerenza con le linee delle Indicazioni nazionali. Troppe volte gli insegnanti ritengono di esaurire il loro compito nell'insegnare e non nel curare l'apprendimento perché "debbono seguire il programma", che non esiste più!

Il profilo DS deve assumere, almeno dal punto di vista culturale e professionale, dimensioni che lo caratterizzino maggiormente, in relazione ai veloci mutamenti in atto, indotti anche dalla pandemia, che richiedono alla scuola di interrogarsi su come potrà efficacemente assolvere il mandato costituzionale (art.3). Profili interessanti e condivisibili sono quelli di:

"leader per l'apprendimento" (Forum Veneto delle Associazioni Professionali della Scuola), cui andrebbe aggiunto "per l'uguaglianza" specie a seguito della "povertà educativa" appesantita in questi ultimi due anni di chiusura delle scuole;

"costruttore di comunità" (G. Cerini) per il ruolo del DS in seno alla comunità professionale e al territorio.

Vanno sottolineati due concetti:

- 1) l'apprendimento ha sempre una dimensione sociale, come si evince chiaramente dalle indicazioni Nazionali e dalle Linee Guida;
- 2) la scuola è luogo di apprendimento non solo per gli studenti ma, in forme diverse, per tutti gli attori della comunità educativa e in modo particolare per la professionalità docente.

Il profilo del DS può essere arricchito mediante alcune azioni in ambito:

- normativo (dimensionamento delle II.SS., reclutamento dei DS, riduzione incombenze amministrative e responsabilità in materia di sicurezza, ...)
- contrattuale (articolazione del Collegio, piano delle attività, ...)
- formativo, attraverso azioni di formazione, aggiornamento e accompagnamento soprattutto, ma non solo, dei neo-dirigenti.

Reclutamento e formazione

Reclutamento

Facendo riferimento a un [documento](#) del luglio 2019, elaborato da Giancarlo Cerini sulla base di un questionario da lui inviato a 15 “osservatori e testimoni” e indirizzato successivamente al Ministero, alle Associazioni, alle OOSS, si riportano qui alcuni nodi su cui aprire un confronto all’interno di PFS Proteo Fare Sapere, con il sindacato, con le altre associazioni, per l’elaborazione di una proposta di reclutamento.

Requisiti di accesso

Si conferma che i futuri DS devono provenire dal ruolo docente, ma con una maggiore anzianità di servizio di ruolo di quella attualmente prevista (5 anni di servizio di cui almeno 1 di ruolo); è da verificare se ciò sia compatibile con le norme europee. Si segnala che il concorso per dirigenti tecnici ha come requisito un servizio nella scuola di 10 anni.

Concorso

1. Prova preselettiva

a. Se necessaria per la presenza di un numero molto alto di candidati, e non può che essere fondata su quesiti a risposta chiusa, dovrebbe mirare alla comprensione più che alla conoscenza della normativa, o a ipotesi di applicazione in casi definiti. Dovrebbe mettere i candidati in condizione di ragionare e quindi vanno dati tempi più lunghi: 100 risposte in 100 minuti è un metodo per selezionare impiegati e non dirigenti.

b. Proponiamo di valutare la situazione di docenti che abbiano svolto per alcuni anni funzioni strumentali o di collaborazione del DS, o che abbiano frequentato master in dirigenza scolastica: potrebbero essere esonerati dalla preselettiva oppure avere un credito di punti aggiuntivi all’esito della prova.

2. Prove concorsuali

Dovrebbero prevedere la possibilità di valutare non solo la conoscenza della normativa e la capacità di affrontare dei casi proposti, ma anche le competenze del DS in materia di organizzazione, di gestione dei gruppi e del conflitto, di lavoro in gruppo, di relazione

3. Corso di formazione e tirocinio

E’ necessario che i vincitori di concorso siano proclamati al superamento della corso di formazione che era previsto nell’ultimo bando, articolato su tirocinio e corso universitario, entrambi poi saltati per la necessità di concludere il concorso in tempo utile.

4. Cadenze regolari

I concorsi devono essere banditi con cadenza regolare in modo da evitare le reggenze che per lunghi anni hanno impedito un regolare funzionamento degli istituti scolastici. Può essere utile una struttura dedicata presso il Ministero.

5. Commissioni

Le commissioni di concorso devono essere formate da dirigenti tecnici, da dirigenti scolastici qualificati e da docenti universitari ma solo di discipline afferenti la funzione del DS.

