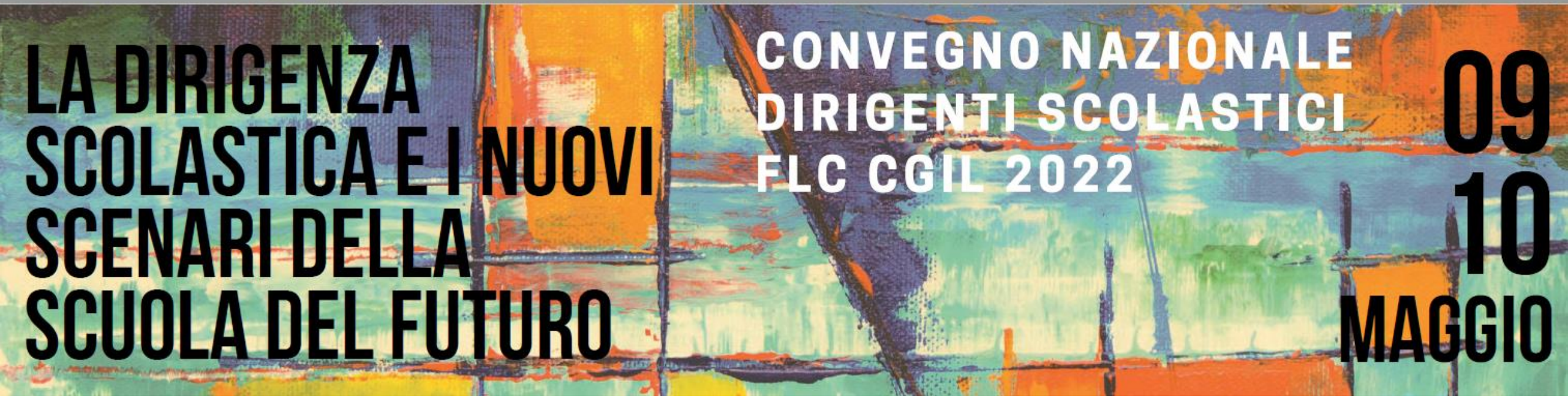


Suggestioni narrative per la scuola del futuro e formazione

fabio bocci

Dipartimento di Scienze della Formazione Università Roma Tre

Formazione per la scuola del futuro (inclusiva, trasformativa delle culture, delle pratiche e delle politiche in atto)

- Fatta nei contesti reali (con e non sugli insegnanti)
- capace di innescare l’agentività e la riflessività
- imperniata intorno al metodo della ricerca
- basata su problemi
- valorizzante le esperienze dei singoli e del gruppo
- flessibile
- modulare
- multimodale
- Significativa
- ……

Uno sfondo integratore

POLITICHE

AUTOVALUTAZIONE
AUTOMIGLIORAMENTO/(PAI/RAV/PdM/PT
OF)/LEADERSHIP DIFFUSA/TEACHER
AGENCY/ORIZZONTALITÀ (APP
DEMOCRATICO/EVOLUTIVO)/RICERCA

Scuola inclusiva

PRATICHE

TEAM TEACHING/CO-TEACHING
EBE/GESTIONE DELLA CLASSE
DIDATTICHE DELLE DIFFERENZE: STRATEGIE
DI FACILITAZIONE – CL – DM – EAS –
FLIPPED –
SEMPLESSA – ENATTIVA – ESC –C. SOCIO
EMOTIVE…

CULTURE

RISPETTO/EMPATIA/
VALORIZZAZIONE DELLE DIVERSITÀ/PARTECIPAZIONE/CITTADINANZA ATTIVA/IDENTITÀ
PLURIME/CORAGGIO/SENSO DI COMUNITÀ/ONESTÀ/SPERANZA/CAPACITAZIONE/OTTIMISMO

