

REPORT SULL'AUTOVALUTAZIONE DI RETE XIV E XV DISTRETTO

ANNO SCOLASTICO 2002/2003

(a cura di Marco Manariti)

INDICE

➤ Introduzione	pg. 3
➤ 1: Le relazioni sul territorio	pg. 5
➤ 1.1: Le trame scolastiche	pg. 4
➤ 1.2: Le relazioni con le altre organizzazioni	pg. 10
➤ 2: Le scuole e la progettazione	pg. 14
➤ 3: L'aggiornamento e la formazione	pg. 18
➤ 4: Sul disagio e la dispersione	pg. 20
➤ 5: Quale autonomia?	pg. 25
➤ 5.1: La percezione dell'autonomia scolastica	pg. 25
➤ 5.2: I cambiamenti interorganizzativi	pg. 26
➤ 5.3: I cambiamenti intraorganizzativi	pg. 31
➤ 6: Conclusioni: la Rete e i mutamenti istituzionali in corso	pg. 39

Introduzione

Questo report¹ è frutto dell'esperienza fatta con il corso di formazione sulle metodologie qualitative e quantitative finalizzate all'autovalutazione di rete, un corso promosso e finanziato dalla Rete del XIV e XV Distretto scolastico di Roma, coordinato dal Dott. Marco Manariti e a cui hanno partecipato gli insegnanti di 17 scuole di ogni ordine e grado.

Lo scopo di questo lavoro è stato quello di fornire una conoscenza di base su cos'è l'autovalutazione d'istituto e sulle tecniche attraverso cui condurre l'analisi, nonché la costruzione di un

¹ L'intero reporto è frutto delle riflessioni comuni svolte con i docenti partecipanti al corso e tra il Dott. Marco Manariti e il Dott. Giancola. Ai fini dell'attribuzione delle singole parti del report, il par. 4 è stato scritto dal Dott. Giancola mentre l'introduzione, il par. 1, 2, 3, 5 e le conclusioni dal Dott. Manariti.

questionario per avere una serie di dati omogenei e generalizzabili sulle dinamiche scolastiche del V e VI Municipio.

Questi dati scolastici territoriali sono utilizzabili sia come informazioni attraverso cui prendere decisioni strategiche per l'attività di rete che come punto di riferimento per le singole autovalutazioni fatte dalle scuole del territorio.

Come risultato finale del corso, quindi, si è costruito e somministrato un questionario che è stato compilato dalle scuole e alla cui costruzione hanno contribuito tutti i docenti partecipanti al corso insieme al coordinamento e alla supervisione del Dott. Marco Manariti e del Dott. Orazio Giancola (che ha curato in particolare tutta la fase dell'elaborazione dei dati), entrambi collaboratori della cattedra di Sociologia dell'Educazione e dei Processi di Socializzazione e della cattedra di Formazione e Politiche delle Risorse Umane nella Facoltà di Sociologia dell'Università di Roma "La Sapienza".

Al termine della somministrazione il complesso dei dati elaborati è stato distribuito alle scuole partecipanti per integrare i risultati del corso con le singole autoanalisi di istituto. Tutte le risposte fornite sono state analizzate:

- Per singola scuola (risultato utile all'autovalutazione dei singoli istituti);
- Per grado di appartenenza (elementari, medie, comprensivi e superiori). Questa analisi permette di vedere il configurarsi delle situazioni problematiche nei diversi livelli di scuola.
- Per il totale delle scuole. Questa analisi permette una "mappatura" delle dinamiche del territorio, visto il buon numero di scuole che hanno partecipato all'indagine.

In questo report si potranno leggere alcuni dei risultati più interessanti relativi ai risultati globali e aggregati per ordine di scuola, tra cui: come si sviluppano le relazioni tra le scuole della Rete (par. 1), quali progetti vengono attivati dalle singole scuole (par. 2), quali corsi di aggiornamento (par. 3), quali sono le problematiche più scottanti con riguardo al tema del disagio e della dispersione (par. 4) e quale è il rapporto e il clima emotivo che si è creato con l'entrata in vigore dell'autonomia scolastica (par. 5). Chiude il report un paragrafo dedicato alle conclusioni.

Par. 1: Le relazioni sul territorio

Il territorio del XIV e XV Distretto scolastico si caratterizza per una fitta trama di relazioni: in questo paragrafo verranno esaminate sia le relazioni che intercorrono tra le singole scuole (par. 1.1) e sia le relazioni con gli altri tipi di organizzazione (par. 1.2).

1.1: Le trame scolastiche

Dalla *Network Analysis* che è stata svolta sulle risposte ad alcune domande del questionario si è potuta costruire una mappa relazionale delle scuole nei due distretti. In particolare, il grafico 1 riassume il complesso delle relazioni che si svolgono tra le scuole mentre il grafico 2 evidenzia le scelte reciproche (che sono le scelte non tratteggiate con le due frecce) e il grafico 3 le scelte non reciproche (che sono le scelte tratteggiate con solo una freccia). Si tratta di una mappa delineata dalle risposte di alcuni insegnanti, probabilmente se alle stesse domande avessero risposto altri attori come, per esempio, i dirigenti e i direttori scolastici avremmo avuto un'altra configurazione ma in ogni caso sicuramente non si avrebbero avuti grossi

cambiamenti rispetto alla mappa qui delineata: con tutta probabilità il cuore centrale rimarrebbe invariato mentre potrebbero mutare alcune relazioni periferiche.

Cosa emerge da questi grafici? Sicuramente emerge una tipologia di rete che si sviluppa per centri concentrici, infatti il cuore centrale è costituito da tre scuole, l'elementare Ferraironi, il comprensivo De Magistris e il professionale IPSIA Europa, segue un secondo cerchio di strette relazioni in cui troviamo il Levi Civita, il Valente, il comprensivo Massaia e l'Aquilonia. La presenza di queste scuole conferma il fatto che la configurazione qui tracciata risponde con tutta probabilità alla realtà perché si tratta di tutte quelle scuole che hanno segnato la storia pregressa della Rete, in particolare le tre scuole che sono un po' il cuore centrale della Rete sono le scuole che registrano più scelte da parte delle altre scuole ma, e questo è ancora più importante, si scelgono tutte e tre reciprocamente delineando una forte attrazione socio-professionale che ricalca sia la storia della rete che il loro ruolo di propulsori delle dinamiche territoriali. L'importanza e il ruolo della seconda cerchia di scuole, quelle intermedie tra il centro e la periferia, si può leggere con maggiore facilità attraverso il grafico numero 2 dove si evidenziano le scelte reciproche che, come tali, hanno un peso rilevante in termini di network e di solidità delle relazioni. Interessante, infine, è il terzo cerchio, quello più periferico, che coinvolge principalmente le scuole del XV Distretto ed al cui interno ci sono poi dei piccoli network più intensi, come per esempio quello che coinvolge la scuola San Benedetto che pur non figurando al centro del network si ritaglia un ruolo importante intessendo numerose relazioni con diverse scuole.

Il dato interessante che emerge da questa lettura sinottica delle relazioni scolastiche territoriali, oltre ai tre cerchi concentrici descritti precedentemente, è che ci sono scuole che agiscono in un intenso tessuto relazionale, indipendentemente dalla posizione che occupano nel network complessivo, ed altre che vivono una situazione più isolata. Dando per scontato che un maggior numero di relazioni sia indice di apertura verso l'esterno e di crescita socio-professionale, perché si importano ed esportano conoscenze e competenze e, quindi, sia da interpretare come positivo, sarebbe interessante da parte delle scuole più isolate indagare ed approfondire in specifico le motivazioni e le cause che portano a questa periferizzazione rispetto alle dinamiche territoriali. Bisogna tuttavia sottolineare che se lo stesso questionario venisse compilato anche da altre scuole, magari di altri distretti, molti degli istituti che qui appaiono periferici potrebbero essere invece il centro di altri network, tuttavia rimane il fatto che rispetto a questa rete rimangono periferici e poco coinvolti.