Formazione in servizio

E’ competenza dell’amministrazione, oggetto di confronto con le OOSS. Riteniamo che debba essere obbligatoria, oggetto di consultazione con le Associazioni Professionali del territorio, e curvata anche su competenze psicopedagogiche, di relazione, gestionali, organizzative e di gestione del gruppo, e del conflitto.

AUTOVALUTAZIONE, MIGLIORAMENTO E RENDICONTAZIONE SOCIALE COME OPERAZIONI STRATEGICHE NEL RAPPORTO COL TERRITORIO

La rendicontazione come strumento per il miglioramento interno, per la formazione *Peer to Peer* del personale, per un dialogo con le famiglie e col territorio nel quadro delle Indicazioni nazionali che guidano la scuola, per sostenere un clima condiviso di servizio pubblico di qualità sempre trasparente e inclusivo.

“L'autonomia scolastica si accompagna necessariamente al processo di valutazione del sistema. Nel ridisegnare la nuova scuola la valutazione deve essere potenziata e percepita dalle stesse istituzioni scolastiche come atto di responsabilità necessario per poter raggiungere l'obiettivo di una autonomia solidale, come già prefigurato con D.P.R. n. 80/2013 relativo al Sistema nazionale di Valutazione (SNV) che assume un modello di valutazione orientato al miglioramento continuo, e introduce strumenti specifici per la valutazione interna (autovalutazione di istituto) e la valutazione esterna. Sarebbe opportuno potenziare la valutazione di tipo collaborativo, che potrebbe permettere di lavorare sui punti di debolezza degli istituti, con particolare riferimento all'adozione di misure perequative e solidaristiche ivi compresa l'attribuzione di incentivi per lo svolgimento di attività didattiche e strumentali nelle aree disagiate e nelle zone a più alta percentuale di dispersione scolastica.”

Dal RAPPORTO FINALE 13 LUGLIO 2020: IDEE E PROPOSTE PER UNA SCUOLA CHE GUARDA AL FUTURO del Comitato di esperti istituito con D.M. 21 aprile 2020, n. 203 SCUOLA ED EMERGENZA Covid-19, presieduto da Patrizio Bianchi, p. 23

1. Autonomia e territorio

Lo stretto rapporto col territorio, adattivo e proattivo, è l'altra faccia dell'autonomia e richiede che le scuole curino e mantengano la propria identità nel confronto con gli interlocutori. Nel contesto che stiamo esaminando, autonomia significa concorrere alla progettazione del servizio formativo offerto ai propri utenti nel rispetto delle politiche dell'amministrazione centrale e delle sue articolazioni locali. Ferme restando le ragioni del centro, ciò significa che le scuole rappresentano istanze di specificità ai propri contesti territoriali, diventando attori di politiche scolastiche locali.

Il Consiglio di Istituto è l'Organo Collegiale che può operare in modo significativo a questo scopo.

Esso può avere una valorizzazione ed un ruolo attivo nel rapporto con il territorio e nella co-costruzione di un patto di comunità educativa, facendosi parte attiva nel promuovere accordi di programma e convenzioni con soggetti pubblici e/o privati (questioni di sua competenza), sollecitando la creazione di un tavolo permanente di confronto con l'Ente o gli Enti Locali di riferimento. In tal senso, anche le componenti genitoriali potrebbero portare un loro prezioso e specifico contributo e l'intero organismo collegiale può assumere una funzione attiva e non essere, come a volte accade, luogo di pratiche per lo più rituali.

Sono pilastri dell'autonomia che sostengono il rapporto col territorio:

- a) l'identità, come viene descritta nel PTOF - approvato dal Consiglio di Istituto - e nei documenti fondamentali delle scuole che ivi convergono, dal Rapporto di Autovalutazione, ai Piani di Miglioramento, alla Rendicontazione Sociale;
- b) la propositività, cioè la capacità di restituire i segnali del contesto rielaborati in proposte formative responsabili. Non risposte alle richieste di 'clienti', ma consapevolezza del valore etico, politico, professionale delle scelte progettuali autonome;
- c) la riconoscibilità, cioè la specificità delle scuole come istituzioni formative, basata sull'esclusività della competenza relativa ai saperi disciplinari e allo sviluppo dei processi di apprendimento formali;
- d) l'apertura interistituzionale, cioè la capacità di dialogare con gli altri soggetti e nelle reti mantenendo una sicura identità.

A questi “pilastri dell’autonomia” il Consiglio di Istituto deve essere ancorato, ed è compito del DS presidiare i valori sopra descritti con esplicito riferimento al Regolamento dell’autonomia scolastica.