Suggestioni narrative: l’immagine (nell’immaginario) del Dirigente

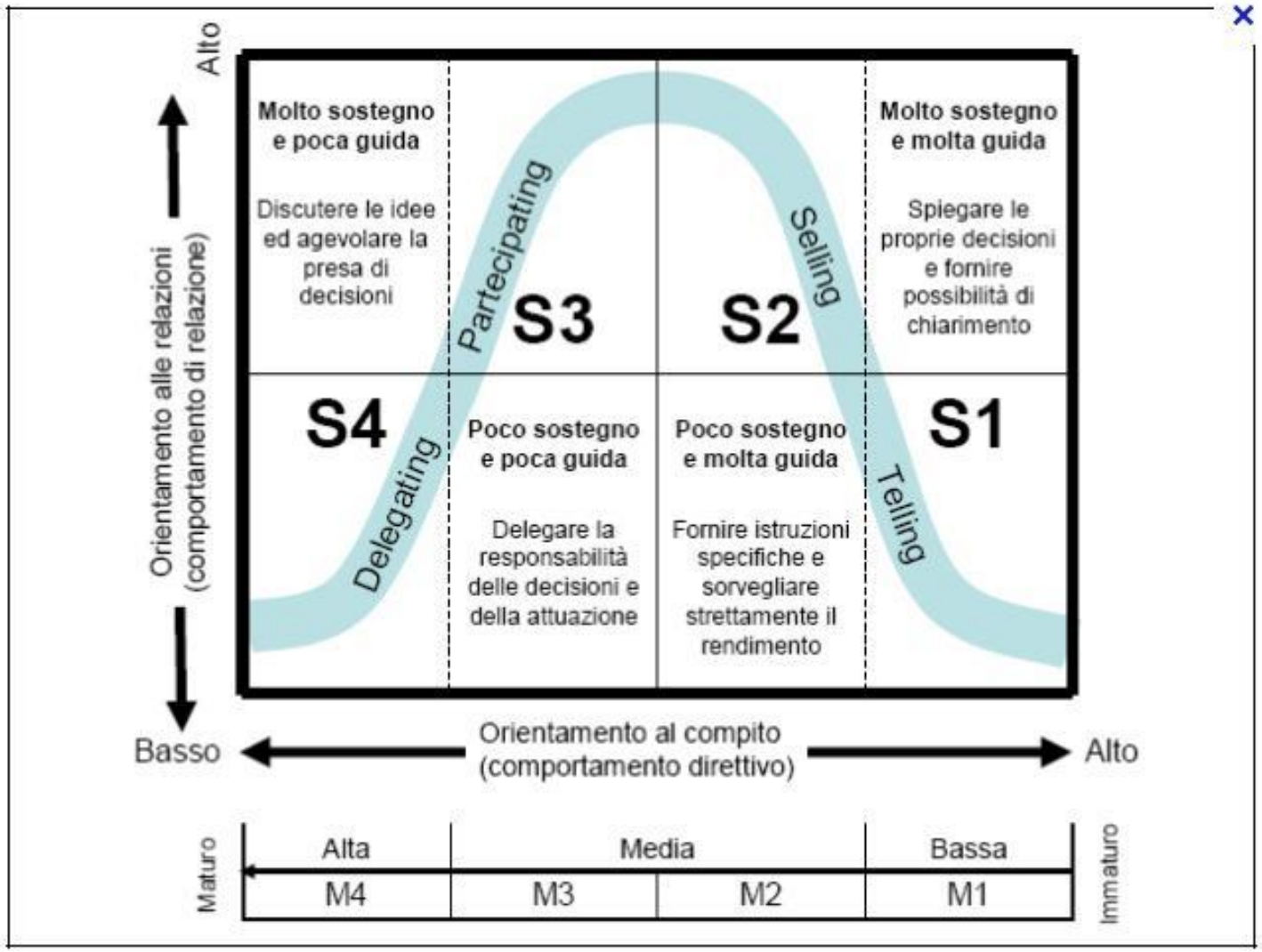
La bussola della Preside Jacobs

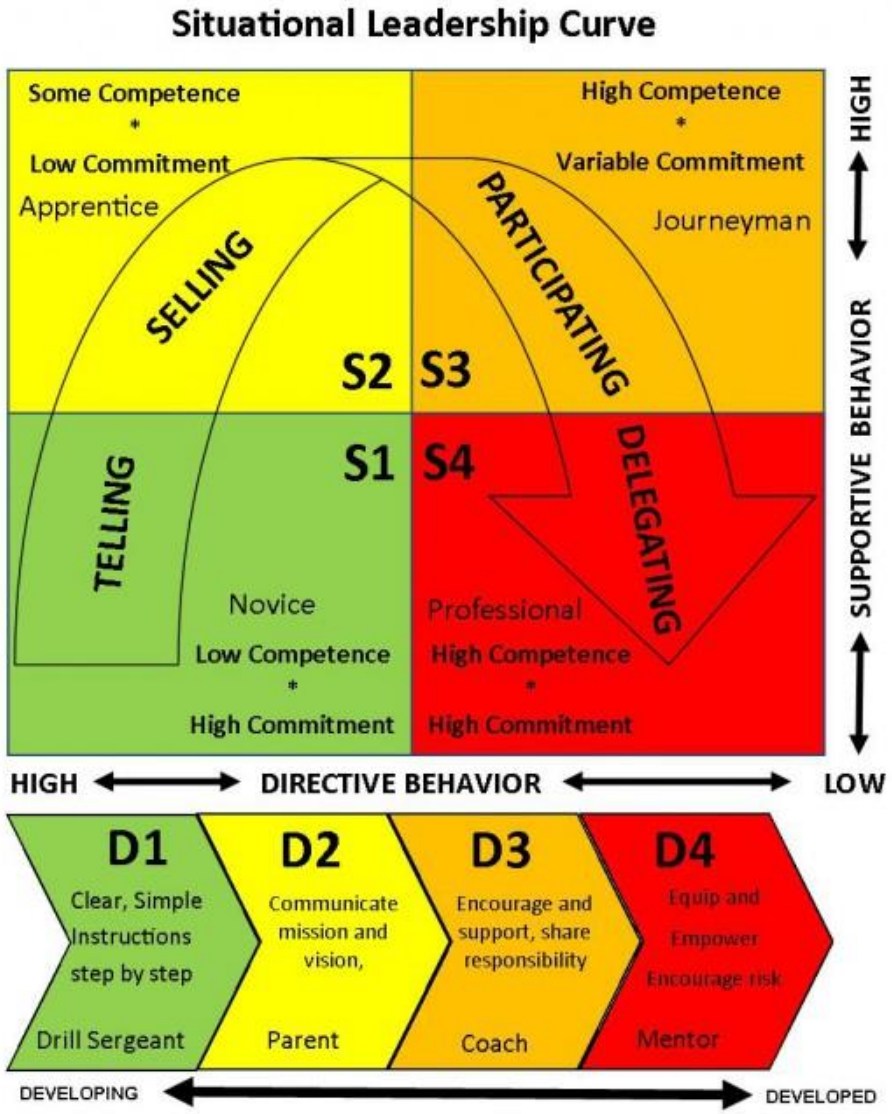
N. Lupoli, *La leadership educativa del Dirigente scolastico tra vincoli e possibilità*, Formazione & Insegnamento, 3, 2017.

- La letteratura di settore sottolinea da decenni che l'efficienza e l'efficacia dell'azione educativa è direttamente proporzionale alla qualità della rete di relazioni sociali e umane presenti nella scuola (Ellerani, 2017), una vera e propria "comunità" (Wenger, 2006) il cui buon funzionamento è particolarmente collegato all'impegno condiviso dei membri, che deriva da un'intenzionalità educativa comune cementata da rapporti di fiducia.
- Un Dirigente focalizzato sul sostegno delle dimensioni educative è condizione fondamentale per dare impulso all'innovazione didattica e garantire la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento (Scurati, 1995).
- Se, nell'ottica di un suo ruolo di regia all'interno di una leadership diffusa, il Dirigente riesce a sottrarsi a un comportamento ispirato solo al management, ai suoi confini gerarchici e distanze emotive, all'attenzione per il "prodotto", diviene in grado:
  - di creare visione e strategia, un ambiente culturale fondato su valori condivisi;
  - di dedicare attenzione alle persone e sostenerne lo sviluppo delle capacitazioni (Margiotta, 2016);
  - di esprimere empatia;
  - di affermare i principi di diversità, motivazione, discontinuità nell'ottica del cambiamento (Quaglino, 2007).