GRAFICO 1

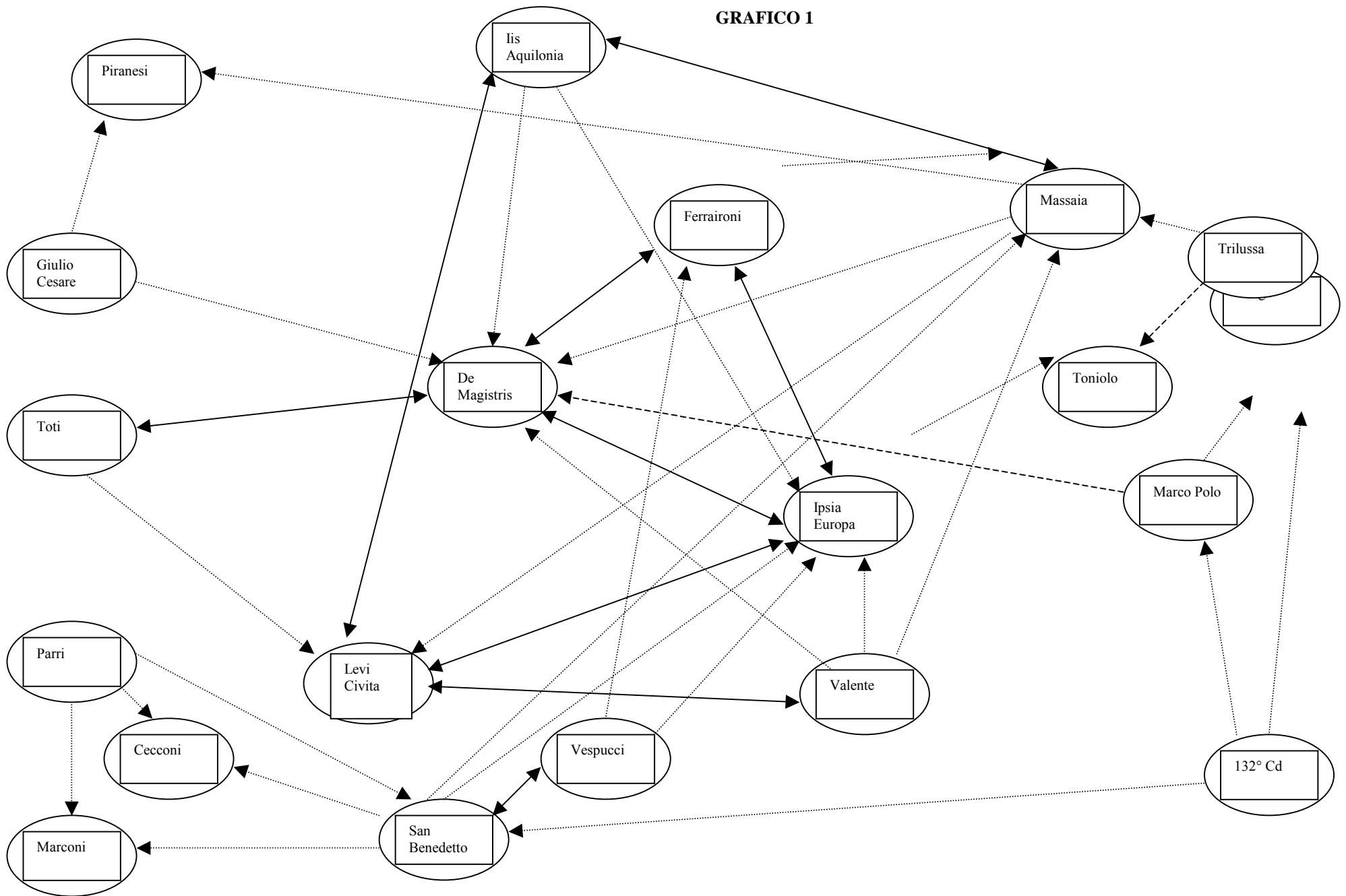


GRAFICO 2

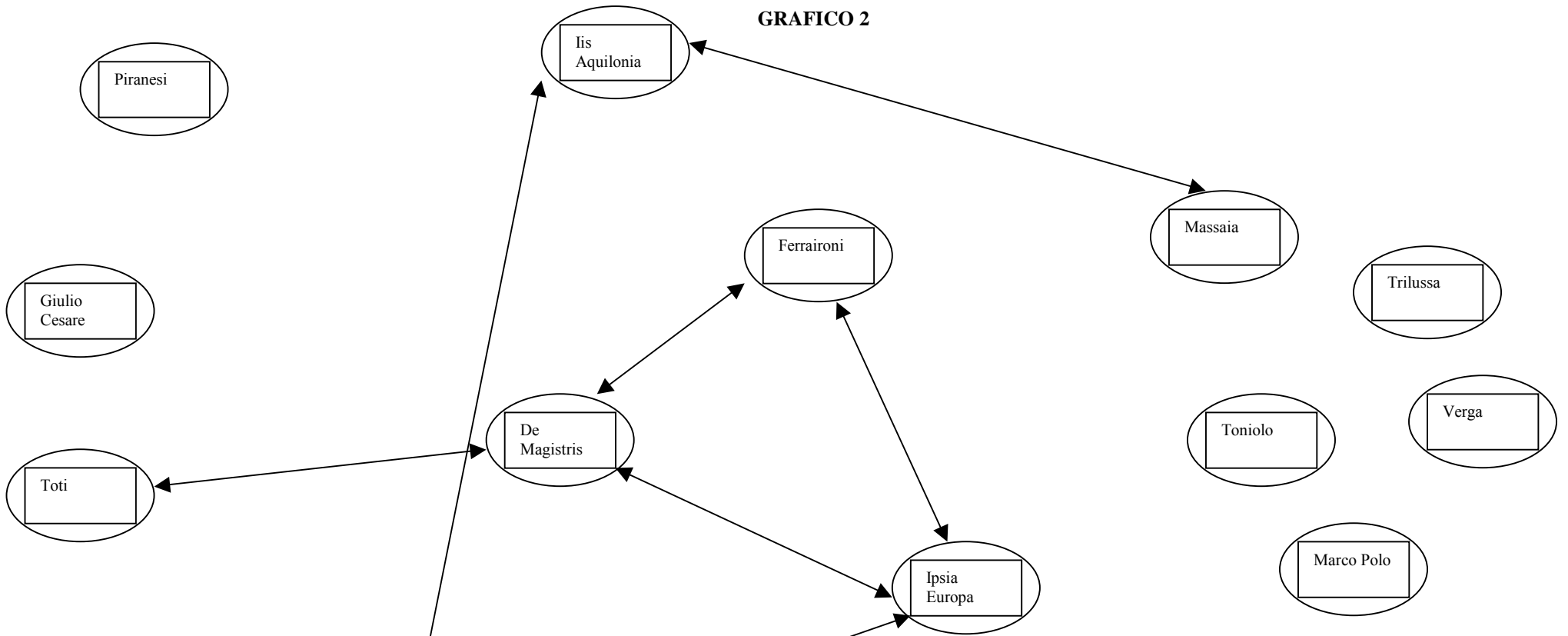
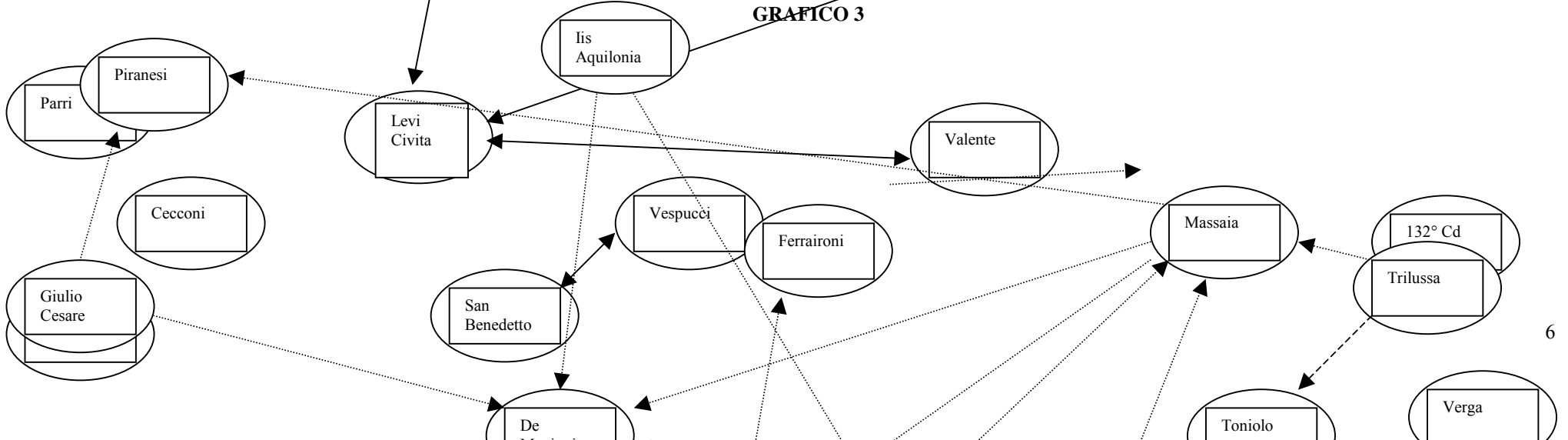