I pilastri dell’autonomia (identità, propositività, riconoscibilità e apertura interistituzionale) devono poggiare su una solida base organizzativa, indispensabile per garantire alla scuola identità forte e capacità di dialogo. La dimensione organizzativa costituisce lo sviluppo operativo dell’autonomia e, nella sua specificità (stiamo parlando di scuole), fornisce il quadro in cui i soggetti appartenenti alla comunità educativa esplicano la loro azione ed erogano il loro servizio.

In particolare, la scuola è un’organizzazione complessa, come descritto in precedenza, non interpretabile o gestibile con meccanismi deterministici, alla luce di rigidi nessi causali, secondo un modello taylor-fordista. Per esemplificare, in essa si intrecciano istanze psicopedagogiche, amministrative, relazionali; è il luogo in cui gli ‘attori’, i docenti in particolare, sono dotati di forte autonomia; in cui i destinatari dei processi di apprendimento, gli studenti, non sono semplicisticamente ricettivi; in cui le famiglie esprimono richieste spesso contraddittorie rispetto agli obiettivi della scuola; in cui il rapporto tra OOCC e dirigente non è di tipo gerarchico né unilineare. Nelle considerazioni che seguono si cercherà di precisare il rapporto col territorio e, su questa base, di descrivere punti di forza e di criticità nell’azione del dirigente scolastico e degli attori a lui collegati.

Il territorio “non è un generico paesaggio, ma è una rete di soggetti diversificati, più o meno istituzionalizzati, con ciascuno dei quali si sviluppano transazioni sistematiche sotto forma di relazioni specializzate.”⁷ E’ il risultato di un processo di attivazione, di costruzione da parte dell’organizzazione dal momento in cui essa definisce i propri compiti e le proprie strategie di azione, come chiariremo meglio. Non è una semplice risposta adattiva a dinamiche esterne.

Il quadro complessivo che ne risulta può riassumersi in questa rappresentazione schematica, che richiama il senso delle azioni del DS nella gestione unitaria della scuola e il ruolo centrale che può avere il Bilancio Sociale come strumento di rendicontazione.

Gestione unitaria <i>per</i> l'apprendimento							
ISTITUZIONE SCOLASTICA AUTONOMA							
Dimensione etica <ul style="list-style-type: none"> • Valori ispirati alla costituzione • Capacitazione 	Visione/Missione	PROGETTAZIONE ORGANIZZATIVA			Dirigente scolastico/ Figure di sistema/OOCC	Dimensione curricolare <ul style="list-style-type: none"> • ambienti di apprendimento • modelli di apprendimento • competenze 	
		<i>Che cosa?</i>	<i>Perché?</i>	<i>Come?</i>			
		Gestione strategica	Priorità/Traguardi Obiettivi strategici	RAV			
		Gestione operativa	Obiettivi di processo Obiettivi operativi	PdM			
		Utilizzazione delle risorse umane e finanziarie	Rendicontazione sociale agli stakeholder	RS Bilancio Sociale			
TERRITORIO							
Il DS leader <i>per</i> l'apprendimento							

Che cos'è il territorio?

Il territorio non è un concetto semplicemente geografico, né può essere caratterizzato da un punto di vista esclusivamente socio-economico. Scuole diverse localizzate nello stesso spazio geo-socio-economico si rappresentano territori diversi, a seconda delle loro esigenze. Un Istituto seleziona nella realtà complessa quegli elementi che ritiene significativi, costruendo così il 'proprio' territorio.

Ciò non vuol dire che la realtà si confonda con l'immaginazione, poiché è il riconoscimento della sua complessità a legittimare differenti rappresentazioni.⁸

Con quali 'occhi' la singola IS definisce il 'proprio' territorio? Quali sono le esigenze rilevanti che danno senso alla sua presenza e alla sua azione? Nella scuola come organizzazione complessa sono compresenti diverse prospettive, tutte irrinunciabili e spesso contraddittorie: pedagogica, giuridica, psicosociale, organizzativa. Ma lo scopo, la ragion d'essere della scuola è la realizzazione di un compito unitario (P. Romei): l'erogazione di un servizio scolastico di qualità. Per precisarlo è utile far riferimento al percorso di (auto)valutazione che le scuole hanno compiuto. Ciò consente anche di fornire i criteri per selezionare nel territorio i soggetti rilevanti.

2. Dall'autovalutazione alla rendicontazione sociale

a) L'azione delle scuole

Dal 2015 il PTOF è a scadenza triennale a seguito della L. 107, assumendo la veste di un documento di programmazione che, nello stesso spirito con cui è stato a suo tempo istituito (Dpr 275/99), fornisce l'identità della scuola.