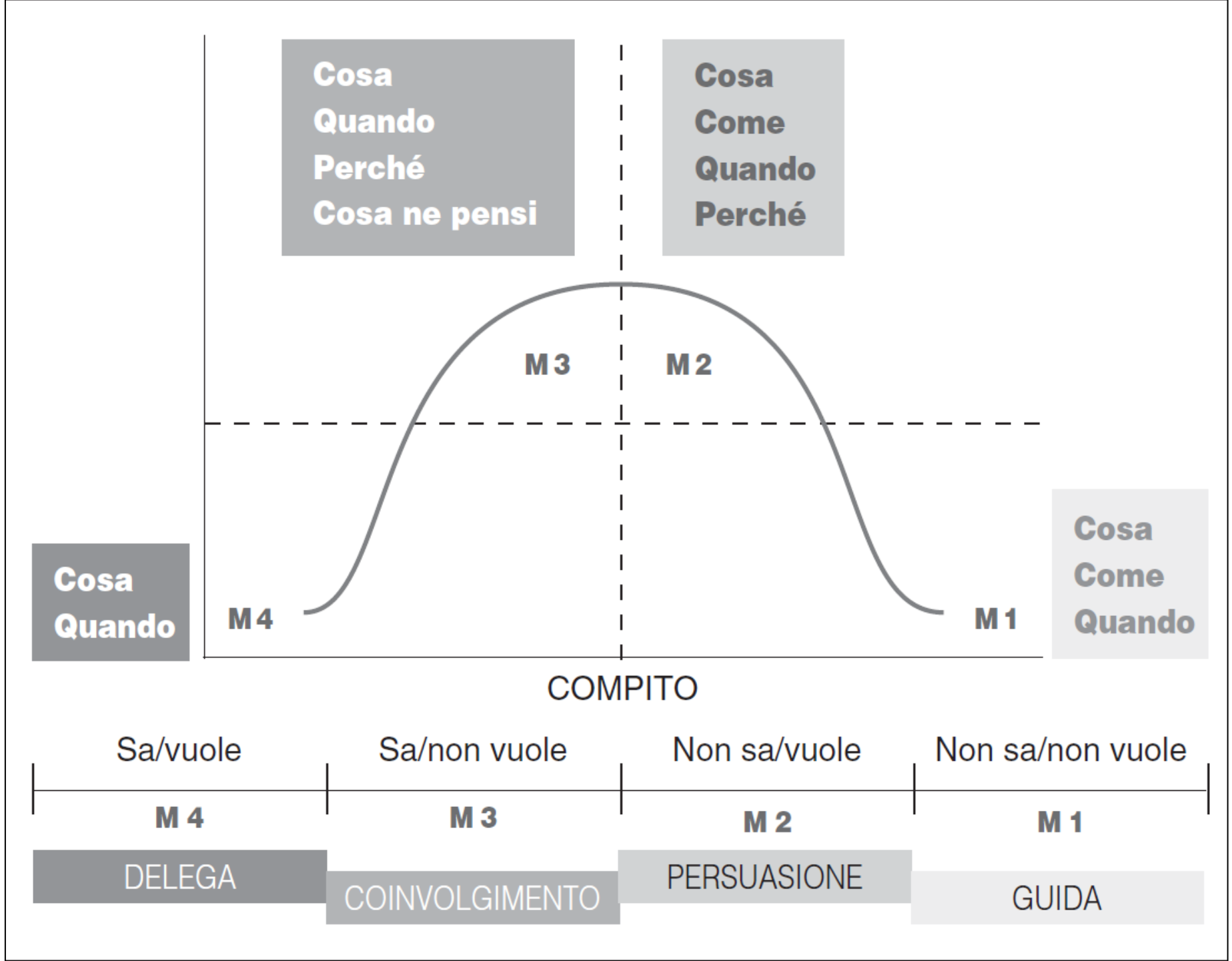
Dalla Leadership situazionale

P. Hersey e K. Blanchard, *Leadership situazionale,* Milano, Sperling & Kupfer, 1982.





C. Fregola, *Riunioni efficaci a scuola*, Trento Erickson, 2003



Ai diversi modelli di leadership

- ***leadership trasformazionale*** (Leithwood 1990, 1992; Bass & Riggio, 2006) sostenuta da una azione carismatica, ispiratrice di nuovi orizzonti, nuove sfide, nuove missioni..
- ***leadership distribuita*** e ***diffusa*** (Harris, 2004), propria di una visione sistemica della scuola che supporta lo sviluppo della leadership ad ogni livello dell'organizzazione e favorisce la partecipazione diretta degli insegnanti nei processi decisionali
- ***leadership collaborativa*** (Telford, 1996) ha come assunto e sfondo la visione della scuola come una comunità di apprendimento (Wenger, 2006) in cui dirigente e insegnanti lavorano insieme e prendono decisioni tramite processi di raggiungimento del consenso in forma democratica
- *leadership istruzionale* (Hallinger, 2005), valorizza la funzione di guida del dirigente scolastico che indirizza, supervisiona, valuta, la pratica professionale dei docenti.

… a un *meta modello*

C. Giunti & M. Ranieri, *Professionalità Dirigente e innovazione scolastica, Formazione&Insegnamento, 3, 2020*)

Dimensione	Indicatore
Dimensione riflessiva	*Autovalutazione della propria pratica professionale* Il Dirigente scolastico è un 'professionista riflessivo' che attua un'analisi critica della propria azione professionale valutandone gli esiti (Schön, 1993). La pratica riflessiva favorisce lo sviluppo e il consolidamento della propria professionalità.
	Comprensione del proprio contesto scolastico Il Dirigente scolastico mette in atto continue interrogazioni sulla propria realtà operativa al fine di esplorare diverse opportunità di sviluppo superando soluzioni già sperimentate e pratiche routinarie (Kolb, 1984).
Dimensione organizzativo-gestionale (di sistema)	*Sviluppo di una visione di sistema sui processi di innovazione didattica* Il Dirigente scolastico è capace di sviluppare e condividere una visione di lungo respiro che coniughi i grandi obiettivi di una visione strategica e i dati di realtà che ne rappresentano la condizione di attuazione. Sono per lui centrali i bisogni educativi degli allievi e lo sviluppo delle professionalità dei docenti. Il modello di leadership qui rappresentato è quello della 'leadership trasformazionale' (Leithwood 1990, 1992; Bass e Riggio, 2006) propria di un dirigente carismatico che ispira nuovi orizzonti, nuove sfide, nuove missioni.
	Attuazione di una leadership distribuita e condivisa Il Dirigente scolastico sostiene l'esercizio della leadership ad ogni livello dell'organizzazione. Egli riconosce la natura 'distribuita' e 'diffusa' (Harris, 2004) della leadership scolastica che si attua attraverso la partecipazione diretta degli insegnanti nei processi decisionali, nel coordinamento della didattica e dell'organizzazione. La 'leadership distribuita' è condizione indispensabile per dare stabilità nel tempo all'innovazione.