GRAFICO 3



1.2: Le relazioni con le altre organizzazioni

Osservando i dati relativi alle relazioni e all'intensità di questi rapporti con le altre organizzazioni che si occupano di tematiche scolastiche emergono delle considerazioni interessanti. Iniziamo con le relazioni territoriali (par. 1.2.1), per poi vedere quelle con il livello istituzionale scolastico intermedio e centrale (par. 1.2.2) e quelle con gli Enti Locali (par.1.2.3), da ciò potremo poi evidenziare delle considerazioni di carattere più generale (par. 1.2.4).

1.2.1: Le relazioni col territorio

Una delle organizzazioni con cui le scuole intrattengono un elevato numero di relazioni è la ASL, con cui le scuole ci si relazionano spesso per il 61,7% e molto spesso per il 20%. Altrettanto numerose ed intense sono le relazioni con l'Associazionismo con cui le scuole si legano spesso per il 53,3% e molto spesso per il 18,4%, mentre meno frequenti sembrano essere le relazioni con le Biblioteche territoriali, con cui il 35% delle scuole ci si relaziona spesso, solo il 3,3% molto spesso, il 18,4% mai e ben il 43,3% poco spesso.

Interessanti, ma anche contraddittorie, sono le relazioni che emergono se consideriamo le Università, infatti per una metà delle scuole ci sono delle relazioni intense (il 40% ci si relaziona spesso e il 10% molto spesso) mentre per un'altra metà i rapporti con le Università sono sporadici ed episodici (il 20% delle scuole ci si relaziona poco spesso e ben il 30% mai).

Tabella n. 1: Le relazioni col territorio

<i>Organizzazione</i>	<i>Molto spesso</i>	<i>Spesso</i>	<i>Poco spesso</i>	<i>Mai</i>
ASL	20%	61,7%	11,7%	6,6%
Associazionismo	18,4%	53,3%	18,3%	10%
Biblioteche	3,3%	35%	43,3%	18,4%
Università	10%	40%	20%	30%

1.2.2: Le relazioni con il livello scolastico intermedio e centrale

Dall'analisi dei risultati emerge un dato per certi versi sconcertante: nonostante i proclami e le retoriche di decentramento territoriale dei livelli istituzionali, il Ministero continua ad essere l'organizzazione con cui si hanno i rapporti più frequenti ed intensi. Bisogna evidenziare come la frequenza di questo tipo di relazioni cambierebbe sensibilmente se avessero risposto i dirigenti scolastici e/o i direttori dei servizi amministrativi, ma il dato interessante è che, in generale, tra le scuole e i livelli istituzionali intermedi c'è un tessuto relazionale debole, i docenti infatti dichiarano che l'organizzazione con cui hanno il maggior numero di relazioni continua ad essere il Ministero della Pubblica Istruzione (ci si relaziona molto spesso il 16,7% degli insegnanti, spesso e poco spesso il 23,3% e mai il 36,7%).

Vediamo gli altri dati: col Centro dei Servizi Amministrativi il 41,7% dei docenti non ha mai avuto relazioni, il 20% poco spesso, il 33,3% spesso e solo il 5% molto spesso; con la Direzione Regionale ben il 50% dei docenti non ha mai avuto relazioni, il 25% poco spesso, il 21,7% spesso e solo il 3,3% molto spesso. Leggermente maggiori sono le relazioni con l'INDIRE, con cui l'8,3% dei rispondenti ci si relaziona molto spesso, il 28,3% spesso, ben il 43,4% poco spesso e il 20% mai; con l'INVALSI ci si relaziona molto spesso il 10% (N.B.: il questionario è stato somministrato nello stesso periodo della sperimentazione fatta dall'INVALSI per cui il dato può essere sovrastimato), spesso il 30%, poco spesso il 40% e mai il 20%. Sconsolante il dato che riguarda l'IRRE, che è il centro istituzionale di ricerca sulla scuola, quindi un'organizzazione che ipoteticamente dovrebbe avere un ruolo forte e centrale nel diffondere dati e conoscenze sulle dinamiche scolastiche ma che invece appare relegato in un posizione periferica dato che solo il 5% degli insegnanti ci si relaziona molto spesso, il 38,3% spesso, il 21,7% poco spesso e ben il 35% mai.

Tabella n. 2: Le relazioni con il livello scolastico intermedio e centrale

<i>Organizzazione</i>	<i>Molto spesso</i>	<i>Spesso</i>	<i>Poco spesso</i>	<i>Mai</i>
MIUR	16,7%	23,3%	23,3%	36,7%
CSA	5%	33,3%	20%	41,7%
Direz. Regionale	3,3%	21,7%	25%	50%
INDIRE	8,3%	28,3%	43,4%	20%
INVALSI	10%	30%	40%	20%
IRRE	5%	38,3%	21,7%	35%

1.2.3: Le relazioni con gli Enti Locali

Davvero interessanti i dati relativi alle relazioni con gli Enti Locali, dove emerge che più le istituzioni sono vicine alle scuole e maggiori sono le relazioni, cioè accade esattamente il contrario di quello che succede con i livelli scolastici istituzionali descritti precedentemente. Infatti, i docenti dichiarano per lo 0% di relazionarsi molto spesso con la Regione, spesso per il 28,3% e per ben il 56,7% mai. Con la Provincia le relazioni sono ancora più deboli perché lo 0% dei docenti dichiara di relazionarsi molto spesso, il 23,3% spesso, il 13,3% poco spesso e ben il 63,3% mai. Si tratta di percentuali che si capovolgono nei rapporti con il Comune con cui non si relaziona mai solo il 6,7% mentre il 13,3% si rapporta molto spesso e ben il 65% spesso. Ancora più stretti sono i rapporti col Municipio con cui solo l'1,7% non ha relazioni mentre il 45% dei docenti dichiara di rapportarsi spesso e ben il 23,3% molto spesso.

Tabella n. 3: Le relazioni con gli Enti Locali

<i>Organizzazione</i>	<i>Molto spesso</i>	<i>Spesso</i>	<i>Poco spesso</i>	<i>Mai</i>
Regione	-	28,3%	15%	56,7%
Provincia	-	23,3%	13,3%	63,4%
Comune	13,3%	65%	15%	6,7%
Municipio	23,3%	45%	30%	1,7%

1.2.4: Una piccola Emilia Romagna?

Considerando nel complesso tutti i dati descritti emerge una configurazione relazionale molto densa e fitta a livello territoriale mentre il complesso delle relazioni si indebolisce con i livelli istituzionali intermedi per poi ri-intensificarsi col livello centrale, il Ministero. Questi risultati sono particolarmente interessanti se incrociati con tutta la retorica del decentramento e della regionalizzazione delle competenze scolastiche, non solo amministrative, perché le relazioni con tutte queste organizzazioni di livello intermedio appaiono particolarmente estemporanee, deboli e sfilacciate.

Se dal quadro istituzionale passiamo a quello territoriale si delinea una relazione tra scuola e territorio interessante e significativa perché il groviglio relazionale che si sviluppa tra scuole, Enti Locali e associazionismo sembra avvicinare questo territorio al modello della regione Emilia, un territorio che viene spesso rievocato e idealizzato come tipologia di riferimento per l'intricato e complesso sviluppo di relazioni locali, il quale crea una fitta trama che favorisce l'iniziativa locale e lo sviluppo del *capitale sociale* che sono reti sociali territoriali necessarie ed imprescindibili per una sana e corretta crescita degli alunni.