A partire dal 2015 le scuole hanno elaborato e trasmesso il RAV. L'ultima sezione del RAV riguarda la definizione delle priorità e dei traguardi (triennali). Essi costituiscono gli obiettivi strategici della IS.

Su questa base viene fatta una scelta operativa con cadenza annuale, alla cui base ci sono obiettivi operativi che rientrano nel Piano di Miglioramento (PdM). L'andamento del PdM va monitorato.

Al termine del triennio le scuole producono la rendicontazione sociale (RS), che ha per oggetto l'andamento della gestione triennale. La prima rendicontazione è stata fatta dalle scuole entro il 31/12/2019. Attraverso la RS la scuola rende conto al territorio del raggiungimento degli obiettivi strategici che si è proposta a suo tempo.

Fatta la rendicontazione sociale, il ciclo ricomincia (triennio 2019-2022).

b) I limiti del modello proposto

Il Dpr 80/2013 si colloca in linea col Dlgs 150/2009 (decreto 'Brunetta') nel prevedere un modello di *accountability* 'amministrativa' e unidirezionale: definizione degli obiettivi strategici e operativi, piano di miglioramento, rendicontazione agli stakeholder tramite la pubblicazione sul portale 'Scuola in chiaro'. Tutto ciò in un contesto di 'quasi-mercato', in cui viene stimolata la competizione tra le scuole e incentivata la scelta delle famiglie tra Istituti diversi.

Tuttavia la rendicontazione sociale non può ridursi alla semplice comunicazione dei risultati ottenuti dalla scuola, come avviene ora. All'*accountability* di tipo amministrativo occorre accompagnare una *accountability* di tipo 'cooperativo', coinvolgendo gli stakeholder in "un dialogo biunivoco e permanente, intercettando operativamente le attese e le istanze dei diversi segmenti di interlocutori."⁹

Il territorio

Punti di criticità

L'art. 25 del D.Lgs. 165/01 affida al DS il compito di promuovere "gli interventi per assicurare la qualità dei processi formativi e la collaborazione delle risorse culturali, professionali, sociali ed economiche del territorio". Negli ultimi anni si è manifestata una idea diversa e più avanzata del rapporto con il territorio, legata anche al concetto di "comunità educativa" mentre in questo ultimo anno ha avuto una accelerazione il concetto di "patti territoriali". L'idea è quella di superare il ruolo dell'Ente Locale che fornisce servizi (trasporto, edilizia...) per costruire invece una idea di formazione in cui, fermo restando il ruolo autonomo responsabile della scuola, il territorio e l'Ente Locale sono risorse che lavorano insieme per un progetto educativo legato al curriculum (v. *service learning*).

Proposte

Può essere un esempio significativo quello del coordinamento pedagogico territoriale, che deve essere attivato dai comuni, previsto dall'art. 7 del D. lgs 65/2017 (zerosei). È fondamentale però che questo legame con il territorio sia la fonte per la riflessione attraverso cui si perseguono gli obiettivi curricolari e non un percorso parallelo.

Ma anche per questo il DS ha bisogno di competenza e formazione. Le reti di scuole di cui all'art. 7 del DPR 275/99 sono uno strumento culturale e operativo fondamentale di cui il DS si può avvalere, se riesce a superare l'idea della "mia scuola", della scuola come "monade" a favore del concetto di "autonomia come rete".

8. Può essere utile riascoltare il primo intervento di Piero Romei al corso interdirezionale per Capi d'Istituto organizzato dall'allora MPI: *La progettazione della struttura organizzativa scolastica*, in <https://www.youtube.com/watch?v=9vJsBBi079s>.

9 Si fa riferimento alla proposta del Gruppo di Studio per il Bilancio Sociale (GBS) contenuta nel Documento di ricerca n. 13, *La rendicontazione sociale degli istituti scolastici*, 2016, p. 23, scaricabile da <http://www.gruppobilanciosociale.org/pubblicazioni/la-rendicontazione-sociale-degli-istituti-scolastici-documenti-di-ricerca-n-13/>.

3. Strumenti per la RS

a) Il RAV è stato un documento 'rigido'; in fase di avvio del Sistema Nazionale di Valutazione delineato dal Dpr 80/2013, c'era l'esigenza di capire quale fosse la situazione delle scuole attraverso indicatori comuni per tutto il sistema nazionale d'istruzione. Limite rilevante nell'impostazione ministeriale dell'autovalutazione (cui erano estranei altri approcci all'autovalutazione quali, per esempio, il modello CAF o l'Autoanalisi d'Istituto) è la sua centratura sui risultati degli alunni e, anche a questo livello, una scarsa attenzione ai processi di integrazione e di inclusione (le scuole che volevano autovalutarsi su questi ultimi aspetti hanno utilizzato altri strumenti, quali l'Index o il Quadis).