Dimensione didattico-pedagogica	*Sostegno alla progettazione didattica innovativa* Il Dirigente scolastico è 'leader' didattico (Bridges, 1967) che alimenta la riflessione e la progettazione didattica, aiuta i docenti a individuare gli obiettivi didattici, a rimettere in discussione le proprie pratiche professionali, e a guardare il loro lavoro da prospettive differenti. Dirigente e insegnanti lavorano insieme e prendono decisioni tramite processi di raggiungimento del consenso in forma democratica (Serpieri, 2008, 2012). Si tratta di una 'leadership collaborativa' (Telford, 1996) che si fonda su una visione di scuola come comunità di apprendimento.
	Governo della didattica viva Il Dirigente scolastico incoraggia gli insegnanti durante la sperimentazione di pratiche d'innovazione didattica in classe, offrendo loro supporto individuale e comprensione emotiva. Egli accoglie modelli innovativi di didattica attiva, collaborativa e inclusiva contrastando eventuali atteggiamenti di resistenza all'innovazione pedagogica. Il modello di leadership di riferimento è quello della 'leadership istruzionale' (Hallinger, 2005) in cui il Dirigente guida, supervisiona e valuta la pratica professionale dei docenti.

Dimensione sociale-informale	*Costruzione di relazioni all'interno della propria comunità scolastica* Il Dirigente scolastico promuove la collaborazione tra le diverse componenti della comunità scolastica favorendo il contagio e la 'viralità' dell'innovazione nel proprio contesto scolastico.
	Costruzione di relazioni al di fuori della propria comunità scolastica Il Dirigente scolastico crea rete con altri Dirigenti impegnati nell'innovazione pedagogica e organizzativa della scuola e instaura con essi rapporti fiduciari basati sull'aiuto reciproco e sul confronto. Si tratta di una 'leadership sostenibile' (Hargreaves & Fink, 2006) che favorisce la costruzione di partenariati strategici con aziende, enti, servizi locali, ecc. al fine di favorire una visione di sviluppo condivisa tra scuola e territorio. È anche di una 'leadership democratica', che allarga i propri orizzonti oltre l'istituzione-organizzazione scuola e si rivolge al sociale attraverso forme di collaborazione orizzontale (Serpieri, 2008; 2012).

PRATICHE FONDAMENTALI DI LEADERSHIP	PRATICHE IDENTIFICATE COME DIDATTICAMENTE EFFICACI
1. Stabilire le direzioni	– Focalizzare la scuola sugli obiettivi di apprendimento degli studenti
1.1 Costruire una visione condivisa	– Focalizzare l'attenzione degli insegnanti sugli obiettivi di apprendimento degli studenti
1.2. Promuovere la condivisione degli obiettivi nel gruppo	– Focalizzare l'attenzione degli insegnanti sulle aspettative di apprendimento degli studenti
1.3 Sviluppare aspettative di prestazioni elevate	– Rimanere aggiornati
1.4 Comunicare la direzione	
2. Far crescere le persone	– Tenere in considerazione le esigenze di sviluppo professionale degli insegnanti
2.1 Fornire supporto e considerazione individuali	– Fornire supporto generale
2.2 Offrire stimoli intellettuali	– Essere facilmente accessibili/porta aperta
2.3 Modellare valori e pratiche adeguati	– Fornire supporto agli insegnanti per la disciplina degli studenti e nei rapporti con i genitori
	– Offrire opportunità di mentoring ai nuovi insegnanti
3. Riprogettare l'organizzazione	
3.1 Costruire culture collaborative	
3.2 Modificare le strutture organizzative per promuovere la collaborazione	Predisporre strutture e opportunità di collaborazione tra gli insegnanti
3.3 Stabilire relazioni produttive con le famiglie e la comunità	
3.4 Collegare la scuola a una comunità più ampia	
4. Migliorare la progettazione curricolare	
4.1 Individualizzare la progettazione curricolare	
4.2 Monitorare i progressi degli studenti, degli insegnanti e della scuola	– Monitorare il lavoro degli insegnanti in classe
4.3 Fornire supporto didattico	– Fornire risorse e materiali didattici
4.4 Allineare le risorse	
4.5 Proteggere il personale dalle distrazioni sul lavoro	

Pratiche fondamentali di leadership e pratiche ritenute efficaci da insegnanti e dirigenti scolastici, K. Leithwood & K. Seashore Louis, *Leadership educativa e apprendimento degli studenti*, Roma, Anicia, 2022

Frabboni, 2013; Bocci, 2019

Quale formazione

- Fatta nei contesti reali (con e non sugli insegnanti)
- capace di innescare l'agentività e la riflessività
- imperniata intorno al metodo della ricerca
- basata su problemi
- valorizzante le esperienze dei singoli e del gruppo
- flessibile
- modulare
- multimodale
- Significativa
- ……

- Agentività e sviluppo/apprendimento professionale (formazione)
- Valorizzazione delle risorse (latenti)
- Riflessività ricorsiva
- Ricerca (azione-formazione)
- Partecipazione
- Inclusività

Agentività degli insegnanti (*Teacher Agency*)

The capacity of teachers to act purposefully and constructively to direct their professional growth and contribute to the growth of their colleagues

La capacità degli insegnanti di agire in modo intenzionale e costruttivo per indirizzare la loro crescita professionale e contribuire alla crescita dei loro colleghi (Calvert, 2016)

[e dei/delle loro studenti/esse]

- L’agentività è connaturata a ciò che le/gli insegnanti fanno, è appresa nel momento in cui agiscono per apprendere (Biesta & Tedder, 2007). Nella prospettiva del *lifelong/lifewide learning*, ciò accade durante tutto l’arco della vita e oltre i contesti specifici della carriera professionale
- Quando i/le docenti si trovano in situazione di apprendimento si attiva un meccanismo di circolarità (virtuosa se la situazione è riconosciuta come significativa) tra gli schemi di pensiero e di azione passati e ciò che è in atto nella pratica in quel momento. (Priestley, Biesta e Robinson,2013; Bocci, 2018)
- Ciò contribuisce a sostenere nel corso del tempo lo sviluppo dell’identità personale e professionale del/della docente e la rete delle interazioni che è disposto/a ad attivare e a sostenere (Emyrbayer & Miche, 1998).

Conditions that do and do not support teacher agency

System Conditions	Professional Development Lacking Teacher Agency	Professional Learning Supporting Teacher Agency
School approach to professional development	• Planned by administrators, often delivered by external vendors; • Driven by constraints of current scheduling; • Doubts about whether professional development is working; • One-time workshops without follow up.	• Teachers plan and present professional learning; • Educators engage in learning communities based on mutual trust and expertise; • Professional learning happens during the school day and everyone engages in cycles of learning.
Topics and skills addressed	• Little input from teachers; • Potpourri of topics chosen by system leaders and principals based on multiple, often competing, objectives; • Decisions about what teachers need to know are made by the central office and school administrators; • Topics are often unrelated to teacher and student learning.	• Teacher-identified learning objectives; • Based on data (including observations); • Focused on teachers' and students' continuous growth; • Topics address specific classroom challenges; • Teachers decide what they need to learn.
Role of teachers	• Implementers, recipients of information, deliverers of content.	• Planners, designers, advisors, presenters, implementers, evaluators, decision makers.