Par. 2: Le scuole e la progettazione

Una delle caratteristiche salienti emerse dall'entrata in vigore dell'autonomia è stata la proliferazione progettuale da parte delle singole scuole che, se da una parte, è uno dei pochi spazi di azione realmente autonomo, dall'altro, viene spesso vissuta come una criticità dovuta ad un'improvvisa ed eccessiva quantità di progetti che non sempre si incrociano virtuosamente con la didattica e che non sempre sono supportati da adeguate risorse e competenze interne.

Interessante evidenziare come quasi la metà dei progetti delle scuole (tabella n. 4), ben il 48,1% dei progetti, abbia come scopo un aumento delle competenze di tipo specifico degli studenti, mentre i progetti destinati alla formazione e all'aggiornamento dei docenti sono il 9,6%. Molto elevata è la percentuale dei progetti che riguarda il disagio e la dispersione (23,1%) e l'intercultura (12,5%) che sono problemi particolarmente pressanti per le scuole di questo territorio periferico e densamente abitato (il disagio e la dispersione verranno analizzati in specifico nel paragrafo 4).

Tabella n. 4: Scopo del progetto

<i>Scopo del progetto</i>	<i>Percentuale</i>
Intercultura	12,5
Disagio e dispersione	23,1
Competenze specifiche degli studenti	48,1
Formazione e aggiornamento degli insegnanti	9,6
Educazione civica	6,7

Interessanti sono anche alcuni dati disaggregati², nel senso che la percentuale dei progetti riguardanti il disagio e la dispersione aumenta nei comprensivi (35,7%) e nelle superiori (30%) mentre, sempre nei comprensivi, la percentuale dei progetti relativi alle competenze specifiche degli studenti si dimezza, passando dal 48,1% del dato globale al 21,4%. In questo tipo di scuole aumenta invece la percentuale di progetti relativi all'intercultura (28,6%).

Il 45,7% dei progetti è rivolto a gruppi specifici di studenti (tabella n. 5), si tratta quindi di interventi mirati e calibrati su situazioni specifiche piuttosto che sul complesso degli alunni a cui vengono dedicati il 22,2% dei progetti. Interessante è poi il 17,2% dei progetti che viene dedicato a gruppi specifici di studenti e di insegnanti.

Tabella n. 5: A chi è rivolto il progetto

<i>A chi è rivolto il progetto</i>	<i>Percentuale</i>
A tutti gli studenti	22,2
A gruppi specifici di studenti	45,7
A tutti gli insegnanti	2,5
A gruppi specifici di insegnanti	6,2
A tutti gli studenti e a tutti gli insegnanti	6,2
A gruppi specifici di studenti e di insegnanti	17,2

Queste percentuali variano considerevolmente osservando il dato disaggregato per ordine di scuola, infatti nelle elementari i progetti sono rivolti a gruppi specifici di studenti per il 60,9%, a tutti gli studenti per

² Per ragioni di spazio non vengono indicati i dati disaggregati per ordine di scuola di cui vengono evidenziati solo i risultati più interessanti.

il 9,1% e per il 21,2% a gruppi specifici di studenti e di insegnanti; nelle medie invece i progetti sono rivolti a tutti gli studenti per il 38,1% dei casi e a gruppi specifici di studenti per il 33,3%; nei comprensivi i progetti sono rivolti per il 33,3% a tutti gli studenti e per il 50% a gruppi specifici di studenti; nelle superiori invece le percentuali sono molto diverse, infatti i progetti sono rivolti a tutti gli studenti nel 20% dei casi, a gruppi specifici di studenti per il 26,7%, a gruppi specifici di studenti e insegnanti per ben il 33,3% e a gruppi specifici di insegnanti per il 13,3%, evidenziando quindi un maggior intervento sui docenti che poi agiranno di riflesso sugli apprendimenti degli studenti.

Interessanti sono i risultati relativi a chi conduce questi progetti (tabella n. 6), perché se è vero che più della metà dei progetti sono di matrice autoreferenziale perché condotti per il 51,3% solo da personale interno è pur vero che l'altra metà dei progetti conosce livelli differenti di apertura agli "esterni". Infatti, il 35,5% dei progetti è condotto da personale interno con il supporto di competenze esterne, il 7,9% dei progetti è condotto da esterni con il supporto degli interni ed, infine, il 5,3% dei progetti è svolto solo da personale esterno alla scuola. Emerge quindi una doppia lettura di questo dato perché per metà si agisce ancora in maniera troppo autoreferenziale mentre dall'altra si comincia ad evidenziare un'apertura e soprattutto una collaborazione con le competenze esterne perché infatti i progetti in cui i docenti cooperano sono ben il 43,4% (percentuale data dalla somma di 35,5% e 7,9%).

Tabella n. 6: Chi conduce i progetti

<i>Chi conduce i progetti</i>	<i>Percentuale</i>
Insegnanti	51,3
Esterni	5,3
Insegnanti ed esterni	35,5
Esterni ed insegnanti	7,9

Rimane da approfondire un dato apparentemente contraddittorio perché, per esempio, nelle scuole superiori le collaborazioni si assottigliano a favore sia di percentuali autoreferenziali, ovvero dei progetti condotti solo dagli insegnanti (60%), così come contemporaneamente è più alta la percentuale relativa ai progetti condotti solo dagli "esterni" (13,3%).

Per quanto riguarda l'orario di svolgimento di questi progetti (tabella n. 7), questi vengono svolti per il 45,3% in orario curricolare, per il 22,7% in orario extra-curricolare e per il 32% in orario misto.

Tabella n. 7: Orario di svolgimento dei progetti

orario svolgimento progetti

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	curricolare	34	42,5	45,3	45,3
	extra curricolare	17	21,3	22,7	68,0
	orario misto	24	30,0	32,0	100,0
	Totale	75	93,8	100,0	
Mancanti	Mancante di sistema	5	6,3		
	Totale	5	6,3		
Totale		80	100,0		

Sull'orario le differenze tra le scuole si acquiscono, infatti mentre nei comprensivi i progetti vengono svolti per il 90% in orario curricolare e per il 10% in orario extra-curricolare, negli istituti superiori i progetti in orario curricolare sono lo 0%, quelli svolti in orario extra-curricolare il 53,3% e in orario misto il 46,7%.

Molto interessanti sono anche i dati relativi alla provenienza delle risorse economiche utilizzate nei progetti (tabella n. 8) perché a fronte del 48% di risorse interne (percentuale che rispecchia e conferma il dato relativo alla conduzione dei progetti per circa il 50% solo da personale interno) emerge un 24% di risorse esterne e un 26,7% di risorse miste, ovvero di moderne forme di cofinanziamento.

Tabella n. 8: Le risorse economiche

		risorse economiche			
		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	interne	36	45,0	48,0	48,0
	estrene	18	22,5	24,0	72,0
	miste	20	25,0	26,7	98,7
	esterne (non fin.)	1	1,3	1,3	100,0
	Totale	75	93,8	100,0	
Mancanti	Mancante di sistema	5	6,3		
	Totale	5	6,3		
Totale		80	100,0		

Anche qui il dato delle superiori forse è quello più sorprendente perché utilizza per il 60% le risorse interne (percentuale più elevata) per il 33% risorse esterne (anche in questo caso è la percentuale più elevata) e solo per il 6,7% risorse miste (questa invece è la percentuale più bassa).

Par. 3: L'aggiornamento e la formazione

Le pratiche scolastiche delle scuole della rete legate all'aggiornamento e alla formazione del personale evidenziano un'attenzione scrupolosa e particolare alla preparazione professionale degli insegnanti.

La ripartizione percentuale (tabella n. 9) evidenzia come il 37,1% delle scuole adotti strategie di aggiornamento sensibili allo sviluppo di competenze didattiche specifiche e il 29% si concentri sulle competenze psicologico-relazionali, utili sia sul versante didattico che su quello organizzativo. Su quest'ultima dimensione è interessante notare come l'8,1% delle scuole preveda corsi di formazione per alcuni docenti relativo proprio alle competenze organizzative, una nuova frontiera aperta e valorizzata dall'entrata in vigore dell'autonomia scolastica. C'è poi l'obbligo di formazione sulla 626 su cui vengono concentrate il 3,2% del complesso delle attività scolastiche, chiude la tabella delle percentuali l'oramai consueta attenzione allo sviluppo di competenze sulle tecnologie informatiche (22,6%) che dopo 10-15 anni di numerosi corsi di formazione vede ancora una buona parte del corpo insegnante impegnato in corsi di alfabetizzazione informatica.