Quanto al PdM, l'allora MIUR si limitò (NOTA n. 7904 del 01-09-2015) a fornire indicazioni di massima, lasciando di fatto libere le scuole di organizzare i propri PdM. Non tutte le scuole si sono avvalse della piattaforma INDIRE appositamente predisposta.

Lo schema di rendicontazione reso disponibile nel 2019 era ancora più flessibile, dato che le scuole potevano rendicontare praticamente su tutto, non necessariamente ed esclusivamente sul raggiungimento delle priorità/traguardi enunciati nel RAV, si è perso un po' il senso dell'operazione fatta col RAV: indurre le scuole a dire dove vogliono andare sulla base dei dati e delle criticità riscontrate; si è persa in parte la dimensione 'strategica'.

b) Tuttavia la grande flessibilità nella scelta dello strumento e nella modalità di rendicontazione rende possibile chiedersi se le scuole possano utilizzare come strumento di rendicontazione il Bilancio Sociale (BS).

Che cosa intendiamo per BS? Potremmo definirlo come un processo volontario attraverso il quale un'organizzazione, pubblica o privata, valuta e comunica agli stakeholder comportamenti, risultati e impatti delle proprie scelte e del proprio agire in rapporto alla missione ed ai valori posti a fondamento dell'attività istituzionale.¹⁰

c) Che cosa significa il BS per le scuole autonome ? A Quali domande rispondere? Quali passaggi effettuare per redigere il BS? In sintesi, si tratta di

- i. Definire i valori ai quali si ispira l'azione della scuola – La Costituzione, lo sviluppo pieno della persona umana, l'accoglienza e l'inclusione, la dimensione comunitaria e democratica, la competenza e i saperi, la cura delle relazioni umane, la sicurezza, la trasparenza, il buon uso delle risorse, l'autonomia e la responsabilità, ...
- ii. Descrivere il contesto socio-economico, ambientale e culturale
- iii. Definire l'identità della scuola – Il PTOF
- iv. Definire la *vision* e la *mission*, la ragion d'essere dell'Istituto
- v. Perseguire e verificare gli obiettivi strategici che la scuola si dà – RAV/PdM/RS
- vi. Definire gli stakeholder – rapporto col territorio/ambiente
- vii. Coordinare i documenti finanziari di bilancio col BS.

POSSIBILI CAPITOLI DI UN BS (A. Paletta)

CAP. 1 - L'IDENTITÀ

- 1.1 Il profilo storico-evolutivo
- 1.2. La comunità di appartenenza
- 1.3. I nostri stakeholder
- 1.4. La missione, la visione e i valori
- 1.5. L'assetto istituzionale e organizzativo

CAP. 2 - LE SCELTE E I RISULTATI

- 2.1 I nostri studenti
- 2.2. L'impegno della scuola nello sviluppo delle conoscenze di base
- 2.3. La promozione delle abilità tecnico-applicative
- 2.4. Il nostro contributo allo sviluppo delle competenze trasversali degli studenti
- 2.5. Le scelte e i risultati sul piano dell'organizzazione della didattica
- 2.6. Lo sviluppo organizzativo della scuola

CAP. 3 – IL SISTEMA DEL VALORE DELLA SCUOLA

- 3.1. Gli impatti sociali
- 3.2 Le risorse finanziarie

PIANO DI MIGLIORAMENTO E POLITICHE DELL'ISTITUTO

Il complesso dei rimandi tra PTOF, RAV, PdM e RS, nel quadro del Bilancio sociale, costituisce l'orizzonte di senso che la scuola si dà, fornisce i criteri attraverso cui il singolo Istituto costruisce il proprio ambiente di azione selezionando il territorio di interesse dalla realtà in cui è inserito e assicura lo svolgimento del proprio compito unitario: l'erogazione di un servizio scolastico di qualità (P. Romei).