AZIONI	DESCRIZIONE
1	Tutte le decisioni inerenti l'apprendimento professionale vanno assunte dopo una effettiva consultazione con gli insegnanti che devono essere coinvolti in ogni fase decisionale: pianificazione, progettazione, implementazione e valutazione.
2	Riconfigurare l'organizzazione della giornata scolastica in modo che gli insegnanti abbiano il tempo di incontrarsi, collaborare regolarmente per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento.
3	Coinvolgere e supportare gli insegnanti nell'analisi dei dati e nell'identificazione delle sfide che riguardano il processo di insegnamento-apprendimento.
4	Dare vita a comunità di apprendimento in cui gli insegnanti possano trovare spazi condivisi di soluzione dei problemi pratici che incontrano e condividere la responsabilità del conseguimento del successo sia dei colleghi sia degli studenti.
5	Offrire agli insegnanti la possibilità di operare scelte in merito al loro apprendimento professionale e su come focalizzare gli obiettivi del loro sviluppo di apprendimento.
6	Garantire che le azioni inerenti l'apprendimento professionale siano finalizzate alla crescita professionale continua e non alla valutazione.
7	Resistere alla tentazione di riprodurre modelli preesistenti o di imporre forme predefinite di apprendimento professionale senza aver esaminato il contesto in cui si dovrà sviluppare l'azione. Comprendere che chi si trova in situazione di apprendimento deve voler migliorare la propria pratica e percepire che l'azione intrapresa è un'opportunità che lo aiuterà a conseguire l'obiettivo che si è dato.

Valorizzazione delle risorse latenti (che uso facciamo del non formale e l'informale?

Riflessività (in azione) ricorsiva e postura di ricerca

«L'agire riflessivo, inteso come componente trasversale ed essenziale dell'agire professionale dei docenti, è coerente con la **rappresentazione** del docente-ricercatore e della scuola come istituzione dotata di autonomia didattica e di ricerca» (Moretti, 2003).

La riflessività in situazione, quale *attitudine del docente ad analizzare e riflettere ricorsivamente sulle proprie pratiche* (Calvani, e al., 2011) è dunque una componente essenziale per l'apprendimento/sviluppo profesisonale (quindi per la formazione) delle/degli insegnanti (Schön 1993; Striano, 2001; Mezirov, 2003; Mortari, 2003; Damiano, 2008; Nuzzaci, 2009; Lyons, 2010).

Assume valore in quanto contribuisce alla costruzione condivisa di saperi, i quali co-evolvono mediante un intenzionale e sistematico confronto incentrato sulla pratica della ricerca e della sperimentazione (nella sua accezione più ampia).

- si vengono così a delineare comunità professionali che si strutturano e evolvono «grazie all’interazione tra pari, che chiama in causa processi costanti di costruzione di significati condivisi, di rinegoziazione, condivisione di azioni, artefatti, ruoli e distribuzione della conoscenza […] L’interazione con gli altri è la condizione migliore per apprendere a identificare e apprezzare prospettive diverse» (Falcinelli, 2018, p. 36).
- Per mezzo dell’interazione tra pari si hanno a disposizione punti di vista diversificati, i quali consentono alle/ai docenti di riconfigurare un certo posizionamento personale assunto nell’attualità dell’azione intrapresa (Mezirow, 2003)
- Tale riconfigurazione è la risultante dell’intreccio tra la posizione assunta, derivante dalle esperienze pregresse, dalla percezione di quella in corso e dalle aspettative sulle finalità da perseguire e sugli obiettivi da conseguire (Bocci, 2019). E in questa azione il ruolo dei pari nel processo osservativo-auto-osservativo (analisi e autoanalisi) è fondamentale

Ricerca (in) formazione

È possibile trasformare la didattica in un'intera scuola, in un intero Istituto comprensivo? È possibile ricalibrare passo passo ogni relazione educativa, per renderla realmente inclusiva?

Queste due domande sono all'origine di un progetto di formazione durato quattro anni, che qui desideriamo narrare. Modificare il nostro lavoro e le pratiche didattiche che mettiamo in atto in classe è difficile. Ancor più difficile è provare a trasformare il lavoro di un intero Collegio di docenti. Eppure è questo che chiedono le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, divenute legge nel novembre del 2012 […]. Occorre innanzitutto migliorare la cura e l'attenzione che mettiamo nel nostro fare scuola. Nella nostra idea di scuola inclusiva, bambini e ragazzi che hanno difficoltà non possono essere di competenza esclusiva degli insegnanti di sostegno, ma chiamano l'intero gruppo docente a ripensare tempi e spazi della didattica. Bisogna avere chiaro, dunque, che per costruire una reale inclusione occorre mettere in atto un processo di lunga durata in cui tutti sono chiamati in causa. Un processo e un percorso che hanno bisogno di continue ricalibrature e aggiustamenti, perché in ogni classe le dinamiche sono diverse [...]

Trasformare un intero Collegio di docenti in un luogo di ricerca e di autoformazione permanente può sembrare un sogno irrealizzabile, ma ci sono piccoli passi che aprono a questa possibilità, quando chi si impegna a innovare l'attività didattica non si chiude all'interno della propria classe. […] L'organizzazione stessa della scuola deve garantire che quando una bambina o bambino si iscrive alla primaria, non debba trovarsi di fronte a una lotteria in cui solo se sei fortunato capiti con un'insegnante capace e coinvolta, ma che tutte e tutti gli insegnanti condividano in qualche modo l'impegno quotidiano a migliorare la scuola di tutti. Ma per incontrarsi davvero occorre condividere momenti di progettazione del proprio lavoro e costruire percorsi di formazione in cui, realizzando qualcosa insieme, ci si mette in gioco […]

L'insegnante, che piano piano rompe alcune rigidità, crede sempre di più in se stesso e si sente in grado di sperimentare e confrontarsi in modo aperto con gli altri docenti, ponendo le basi per operare in classe in, dando voce ai pensieri di bambine e bambini, di ragazze e ragazzi […]. *Territori a confronto* è stato un tentativo di portare la ricerca nella formazione oltre il nostro istituto. Del resto, sin dal titolo, questo percorso aveva l'ambizione di allargare gli orizzonti ed è stato uno stimolo a sperimentare un'idea di formazione aperta a tutti. Sperimentarlo coinvolgendo gran parte dei nostri Collegi dei docenti mi ha aiutato a comprendere le differenze che ci sono tra fare formazione al di fuori delle istituzioni, con il Movimento di Cooperazione Educativa (MCE) o nella Casa-laboratorio di Cenci, dove partecipano insegnanti fortemente motivati, e proporre percorsi di formazione a chi non li sceglie e si trova a partecipare a incontri pomeridiani, dopo una lunga giornata a scuola».