Tabella n. 9: Scopo della formazione e/o aggiornamento

<i>Scopo della formazione e/o aggiornamento</i>	<i>Percentuale</i>
Tecnologie informatiche	22,6
Sicurezza – 626	3,2
Competenze psicologico-relazionali	29,0
Competenze organizzative	8,1
Competenze didattiche specifiche	37,1

Tutti questi corsi vengono dedicati per il 51,1% a tutti gli insegnanti e per il 48,9% a gruppi specifici di docenti.

La conduzione degli interventi (tabella n. 10) è per buona parte a carico di esperti esterni (47,9%), a carico di personale interno per il 25%, mentre per il 27,1% dei casi l'intervento è a conduzione mista.

Tabella n. 10: Chi conduce gli interventi formativi**conduzione**

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	esterni	23	28,8	47,9	47,9
	interni	12	15,0	25,0	72,9
	misti	13	16,3	27,1	100,0
	Totale	48	60,0	100,0	
Mancanti	Mancante di sistema	32	40,0		
	Totale	32	40,0		
	Totale	80	100,0		

A livello disaggregato è interessante evidenziare come nello scopo degli interventi formativi nei comprensivi sia assente la dimensione organizzativa, così come è interessante notare come negli istituti superiori ben il 54,5% degli interventi sia legato allo sviluppo di competenze didattiche specifiche. Un altro dato interessante che differenzia le superiori riguarda i destinatari degli interventi perché per ben l'85,7% dei casi sono rivolti a gruppi specifici di insegnanti. Le superiori, infine, si differenziano nettamente da elementari, medie e comprensivi anche per quanto riguarda la conduzione degli interventi di aggiornamento e formazione dato che non vengono coinvolti esterni (0%), mentre i corsi sono condotti da interni per ben il 42,9% e da gruppi misti per il 57,1%. Caso quasi opposto è quello delle scuole medie dove ben il 72,7% degli interventi è a responsabilità totale di esterni e a conduzione interna è solo il 18,2% dei corsi. I comprensivi invece denotano un andamento identico per quanto riguarda la conduzione esterna ed interna, entrambe segnalate dal 16,7% dei casi, mentre la conduzione mista è seguita per ben il 66,7% dei casi.

Par. 4: Sul disagio e la dispersione

Dall'esperienza maturata nell'autovalutazione dell'anno precedente nella fase di raccolta dei dati si è optato per uno strumento che rispettando i criteri di velocità di compilazione e di standardizzazione dei dati, fosse il più dettagliato possibile; di conseguenza da una accurata analisi della letteratura sui temi del disagio e della dispersione e da una riflessione sia dei ricercatori che dei partecipanti alle due classi del corso di autovalutazione, si è giunti ad una ricca "batteria" di items posti sottoforma di scala Likert al fine di rendere il più flessibile possibile lo strumento. Il risultato del lavoro di concettualizzazione è stata una batteria di domande che non proponesse ai docenti concetti astratti ma problematiche visibili nella quotidianità.

Il dato più interessante a prima vista dall'analisi aggregata è la diffusa percezione di trovarsi in un territorio segnato da un elevato svantaggio socio – culturale di base degli studenti: ben il 62,6% dei docenti intervistati ritiene che le problematiche legate allo svantaggio di base sia diffuso tra la maggior parte degli studenti. A questa variabile risulta (al test del χ^2) essere molto associata quella relativa ai "Problemi di apprendimento (scarsa conoscenza dell'italiano e/o scarsa attenzione e interesse)".

E' legittimamente ipotizzabile che la prima delle due variabili sia influenzata (in termini statistici) da una forte presenza sul territorio oggetto di indagine da parte di comunità di immigrati: ciò è stato anche confermato in sede di intervista e colloqui con gli insegnanti delle diverse scuole³. Ulteriore elemento di interesse è la percezione diffusa di scarso interesse da parte delle famiglie degli studenti. Dall'analisi delle variabili relative a questa dimensione emerge un interessante tendenza. Le famiglie sono molto presenti nella vita degli alunni delle elementari, un po' meno nella vita degli studenti delle medie e decisamente assenti nel caso degli studenti delle superiori. Inoltre dalle interviste e colloqui "qualitativi" svolti⁴, le famiglie degli studenti delle superiori sembrano vivere uno sdoppiamento nell'atteggiamento verso la funzione della scuola: essi sembrano da un lato protettivi verso i figli, dall'altro però sembrano delegare in carta bianca alla scuola la formazione dei figli.

Dalla lettura dei dati per ordine di studi (non riportiamo in questa sede tutte le tabelle per non appesantire il testo), emergono un gruppo di problematiche più legate alla prima parte della carriera scolastica degli studenti, dall'altro problematiche quasi esclusive delle scuole di grado superiore.

Tabella n. 11: Percezioni dei problemi su disagio e dispersione

	<i>Molto diffusi</i>	<i>Abbastanza Diffusi</i>	<i>Poco Diffusi</i>	<i>Diffusi solo in piccolo gruppi</i>	<i>Comportamenti isolati</i>	<i>Per nulla diffusi</i>
Frequenze irregolare	-	18,8	37,5	25,0	18,8	-
Bullismo	-	12,5	31,3	6,3	43,8	6,3
Svantaggio socio – culturale	31,3	31,3	18,8	6,3	12,5	-
Scarso atteggiamento di rispetto verso gli insegnanti	6,3	-	12,5	12,5	62,5	6,3
Scarso atteggiamento di rispetto verso gli altri studenti	-	25,0	25,0	25,0	18,8	6,3

³ A conferma del fatto che una buona indagine quantitativa non può prescindere dagli aspetti qualitativi.

⁴ Ci si riferisce in particolare al focus group finale condotto con alcuni docenti di elementari, medie, comprensivi e superiori.

Scarsa attenzione delle famiglie al rendimento dei propri figli	-	31,3	37,5	12,5	18,8	-
Scarsa attenzione delle famiglie al comportamento dei propri figli	-	56,3	18,8	6,3	12,5	6,3
Piccoli atti di vandalismo	-	12,5	-	18,8	25,0	43,8
Evasione scolastica	-	-	6,3	12,5	37,5	43,8
Comportamenti verbali aggressivi verso gli insegnanti	-	-	12,5	6,3	62,5	18,8
Comportamenti verbali aggressivi verso gli altri studenti	-	31,3	18,8	12,5	25,0	12,5
Comportamenti violenti verso gli insegnanti	-	-	-	-	25,0	75,0
Comportamenti violenti verso gli altri studenti	-	6,3	6,3	6,3	56,3	25,0
Problemi di integrazione nel tessuto scolastico (sia per auto che per etero isolamento)	-	6,3	25,0	12,5	43,8	12,5
Problemi di apprendimento (scarsa conoscenza dell'italiano e/o scarsa attenzione e interesse)	12,5	50,0	12,5	6,3	18,8	-
Problemi di discriminazione della diversità (atteggiamenti o comportamenti derisori o aggressivi verso chi è percepito come "diverso")	-	18,8	12,5	18,8	37,5	12,5
Problemi di alimentazione (bulimia o anoressia)	6,3	18,8	6,3	-	37,5	31,3
Difficoltà ad imparare o a seguire le regole di convivenza nella scuola	-	50,0	12,5	18,8	-	18,8

Quindi, riassumendo, accanto alle problematiche trasversali di cui abbiamo parlato sopra, le scuole di ordine superiore sono caratterizzate da casi abbastanza diffusi di frequenza irregolare e da casi più sporadici di evasione scolastica. Inoltre sono da segnalare rari casi di atteggiamenti violenti verso studenti ed insegnanti.

All'opposto le scuole di grado inferiore sono legate a problemi di apprendimento "abbastanza diffusi"; probabilmente ciò potrebbe essere interpretato in base a quanto già detto in merito alle caratteristiche socio-culturali del territorio.

I casi di bullismo risultano essere fenomeni marginali visibili soprattutto nelle scuole superiori e nei comprensivi.

Infine due dati interessanti: il primo, in relazione alla composizione sociale del territorio dove c'è una mai forte ma, comunque, presente latenza di fenomeni di discriminazione (18,8% abbastanza presente); il secondo è una percezione diffusa tra gli insegnanti rispetto alle difficoltà che i propri studenti hanno nell'imparare le regole di convivenza.