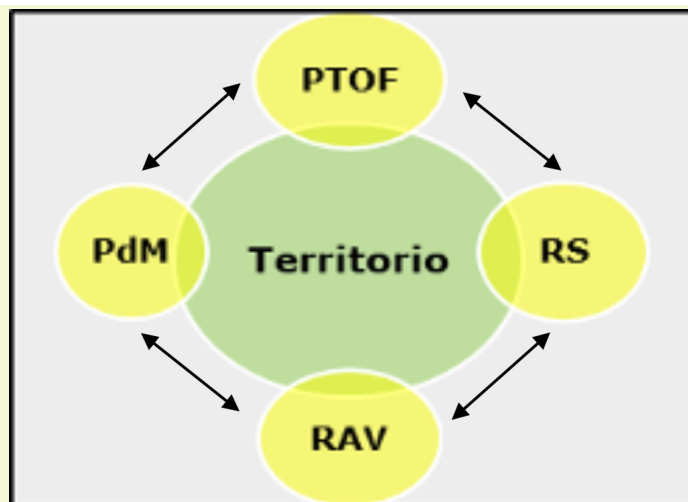
10. Può essere utile considerare il percorso seguito dalla FLC nella produzione del proprio BS, per cui si veda <http://www.flcgil.it/sindacato/bilancio-sociale/#:~:text=Il%20bilancio%20sociale%20della%20FLC,2006%2F2009%20dal%20nostro%20sindacato>, dove si dice: "La rendicontazione sociale è un documento che va oltre il semplice e pur necessario bilancio economico. Serve a documentare la verifica del lavoro svolto dall'organizzazione, i risultati ottenuti, gli obiettivi di miglioramento, il tutto "radicato" nella storia, l'identità e la missione che quell'organizzazione si è data e si dà nel tempo. Insieme, si tratta di uno strumento utile al sindacato per guardare al proprio interno e migliorarsi nel suo stesso agire."

Chi sono gli stakeholder

I portatori di interesse sono soggetti o gruppi influenti che nutrono aspettative e interessi nei confronti di un Istituto.

Esempi

- Gli studenti
- Le famiglie
- Il personale della scuola
- Altre scuole e Reti di scuole
- L'Amministrazione scolastica
- Gli Enti territoriali
- Aziende
- Le Associazioni presenti nel territorio.



4. IS e territorio

La scuola in quanto organizzazione rappresenta il suo ambiente attraverso il BS, in cui confluiscono gli aspetti presi in considerazione al punto 3), c), punti i.- vii., e sceglie gli stakeholder a cui rendere conto.

a) Nel Rapporto Bianchi del luglio 2020 si contrappone un'autonomia che punta alla competizione tra le scuole a un'**autonomia solidaristica** collegata strettamente al contesto territoriale locale e al privato sociale. Lo strumento proposto per rilanciare l'alleanza educativa col territorio è il **Patto educativo di comunità**, che dovrebbe riguardare:

1. Attività informali di tipo CAMPUS (Computing, Arte, Musica, vita Pubblica, Sport).
2. Utilizzo di spazi culturali esterni: musei, biblioteche, teatri, ecc.
3. Trasformazione degli edifici scolastici in centri di aggregazione sociale e civica.
4. Impegno degli studenti in attività libere di volontariato o in servizi resi alla comunità (pulizia luoghi pubblici, boschi, pedibus, ecc.)

b) Queste iniziative, certamente da realizzare e già realizzate da molti Istituti, vanno a toccare parzialmente la scuola in quanto luogo in cui avvengono processi di apprendimento e si insegnano saperi. Un approccio che consente un rapporto stretto col curriculum, tanto che l'aula si proietta sul territorio e il territorio sull'aula, è fornito dalla prospettiva metodologica del service learning¹², in breve "una metodologia di insegnamento e di apprendimento che combina lo studio organizzato e previsto all'interno della scuola con l'impegno a favore della comunità locale nella quale è radicata la scuola."¹³

Parafrasando la FAQ dell'Università di Bologna¹⁴, si può dire che il SL

- non è volontariato,
 - non è tirocinio, ma
 - è un modo per uscire dall'aula ed entrare nella comunità,
 - è un modo per coniugare la riflessione sui contenuti disciplinari con la risposta ai bisogni delle comunità,
 - è un'attività in cui fare e imparare hanno la stessa importanza e sono in equilibrio.
- c) Pur rimanendo fermo l'approccio per competenze nella costruzione del curriculum, questa metodologia consente
- di inquadrare l'acquisizione delle competenze in una nuova prospettiva formativa, che fa riferimento allo Human Development Approach: dalla competenza alla capacitazione;
 - di concepire l'ambiente di apprendimento (e il territorio) come contesto che capacita¹⁵.

12. Si veda il sito delle Avanguardie innovative <http://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/service-learning>. La 'via italiana' al service learning è illustrata in <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/una-via-italiana-per-il-service-learning>.