R. Passoni, F. Lorenzoni, *Cinque passi per una scuola inclusiva. Come trasformare la didattica dal basso*, Erickson, Trento, 2019, pp. 9-16.

La ricerca-azione (partecipata)

«per quanto tale metodologia sia oggetto tutt'oggi di definizioni e interpretazioni molto differenziate, è possibile affermare che essa rappresenta il tentativo di coniugare ricerca e pratica in modo stretto attraverso un rimando continuo tra queste due dimensioni, che vengono concepite come ugualmente importanti e generative rispetto all'individuazione di strategie didattiche efficaci […]

L'attenzione alle pratiche consente in altri termini di evidenziare come la sfida educativa non sia riconducibile all'adozione di scelte neutrali o "tecniche" che la ricerca scientifica si incaricherebbe di fornire. Il lavoro di formazione implica viceversa un confronto continuo e critico fra tutti coloro che sono coinvolti in tale sfida, a partire da una aperta discussione del ruolo svolto dai valori nello sviluppo della scuola che vogliamo».

F. Dovigo, *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione,* Carocci, Roma, 2017.

La ricerca azione prevede dunque

«che tutti quanti lavorano in un'istituzione collegialmente discutano, analizzino la situazione esistente e maturino la decisione d'innovare. L'innovazione in questo caso non mira tanto a "leggi generali" ma a maturare un chiarimento dei problemi che vengono fatti emergere, a un chiarimento di quanto già si fa, cerca di migliorare chi vi opera, di affinare i procedimenti di verifica. Per questo […] conta su strumenti intesi in modo nuovo, per esempio sulle "storie di vita" cioè su un riandare criticamente al proprio operato per scoprirne movimenti, incoerenze […] In conclusione, questo tipo di ricerca ha delle possibilità sue proprie di grande rilievo pratico: la riflessione, le dizioni prese con coerenza alle risultanti, sono collettive, investono tutti gli operatori e quindi pongono le premesse per un rinnovamento organico»

(C. Coggi, *La formazione degli insegnanti in didattica e in metodologia della ricerca*, in «Orientamenti Pedagogici», 5, 1999).

E questo modo di procedere è: «fondamentale per la trasformazione delle pratiche, da sempre obiettivo della formazione. Le pratiche modificate sollecitano, a loro volta, nuove domande di ricerca e di ricostruzione di significati necessari all'azione».

P. Magnoler, *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*, Pena Multimedia, Lecce, 2012.

Barbier, R-A, come processo a spirale

Barbier concepisce la ricerca-azione come un *processo a spirale* che ruota attorno a una *riflessione permanente* (quella che noi abbiamo definito riflessività ricorsiva) e che persegue come scopo non tanto *la conoscenza* (come dato di verità conseguibile una volta per tutte) ma l'introduzione di cambiamenti migliorativi in una certa pratica posta sotto attenzione. Va dunque posta massima attenzione (e qui il richiamo all'idea di inclusione come processo è più che legittimo) al contesto e alle dinamiche sociali che sono in atto, le quali – com'è noto a chi abita attivamente le organizzazioni (a partire dalla scuola ma vale anche per l'università) possono costituire sia *elementi del problema* sia *risorse* per cercare di operare un cambiamento.

Barbier R., La ricerca-azione, Armando, Roma, 2007.

Partecipazione

- Index per l'inclusione (Booth & Ainscow, 2008; 2014)
- SADI Strumento autovalutazione della didattica inclusiva (Medeghini, 2015)
- QUADIS (kit per l'autoanalisi e l'autovalutazione d'istituto sulla qualità dell'inclusione (www.quadis.it)
- CTI-Repertoire (Commitment toward Inclusion Re-pertoire) (Santi & Ghedin, 2012)
- Scala per valutare l'inclusività delle scuole e delle classi italiane (Cottini & al., 2016).
- QueRiDIS (Questionario di Rilevazione delle Dimensioni dell'Inclusione Scolastica) (Bocci & Travaglini, 2016)

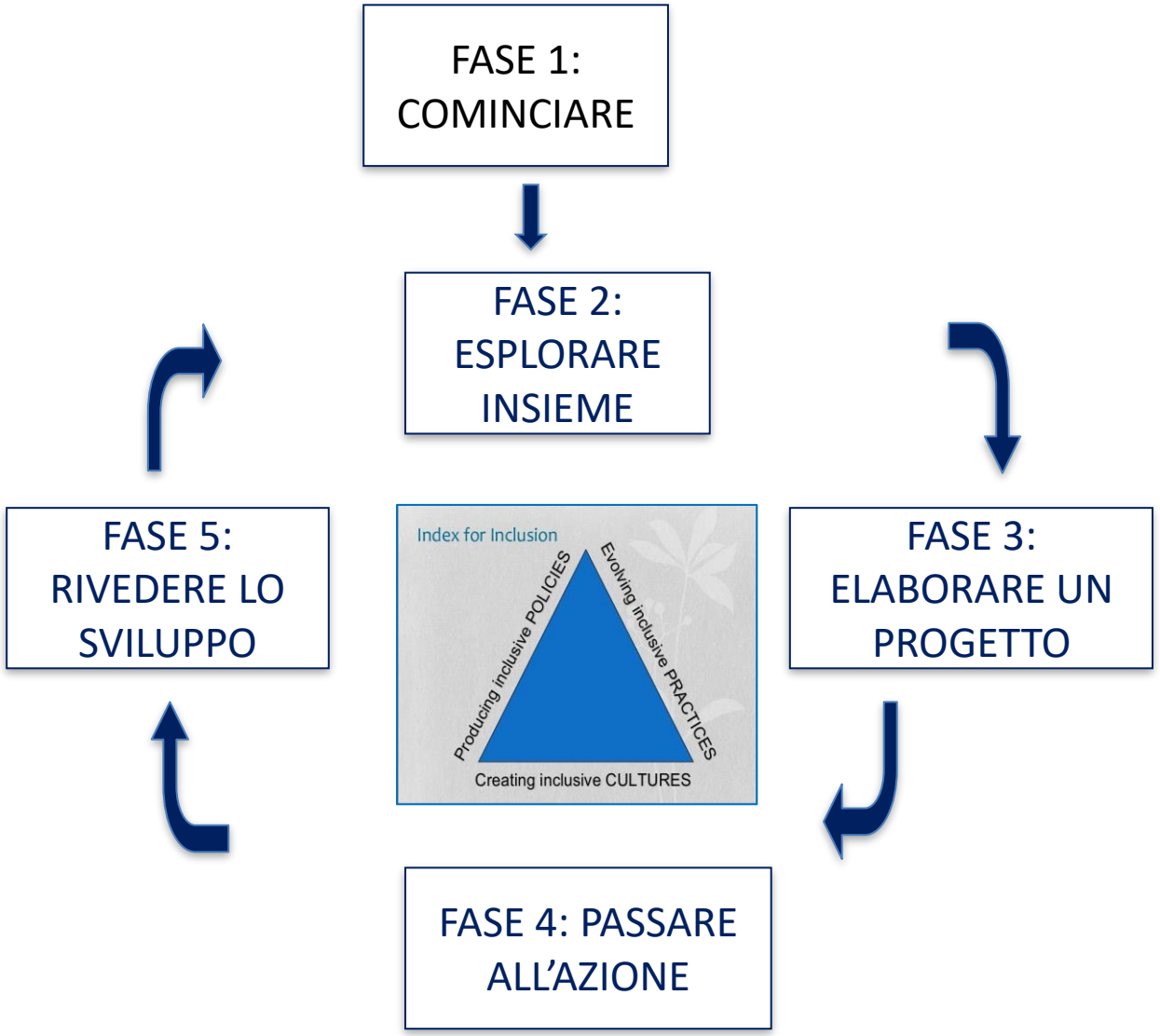
INDEX PER L'INCLUSIONE
(Booth & Ainscow)