Tabella n. 12: Sull'apprendimento delle regole di convivenza

			tipologia				Totale
			elementare	media	compensivo	superiore	
difficoltà regole di conv.	abb.diffusi	Conteggio	3	1	2	2	8
		% entro tipologia	50,0%	25,0%	66,7%	66,7%	50,0%
	poco diffusi	Conteggio	1		1		2
		% entro tipologia	16,7%		33,3%		12,5%
	diffusi solo in piccoli gruppi	Conteggio	1	1		1	3
		% entro tipologia	16,7%	25,0%		33,3%	18,8%
	per nulla diffusi	Conteggio	1	2			3
		% entro tipologia	16,7%	50,0%			18,8%
Totale		Conteggio	6	4	3	3	16
		% entro tipologia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tale differenza tra gli ordini di scuola si ripercuote anche sulle tipologie di attività svolte per prevenire e contenere dispersione e disagio. Dall'analisi dei progetti per ordine di studi appare evidente che i fenomeni di disagio sono legati alle scuole elementari ed, in parte, alle medie mentre i fenomeni di dispersione sono maggiormente diffusi nelle superiori. Emerge una crescente propensione a svolgere progetti "multiscopo" (disagio e dispersione insieme), essendo i due fenomeni strettamente legati.

Tabella n. 13: Scopo dei progetti

scopo progetti

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Validi	dispersione	7	8,8	17,9	17,9
	disagio	12	15,0	30,8	48,7
	entrambi	20	25,0	51,3	100,0
	Totale	39	48,8	100,0	
Mancanti	Mancante di sistema	41	51,3		
	Totale	41	51,3		
Totale		80	100,0		

Per quanto riguarda il target dei progetti, essi sono rivolti prevalentemente a gruppi specifici di studenti.

Tabella n. 14: A chi sono rivolti i progetti

<i>A chi sono rivolti i progetti</i>	<i>Percentuali</i>
tutti gli studenti	21,7
gruppi specifici di studenti	41,3
tutti gli insegnanti	17,4
tutti gli insegnanti e studenti	4,3
gruppi spec. di studenti ed insegnanti	15,3

I progetti sono svolti prevalentemente da insegnanti, mentre risulta più ridotta la presenza di progetti gestiti da soli esterni. Di notevole interesse appare la buona consistenza numerica di progetti frutto di collaborazione di esterni ed insegnanti.

Tabella n. 15: Chi conduce l'intervento

<i>Chi conduce l'intervento</i>	<i>Percentuali</i>
Insegnanti	41,0
Esterni	5,1
Insegnanti ed esterni	23,1
Esterni ed insegnanti	30,8

Par. 5: Quale autonomia?

All'interno di un processo di autovalutazione delle dinamiche scolastiche non può mancare una riflessione sui processi innescati dall'entrata in vigore dell'autonomia.

I dati raccolti sulla percezione dell'autonomia sono molti e per ragioni di spazio qui verranno riportati solo i risultati più interessanti. Come nel caso degli altri paragrafi alle scuole sono state fornite tutte le tabelle per poter riflettere sulle proprie pratiche, con dati globali, aggregati per ordine di scuola e disaggregati per singolo istituto.

In questo capitolo si partirà con una lettura generale della percezione dell'autonomia scolastica (par. 5.1) per poi leggere in specifico le percezioni sugli elementi interorganizzativi (par. 5.2) ed interorganizzativi (par.5.3).

5.1: La percezione dell'autonomia scolastica

Il primo e più generale dato che qui si vuole evidenziare è che nei confronti dell'autonomia scolastica serpeggiano dei sentimenti ambivalenti e contraddittori ma tendenzialmente positivi. Vediamo la tabella n. 16.

Tab. n. 16: Percezione dell'autonomia scolastica

<i>Percezione</i>	<i>Percentuale</i>
Forte cambiamento positivo	6,3%
Cambiamento positivo	42,7%
Cambiamento positivo indipendente dall'autonomia	9,9%

Cambiamento negativo	9,8%
Forte cambiamento negativo	4,7%
Cambiamento negativo indipendente dall'autonomia	1,4%
Nessun cambiamento	25,2%

Come si vede per il 42,7% l'autonomia scolastica ha portato dei cambiamenti positivi e per il 6,3% dei cambiamenti fortemente positivi, per cui circa il 50% dei docenti è favorevole verso questa nuova modalità di azione scolastica. Tra i "positivi" che vivono e lavorano nella scuola c'è anche un 9,9% che vede dei cambiamenti positivi ma slegati dal processo di entrata in vigore dell'autonomia.

Tuttavia, dall'altra parte ci sono anche delle percezioni negative perché per il 9,8% dei docenti il cambiamento è stato negativo e per il 4,7% fortemente negativo, quindi circa il 15% del corpo docente non sta vivendo bene questo periodo di intensi cambiamenti e ciò sicuramente si ripercuote negativamente sulle dinamiche intrascolastiche.

Da rilevare, infine, come per circa ¼ dei docenti, il 25,2%, tutto proceda normalmente e senza cambiamenti, un dato che lascia abbastanza stupiti e che farebbe nascere due ipotesi diverse e contraddittorie: o i docenti lavorano in scuole che sono sempre state innovative e all'avanguardia anche prima dell'autonomia oppure sono docenti che vivono la propria professione isolatamente, al chiuso della propria classe e non si accorgono, o peggio non vogliono accorgersi, dei cambiamenti in atto.

5.2: I cambiamenti interorganizzativi

Dei risultati interessanti emergono a riguardo dei rapporti col territorio dove sembra che l'autonomia abbia finalmente aiutato ad aprire verso l'esterno anche quegli istituti più chiusi (tabella n. 17). Infatti, il 14,8% degli intervistati dice che si è avuto un forte cambiamento positivo nei rapporti col territorio e ben il 67,2% dice che il cambiamento è stato positivo.

Tab. n. 17: I rapporti col territorio

<i>Percezione</i>	<i>Percentuale</i>
Forte cambiamento positivo	14,8%
Cambiamento positivo	67,2%
Cambiamento positivo indipendente dall'autonomia	9,8%
Cambiamento negativo	1,6%
Forte cambiamento negativo	-
Cambiamento negativo indipendente dall'autonomia	-
Nessun cambiamento	6,6%

Il dato va interpretato ancora più positivamente se si considera che solo per l'1,6% (pari ad una sola risposta) il cambiamento è stato negativo perché le restanti risposte riguardano un cambiamento positivo indipendente dall'autonomia (9,8%) e nessun cambiamento (6,6%). In generale, quindi, l'apertura al territorio con la susseguente rottura di pratiche autoreferenziali viene percepita favorevolmente dai docenti del XIV e XV Distretto scolastico di Roma.

I rapporti col territorio e le relazioni interorganizzative sono state favorite dall'autonomia scolastica soprattutto attraverso una maggiore attivazione di progetti finanziati, proprio quest'ultimo aspetto è uno dei fattori che i docenti valutano molto positivamente tra il panorama delle novità che sono entrate a regime (tabella n. 18).

Tab. n. 18: La progettualità

<i>Percezione</i>	<i>Percentuale</i>
Forte cambiamento positivo	14,8%
Cambiamento positivo	72,1%

Cambiamento positivo indipendente dall'autonomia	9,8%
Cambiamento negativo	-
Forte cambiamento negativo	-
Cambiamento negativo indipendente dall'autonomia	-
Nessun cambiamento	3,3%

Come si vede qui i risultati sono ancora più positivi perché solo per il 3,3% (pari a due sole risposte) non ci sono cambiamenti e le restanti risposte sono tutte di matrice positiva: per il 9,8% i cambiamenti sono positivi ma indipendenti dall'autonomia, per il 72,1% i cambiamenti sono positivi e per il 14,8% sono fortemente positivi.

I dati descritti evidenziano come i rapporti col territorio e la progettualità delle scuole sono due delle novità che vengono maggiormente apprezzate dai docenti intervistati.

L'apertura verso queste pratiche interorganizzative fanno percepire positivamente i rapporti con le altre scuole (tabella n. 19) dove per il 59,1% degli intervistati ci sono stati cambiamenti positivi e per il 16,4% fortemente positivi.