13. La citazione è tratta da P. Ellerani, *Costruire l'ambiente di apprendimento*, Lisciani, 2017

14. <https://site.unibo.it/servicelearning-labpsicom/it/che-cosa-e>

15. Si veda in merito la proposta di Massimo Baldacci in *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*

Le competenze per la capacitazione

La prospettiva dello *Human Development Approach* delineata dall'ONU considera l'educazione e la formazione lungo tutto l'arco della vita una componente essenziale dello sviluppo umano, oltre alla salute e all'accesso a risorse adeguate per vivere una vita decorosa. L'acquisizione delle competenze è funzionale non alla formazione del 'produttore' in una società in cui domina l'idea di benessere come massimizzazione del PIL, bensì al pieno sviluppo dell'individuo come uomo e cittadino. Per mezzo delle competenze la persona può maturare le 'capacità' che le consentono di 'funzionare bene' e raggiungere uno stato di *well-being*.

Sulla scia della teoria dello sviluppo enunciata dal Premio Nobel per l'economia (1998) Amartya Sen, Martha Nussbaum ha proposto il concetto di 'capacitazione', fondato su tre principi: il funzionamento, la capacità di funzionare, l'*agency*, intesa come realizzazione degli obiettivi che una persona si propone. Le competenze chiave sono strumenti (e non fini) per consentire all'individuo, che le matura lungo tutto l'arco della vita, di realizzare i funzionamenti desiderati e quindi il proprio progetto di vita.

L'approccio per capacità (*capability approach*) costituisce l'orizzonte nel quale l'educazione promuove la giustizia sociale, l'eguaglianza nelle diversità, il funzionamento dell'individuo come cittadino democratico. Occorre concepire la scuola e il territorio come ambienti di apprendimento capacitanti, che consentano agli studenti di esercitare il potere di agire, di decidere, di esercitare il pensiero creativo e critico.

Questo approccio consente di analizzare e affrontare il fenomeno della povertà educativa, intesa come "la privazione, per i bambini e gli adolescenti, della opportunità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni" (*Save the Children*).

5. Le scelte da compiere

Il percorso di costruzione del BS come cornice in cui collocare i vari momenti del processo valutativo dell'istituto e promuovere il rapporto attivo col territorio comporta una serie connessa di scelte a diversi livelli:

1) Formazione dei dirigenti per

- rafforzare le competenze dei dirigenti scolastici per la costruzione del BS: è infatti al dirigente scolastico che si richiede l'avvio, il sostegno e il monitoraggio del percorso;
- sviluppare e condividere una cultura della responsabilità e dell'*accountability* come parte fondante dell'esercizio dell'autonomia didattico-organizzativa della scuola.

2) Progettazione organizzativa per

- sostenere le attività del nucleo di autovalutazione o dei gruppi che lavorano alla valutazione interna sul piano operativo, relazionale e del merito (comprensione delle modalità di lavoro adottate, feedback effettivo su quanto elaborato negli anni precedenti, assistenza metodologica, supporto informativo e scientifico);
- potenziare l'interlocazione continua con il Collegio;
- coinvolgere tutti i soggetti che costituiscono la comunità scolastica e gli stakeholder nel processo di costruzione del BS.

3) Formazione del personale scolastico per

- mettere in grado i docenti di interpretare e contestualizzare i dati offerti dalla scuola e dal sistema nazionale di valutazione perché ciascuno possa contribuire alla scelta delle priorità e collaborare nel perseguimento degli obiettivi di miglioramento;
- affrontare gli aspetti ritenuti più difficili da trattare;
- mettere in grado il personale amministrativo di coordinare i documenti di bilancio col BS.

PER GUARDARE AVANTI

Sintesi delle proposte per la formazione per affrontare alcune situazioni problematiche

1. La formazione in servizio del personale della scuola, “obbligatoria, strutturale e permanente”.

Occorre riprendere il CCNI, prevedendo tutte le modalità ivi indicate, nel quadro dei vincoli posti dall'Amministrazione e dai documenti che descrivono l'identità della scuola. L'obiettivo è promuovere l'apprendimento non solo del singolo ma anche dell'organizzazione.

E' questione urgente portare nel mondo della scuola una cultura dell'organizzazione che permetta di offrire strumenti adeguati per una conduzione delle ISA e una gestione più avvertita delle risorse, in primo luogo professionali.

Nella cultura organizzativa del DS non dovrebbe mai mancare la tensione verso la previsione e la creazione di spazi, di dispositivi e di un clima che favoriscano lo sviluppo e l'operatività di sottosistemi organizzativi, in particolare le articolazioni del Collegio, che, sui terreni della didattica e della formazione, sappiano pensare e sperimentare “oltre”.