CREARE CULTURE INCLUSIVE
- **A1 Costruire comunità**
- **A2 Affermare valori inclusivi**

PRODURRE POLITICHE (policies) INCLUSIVE
- **B1 Sviluppare la scuola per tutti**
- **B2 Organizzare sostegno alle diversità**

SVILUPPARE PRATICHE INCLUSIVE
- **C1 Costruire curricoli per tutti (Mobilitare le risorse)**
- **C2 Coordinare l'apprendimento**

LE FASI DEL PROCESSO DI AUTOVALUTAZIONE E AUTOMIGLIORAMENTO



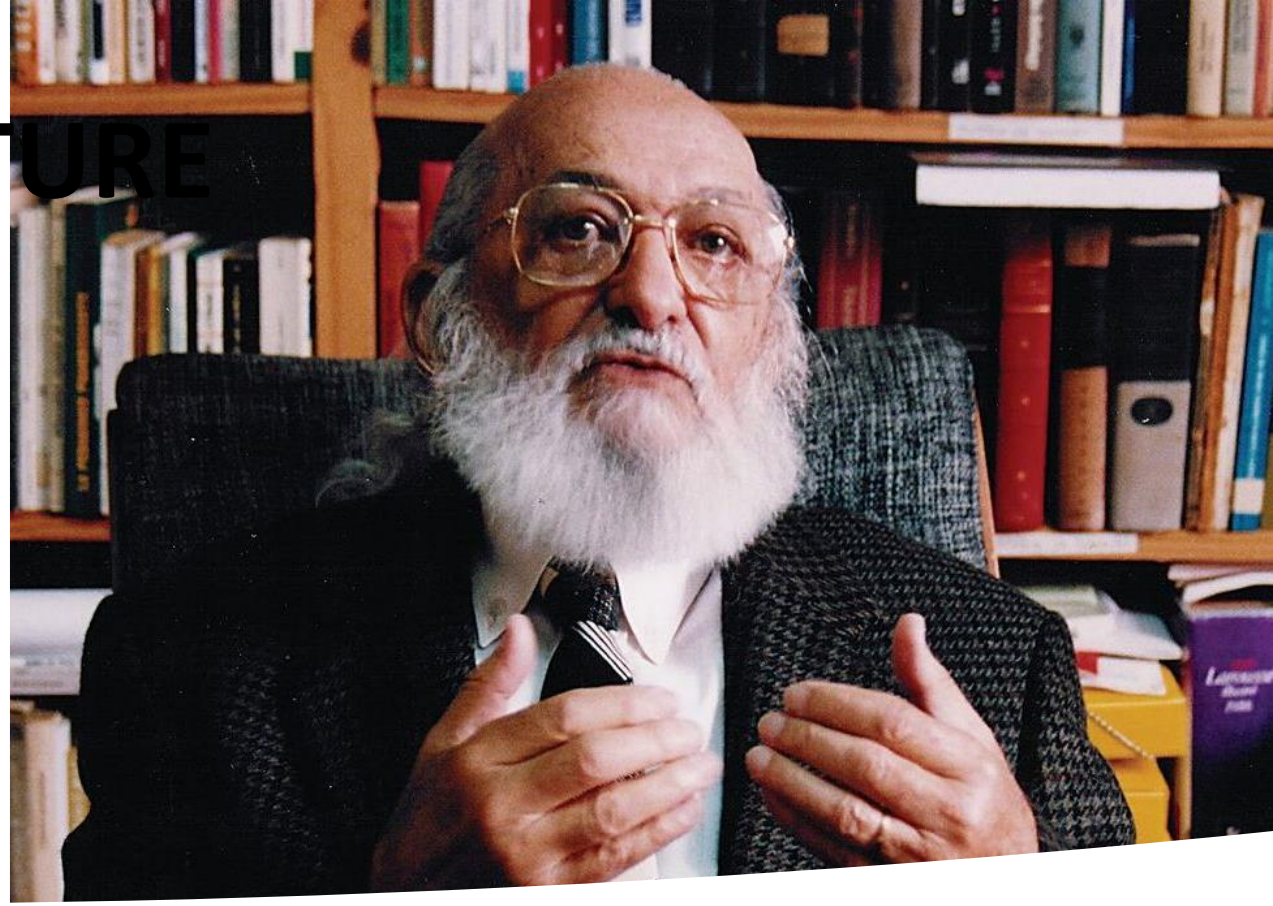
Index for inclusion

- L'index invita ***al fare*** avvalendosi di **domande**, spinge a dotarsi di strumenti per ***vedere di nuovo***, per riuscire «a rompere l'insidioso diaframma della routine e far così emergere gli **elementi inattesi** della vita scolastica, nuovi non perché introdotti dall'esterno (come spesso è invece l'intento delle riforme) ma perché emergenti da un'attenzione più precisa alle persone e alle risorse nascoste».
- Allo stesso modo l'Index consente di attivare forme di *ricerca azione*, dove i soggetti interessati sono e si considerano protagonisti dei cambiamenti che intravedono e intendono perseguire. La partecipazione «è dunque il fine ma anche il mezzo stesso dell'attività» (Dovigo, 2008)