Tab. n. 19: I rapporti con le scuole

<i>Percezione</i>	<i>Percentuale</i>
Forte cambiamento positivo	16,4%
Cambiamento positivo	59,1%
Cambiamento positivo indipendente dall'autonomia	8,2%
Cambiamento negativo	1,6%
Forte cambiamento negativo	1,6%
Cambiamento negativo indipendente dall'autonomia	-
Nessun cambiamento	13,1%

Come ogni cambiamento, però, ci sono poi degli effetti negativi perché se è vero che i rapporti tra le scuole vengono vissuti positivamente parallelamente ci sono però anche fattori di criticità dovuti ad un accresciuta concorrenza tra le scuole (tabella n. 20), meccanismo perverso messo in moto dal dimensionamento, una delle politiche che fiancheggia l'autonomia.

Tab. n. 20: La concorrenza

<i>Percezione</i>	<i>Percentuale</i>
Forte cambiamento positivo	1,6%
Cambiamento positivo	26,2%
Cambiamento positivo indipendente dall'autonomia	4,9%
Cambiamento negativo	29,5%
Forte cambiamento negativo	21,4%
Cambiamento negativo indipendente dall'autonomia	1,6%
Nessun cambiamento	14,8%

I risultati mostrano come solo l'1,6% (pari ad una sola risposta) vede un cambiamento fortemente positivo e come circa un quarto degli intervistati (il 26,2%) interpreti positivamente questo tipo di cambiamento. Viceversa circa un terzo degli intervistati (il 29,5%) vede nella concorrenza un cambiamento negativo mentre per circa un quinto (il 21,4%) tutto ciò è fortemente negativo perché innesca meccanismi pericolosi e anomali per la scuola statale italiana. Infine, per il 14,8% dei docenti tutto è come prima.

Uno degli elementi che sta alla base della concorrenza tra le scuole sono i rapporti con le famiglie (tabella n. 21), che sono uno degli attori più chiamati in causa dalla recente riforma dei cicli scolastici e, più in generale, dalle politiche del Ministro Moratti. Ma a fronte delle retoriche e delle dichiarazioni sul

rinnovato ruolo delle famiglie nelle politiche quotidiane delle scuole ben il 42,6% degli intervistati dichiara che a tutt'oggi non c'è stato nessun cambiamento rispetto a prima.

Tab. n. 21: I rapporti con le famiglie

<i>Percezione</i>	<i>Percentuale</i>
Forte cambiamento positivo	-
Cambiamento positivo	27,9%
Cambiamento positivo indipendente dall'autonomia	14,8%
Cambiamento negativo	11,5%
Forte cambiamento negativo	1,6%
Cambiamento negativo indipendente dall'autonomia	1,6%
Nessun cambiamento	42,6%

Ma mentre i rapporti non sembrano essere molto cambiati, gli intervistati dichiarano che sono mutate le aspettative delle famiglie verso le istituzioni scolastiche (tabella n. 22). In particolare, le risposte ottenute su questa domanda sembrano rispecchiare proporzionalmente le 3 macro-anime presenti nella scuola: gli "innovatori" che vedono le mutate aspettative delle famiglie come un cambiamento positivo (36,1%); i "reazionari" che dichiarano che il cambiamento è negativo per il 18% e fortemente negativo per l'8,1%; la "zona grigia" intermedia che dice non ci sono stati cambiamenti (31%).

Tab. n. 22: Le aspettative delle famiglie

<i>Percezione</i>	<i>Percentuale</i>
Forte cambiamento positivo	-
Cambiamento positivo	36,1%
Cambiamento positivo indipendente dall'autonomia	6,6%
Cambiamento negativo	18%
Forte cambiamento negativo	8,2%
Cambiamento negativo indipendente dall'autonomia	-
Nessun cambiamento	31,1%

Quindi se per alcuni docenti non ci sono stati cambiamenti, la "zona grigia", per altri i cambiamenti ci sono stati e per circa un terzo degli intervistati, gli "innovatori", ciò può essere una nuova opportunità di miglioramento delle pratiche scolastiche viceversa per circa un altro terzo, i "reazionari", ciò porta ad una ingerenza di attori esterni alla scuola rispetto alla propria libertà di insegnamento.

In ogni caso le famiglie sono gli attori che decidono, specie nelle elementari e nelle medie, dove iscrivere i figli, e per questo il loro diritto di scelta alimenterà in futuro delle politiche scolastiche territoriali concorrenziali, specie nei piccoli comuni più che nelle grandi città.

La concorrenza tra le scuole è causata dal problema del numero degli iscritti a cui si cerca di rispondere attraverso strategie di *marketing sociale*: lo strumento principale di attrazione dei "clienti" è il POF e l'identità scolastica che esso veicola. Anche su questo aspetto (tabella n. 23) i dati sono molto interessanti perché se è vero che le percentuali favorevoli che si ipotizzavano sono alte quello che colpisce è la percentuale degli intervistati secondo cui non ci sono stati cambiamenti.

Tab. n. 23: L'identità di istituto

<i>Percezione</i>	<i>Percentuale</i>
Forte cambiamento positivo	11,5%
Cambiamento positivo	49,2%
Cambiamento positivo indipendente dall'autonomia	1,6%
Cambiamento negativo	4,9%

Forte cambiamento negativo	3,3%
Cambiamento negativo indipendente dall'autonomia	1,6%
Nessun cambiamento	27,9%

Se da una parte ben il 49,2% degli intervistati dice che i cambiamenti sull'identità d'istituto sono stati positivi e l'11,5% fortemente positivi quello che lascia sorpresi è che per il 27,9% dei docenti non sia cambiato nulla. E' vero che l'introduzione del POF non è una novità, nel senso che precedentemente c'era il PEI e prima ancora la Carta dei Servizi, ma l'autonomia dovrebbe aver accelerato i processi attraverso cui l'identità del proprio istituto si oggettivizza attraverso questi strumenti di comunicazione. Sul fronte dei lati positivi va evidenziato come sostanzialmente non ci siano grosse percezioni negative.

Questi dati sull'identità dell'istituto sono interessanti perché ogni identità è il confine tra la dimensione interna, di una persona e/o di una organizzazione, e l'ambiente sociale con cui ci si relaziona. In questo senso quest'ultima tabella costituisce il ponte immaginario che ci fa transitare dagli aspetti interorganizzativi a quelli più strettamente intraorganizzativi.

5.3: I cambiamenti intraorganizzativi

I processi di costruzione dell'identità di un'organizzazione non possono non partire da processi di riflessione sulle proprie pratiche. L'autonomia ha accentuato l'importanza di creare dispositivi di autovalutazione (tabella n. 24) per avviare processi di apprendimento organizzativo, base necessaria per prendere coscienza della propria identità e della cultura organizzativa.

Tab. n. 24: L'autovalutazione

<i>Percezione</i>	<i>Percentuale</i>
Forte cambiamento positivo	11,5%
Cambiamento positivo	57,4%
Cambiamento positivo indipendente dall'autonomia	8,1%
Cambiamento negativo	3,3%
Forte cambiamento negativo	-
Cambiamento negativo indipendente dall'autonomia	-
Nessun cambiamento	19,7%

Sui risultati relativi alla percezione dei processi di autovalutazione sembra pesare un giudizio complessivamente molto positivo, infatti solo il 3,3% giudica questa novità negativamente mentre desta curiosità il 19,7% degli intervistati secondo cui l'autovalutazione non ha portato cambiamenti. Probabilmente si tratta di contesti scolastici in cui ancora questa metodologia di riflessione non ha trovato molto spazio o, viceversa, sono scuole che già precedentemente avevano creato strumenti di analisi delle proprie dinamiche organizzative. Quest'ultima ipotesi viene in parte confermata dall'8,1% degli intervistati che dichiara che l'introduzione dell'autovalutazione sia stato un cambiamento positivo ma indipendente dall'autonomia.

Uno dei fattori che costituisce la qualità della scuola e su cui bisogna avviare dei processi di autovalutazione e di riflessione sono le relazioni che si sviluppano tra i dipendenti dell'istituto. I docenti costituiscono il gruppo più importante dell'organizzazione scolastica, sia per il loro ruolo che per la loro numerosità, per cui è importante chiarire quale è il clima relazionale che si sviluppa tra di essi (tabella n. 25).