2. Il profilo del DS

Il profilo di “leader per l'apprendimento e per l'uguaglianza” e di “costruttore di comunità” può essere rafforzato mediante alcune azioni in ambito:

- normativo (dimensionamento delle II.SS., reclutamento dei DS, riduzione incombenze amministrative e responsabilità in materia di sicurezza...)
- contrattuale (articolazione del Collegio, piano delle attività...)
- formativo, attraverso azioni di formazione, aggiornamento e accompagnamento soprattutto, ma non solo, dei neo-dirigenti .

3. Il Collegio Docenti

L'esperienza ci dice che la collegialità ha sempre incontrato problemi e difficoltà a realizzarsi con esiti accettabili. La nostra proposta si focalizza su una preparazione delle riunioni collegiali particolarmente attenta; da parte del DS, ovviamente, assieme però ai collaboratori e alle 'figure' (di cui al punto successivo) che sia in grado di definire contributi condivisi sull'odg, e la sua gestione, e sui risultati attesi.

Sulle questioni più impegnative, si può prevedere il coinvolgimento dei Dipartimenti soprattutto (o delle articolazioni collegiali, o il CTS, ove fosse stato insediato) in una autonoma discussione preliminare.

Si ritiene anche che possa riuscire particolarmente utile un Regolamento interno - cioè l'insieme di regole di comportamento condivise - con indicazioni volte a facilitare l'impegno di tutti i docenti per la realizzazione di quanto viene deliberato.

Nel testo proposte più dettagliate per valorizzare e potenziare:

1. i consigli di classe, interclasse e intersezione, che gestiscono gli aspetti psico-sociali ed educativi delle classi e la valutazione degli apprendimenti

2. l'articolazione del Collegio in Dipartimenti, che lavorano in genere sui curricoli disciplinari, ma dovrebbero assumere anche competenze in materie diverse su mandato dei collegi (es: Educazione civica, PCTO, ecc.).

4. Le figure di sostegno all'autonomia o figure di sistema

Nel testo ci sono analisi e proposte sui requisiti che riguardano:

- la durata preferibilmente triennale dell'incarico, rinnovabile sulla base di una valutazione positiva da parte del Collegio per le figure diverse dai collaboratori.
- l'appetibilità dell'incarico (attraverso dispositivi già richiamati: crediti, compensi, esoneri, ...)
- la previsione chiara e definita di obiettivi, azioni, risorse e tempi, in modo da consentire una verifica annuale e quindi correzioni, 'aggiustamenti' e miglioramenti dei piani di lavoro delle varie figure.

5. Dimensionamento degli Istituti scolastici

Dovrebbe essere definito un limite massimo: 900/1.200 studenti

Anche allo scopo di assicurare agli Istituti capacità di confronto e negoziazione con gli EELL, le organizzazioni e le associazioni presenti sul territorio (gli stakeholder), va stabilito un limite minimo e massimo di alunni, con le eccezioni previste in caso di situazioni territoriali particolarmente difficili (zone montane, piccole isole, aree geografiche contraddistinte da specificità etnico-linguistiche).

6. Funzioni amministrative attribuite alle ISA

Affinché il DS possa esercitare efficacemente il suo ruolo, si ritiene che nelle Istituzioni scolastiche debbano essere svolte solo le funzioni direttamente legate al servizio dell'attività didattica.

Un'ipotesi praticabile potrebbe essere quella di una modifica dell'art. 14 e ripristino di parte delle funzioni dei CST presso gli uffici territoriali dell'USR.

Più problematica potrebbe essere l'assegnazione di parte delle funzioni amministrative a strutture territoriali dotate di personale competente, istituite dall'amministrazione.

7. Rinnovo dei CCNL

Tenere conto del Patto per l'innovazione del lavoro pubblico e la coesione sociale del 10/03/2021.

Si richiama l'attenzione su due passaggi dell'intervento di Landini nell'incontro col Ministro:

a) "E' evidente che vi sono specificità e peculiarità del sistema scolastico: l'autonomia scolastica, la libertà di insegnamento e l'autonomia professionale. Il rinnovo del contratto sarà quindi l'occasione per rispondere sul versante retributivo e sul versante normativo alla necessità di valorizzazione del personale scolastico: docenti dirigenti e personale ATA." [...]

b) "Vi sono alcuni temi come quello ad esempio della formazione in servizio, presenti anche nella bozza di piano di ripresa e resilienza che devono trovare coerenza nelle scelte contrattuali."