- L'inclusione è un'impresa collettiva. Noi vediamo la promozione dell'apprendimento e della partecipazione, e la lotta alla discriminazione, come un compito che non ha fine, che coinvolge tutti in funzione della riflessione e della riduzione degli ostacoli che noi e altri abbiamo creato e continuiamo a creare

(Booth & Ainscow, 2014)

CULTURE



Celebro l'insegnamento che rende possibili le trasgressioni – un movimento contro e oltre i confini – per poter pensare, ripensare e creare nuove visioni. È quel movimento che rende l'educazione la pratica della libertà

(bell hooks)

L'educazione non cambia il mondo, cambia le persone che cambiano il mondo

(Paulo Freire)

SENSO POLITICO DEL FARE SCUOLA

- AGIRE UNA LEADERSHIP DIFFUSA (PROMUOVERE E FAVORIRE LA PARTECIPAZIONE COLLEGIALE AI PROCESSI DECISIONALI)
- SVILUPPARE L’AGENTIVITÀ
- AVVALERSI DELLE FIGURE DI SISTEMA (E VALORIZZARLE RICONOSCENDOLE)
- VALORIZZARE LE RISORSE LATENTI (ATTENZIONE ALLA DIMENSIONE FORMALE MA ANCHE NON FORMALE-INFORMALE DEI DIVERSI ATTORI IN CAMPO)
- GENERARE SENSO DI APPARTENENZA E SENSO DI COMUNITÀ
- ABITARE I DISPOSITIVI COME LEVE PER PROMUOVERE L’INCLUSIONE E NON COME SEMPLICI CORPI ESTRANEI

APPROCCIO TENCOLOGICO ALL’ISTRUZIONE E ALL’EDUCAZIONE

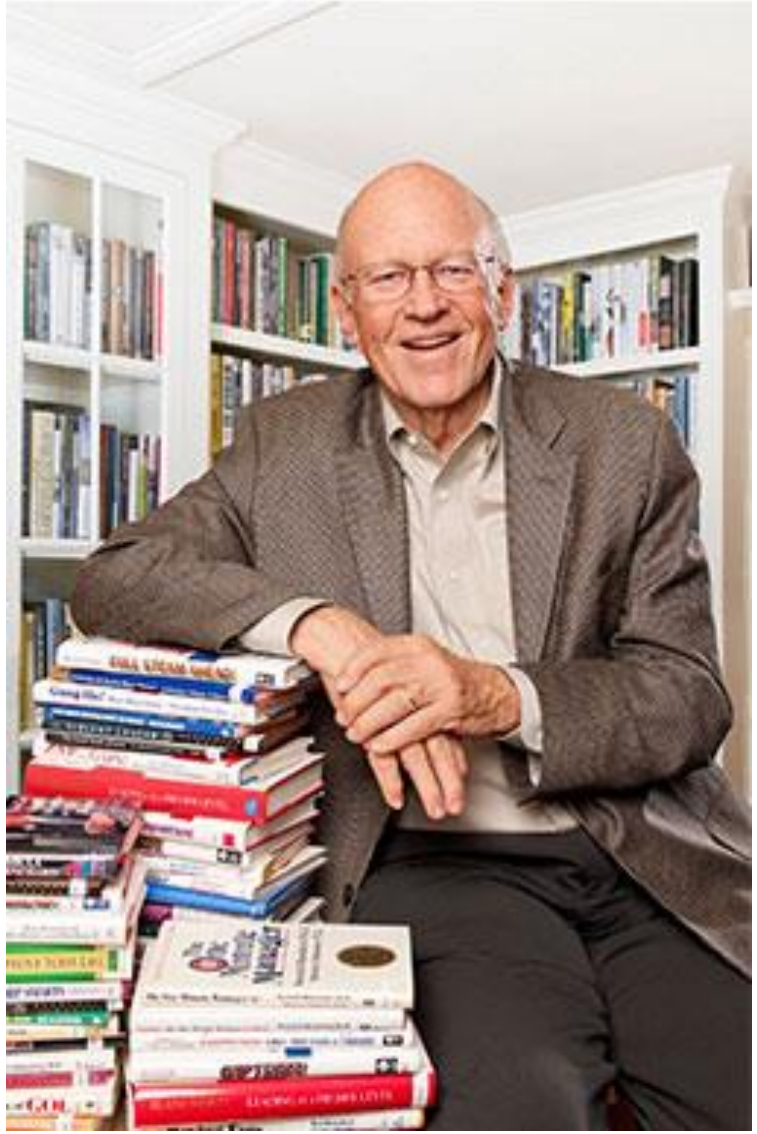
- ‘ATTITUDINE EPISTEMOLOGICA’ (Calvani) ALL’INNOVAZIONE E ALLE SFIDE POSTE DALL’ETEROGENEITÀ DEI *FUNZIONAMENTI UMANI*
- APERTURA, CURIOSITÀ, CREATIVITÀ, RIFLESSIVITÀ RICORSIVA,
- POSTURA DI RICERCA
- AMPIA CONOSCENZA DEI MODELLI TEORICI E ADOZIONE DI UN APPROCCIO MULTIPROSPETTICO
- DISPONIBILITÀ AL LAVORO DI GRUPPO, AL CO-TEACHING, ALLA CO-EDUCAZIONE E ALLA CO-EVOLUZIONE
- ABITARE I FEEDBACK PROVENIENTI DAI CONTESTI (CLASSE, SCUOLA, TERRITORIO, FAMIGLIE, ECC.) E INDIRIZZARLI VERSO L’INNOVAZIONE (RENDERE I CONTESTI COMPETENTI)

CONSAPEVOLEZZE

NESSUNO DI NOI È INTELLIGENTE QUANTO TUTTI NOI MESSI INSIEME.

KEN BLANCHARD

alfemminile



Coraggio di cambiare
(di essere agenti del cambiamento)

«Se rinunci a Baggio è perché ti sei immaginato un sistema di gioco meno bloccato, in cui la grandezza del singolo è per così dire ridistribuita su tutti […]

Nel difensore che attacca, come nell’attaccante che copre, sale in superficie un’**utopia di mondo** in cui tutti fanno tutto e in qualsiasi parte del campo […]

Zambrotta non difenderà bene come Burgnich, ma quante cose fa, in più? Quante possibilità in più genera all’interno di un gioco che in quanto a regole non è nemmeno cambiato un granché?» (p. 57).

Thank you
Tak
Kiitos
Ευχαριστώ
Dziękuję
Hvala
謝謝
Obrigado
有り難う
Danke
Merci
Tack
תודה
Gracias
Thank you
Grazie
謝謝
شكرا
감사합니다
ありがとう
Спасибі
Спасибо