Tab. n. 25: Rapporti tra i docenti

<i>Percezione</i>	<i>Percentuale</i>
Forte cambiamento positivo	-

Cambiamento positivo	31,1%
Cambiamento positivo indipendente dall'autonomia	13,1%
Cambiamento negativo	16,4%
Forte cambiamento negativo	1,6%
Cambiamento negativo indipendente dall'autonomia	1,6%
Nessun cambiamento	36,2%

In generale, il giudizio espresso dagli intervistati appare abbastanza "tiepido", nel senso che per circa un terzo degli intervistati, il 31,1%, il cambiamento è stato positivo, ma per il 16,4% è stato negativo. Nessun intervistato ha segnalato un forte cambiamento positivo mentre colpisce il 36,2% delle risposte che dichiarano che non c'è stato nessun cambiamento: l'entrata in vigore dell'autonomia ha portato ad istituzionalizzare dei ruoli intermedi tra il complesso del corpo docente e l'attività di management della scuola come lo staff del dirigente e le funzioni strumentali (ex funzioni obiettivo). Questi importanti cambiamenti iniziano a strutturare dei percorsi di carriera nuovi per il nostro sistema scolastico e chiaramente è impossibile che non abbiano degli effetti all'interno delle scuole e quindi dei rapporti tra docenti.

Oltre alle relazioni tra gli insegnanti è interessante analizzare la percezione dei cambiamenti nei rapporti tra i docenti ed il resto del personale scolastico (tab. 26).

Tab. n. 26: Rapporti tra docenti e altro personale scolastico

<i>Percezione</i>	<i>Percentuale</i>
Forte cambiamento positivo	-
Cambiamento positivo	29,5%
Cambiamento positivo indipendente dall'autonomia	11,5%
Cambiamento negativo	8,3%
Forte cambiamento negativo	1,6%
Cambiamento negativo indipendente dall'autonomia	1,6%
Nessun cambiamento	47,5%

Le risposte relative ai cambiamenti di rapporto tra docenti e altro personale sembrano confermare una sostanziale impermeabilità dei contesti scolastici rispetto all'intento delle riforme: il 47,5% degli intervistati dichiara che non ci sono stati mutamenti. Questo dato evidenzia che le scuole sono strutturate per settori professionali poco comunicanti tra di loro, confermando la famosa teoria dei *legami deboli* (Weick 1976)⁵ secondo cui ogni settore è debolmente connesso agli altri, con tutti i vantaggi e gli svantaggi che ciò comporta. La segreteria agisce per proprio conto così come la dirigenza e il corpo docente, i collegamenti non favoriscono insemminazioni reciproche e apprendimenti interprofessionali finalizzati a migliorare la qualità dei processi scolastici.

Le politiche di riforma invece sembrano aver inciso molto, per lo più negativamente, sul carico di lavoro che gli insegnanti devono sopportare.

Tab. n. 27: Carico di lavoro degli insegnanti

<i>Percezione</i>	<i>Percentuale</i>
Forte cambiamento positivo	1,6%
Cambiamento positivo	11,5%
Cambiamento positivo indipendente dall'autonomia	5%
Cambiamento negativo	42,6%

⁵ -Weick K.E., 1976, *Sistemi a legame debole*, (trad. it. in Zan, *Logiche di azione organizzativa*, Bologna, Il Mulino 1988).

Forte cambiamento negativo	24,6%
Cambiamento negativo indipendente dall'autonomia	4,9%
Nessun cambiamento	9,8%

Come si può leggere dalla tabella, sul fronte dell'aumento della mole di lavoro che gli insegnanti sono chiamati ad eseguire emergono delle note dolenti: il 42,6% dichiara che il cambiamento è stato negativo e il 24,6% fortemente negativo. Ciò significa che per i 2/3 degli intervistati i mutamenti istituzionali in corso si riverberano negativamente nelle pratiche quotidiane.

Questi ultimi dati sono allarmanti sul clima che sorregge la professione degli insegnanti, i quali, come vedremo nella prossima tabella, lamentano un sovraccarico di lavoro non adeguatamente remunerato.

Tab. n. 28: Trattamento economico degli insegnanti

<i>Percezione</i>	<i>Percentuale</i>
Forte cambiamento positivo	-
Cambiamento positivo	9,8%
Cambiamento positivo indipendente dall'autonomia	-
Cambiamento negativo	24,6%
Forte cambiamento negativo	13,1%
Cambiamento negativo indipendente dall'autonomia	8,2%
Nessun cambiamento	44,3%

Come si può vedere il 44,3% degli intervistati dichiara che non ci sono stati cambiamenti, mentre il 24,6% dice che il cambiamento è negativo e il 13,1% fortemente negativo. Solo il 9,8% degli insegnanti dichiara che ci sono stati cambiamenti positivi e sicuramente si tratta di funzioni obiettivo e/o docenti che riescono ad incrementare il proprio stipendio grazie a progetti finanziati.

Insomma, la tabella 27 e 28 ci raccontano che con l'entrata in vigore dell'autonomia scolastica il carico di lavoro degli insegnanti è molto aumentato mentre sul fronte della remunerazione nulla si è mosso.

Accanto alle note negative relative al carico di lavoro non accompagnato da una adeguata retribuzione emergono invece delle percezioni positive riguardanti i cambiamenti che si sono avuti nelle pratiche didattiche (tabella n. 29).

Tab. n. 29: Cambiamenti nella didattica

<i>Percezione</i>	<i>Percentuale</i>
Forte cambiamento positivo	-
Cambiamento positivo	49,2%
Cambiamento positivo indipendente dall'autonomia	14,8%
Cambiamento negativo	1,6%
Forte cambiamento negativo	3,3%
Cambiamento negativo indipendente dall'autonomia	1,6%
Nessun cambiamento	29,5%

Quasi la metà dei docenti della rete, il 49,2%, ritiene positivi i cambiamenti avvenuti nella didattica. I laboratori, le classi aperte ed altre novità stanno diventando sempre più diffuse e condivise. Anche in questo caso resta da interpretare il 29,5% degli intervistati che dichiara che non ci sono cambiamenti: o queste scuole non hanno innovato le proprie pratiche oppure già lo facevano precedentemente (infatti il 14,8% specifica che il cambiamento è positivo ma indipendente dall'autonomia).

Una delle innovazioni didattiche che più stanno avendo successo e sviluppo in seguito all'entrata in vigore dell'autonomia scolastica riguarda la didattica extra-curricolare (tabella n. 30) su cui i giudizi sono davvero molto positivi.

Tab. n. 30: Didattica extracurricolare

<i>Percezione</i>	<i>Percentuale</i>
Forte cambiamento positivo	16,4%
Cambiamento positivo	49,2%
Cambiamento positivo indipendente dall'autonomia	8,2%
Cambiamento negativo	1,6%
Forte cambiamento negativo	3,3%
Cambiamento negativo indipendente dall'autonomia	-
Nessun cambiamento	21,3%

Questa apertura di nuovi spazi per l'attività didattica viene vissuta positivamente dal 49,2% dei docenti che dichiara che i cambiamenti relativi alle attività extracurricolari sono positivi a cui si aggiunge un 16,4% secondo cui sono molto positivi. Evidentemente, da parte dei docenti della rete, la possibilità di andare oltre il curricolo e quindi di fare un "altra" scuola viene vissuta favorevolmente, come una sorta di nuovo spazio di azione in cui poter esternalizzare tutte le proprie competenze professionali.

Ma i cambiamenti nelle pratiche didattiche come si intrecciano con i cambiamenti in corso dell'organizzazione degli istituti? Con le riforme in atto bisogna sempre osservare e riflettere sulla relazione che si instaura tra queste due dimensioni (tabella n. 31), perché spesso da un loro cortocircuito possono derivare criticità e disfunzioni.

Tab. n. 31: Rapporto tra didattica e organizzazione

<i>Percezione</i>	<i>Percentuale</i>
Forte cambiamento positivo	3,3%
Cambiamento positivo	59,0%
Cambiamento positivo indipendente dall'autonomia	1,6%
Cambiamento negativo	11,5%
Forte cambiamento negativo	3,3%
Cambiamento negativo indipendente dall'autonomia	-
Nessun cambiamento	21,3%

La dimensione organizzativa e quella didattica sono tradizionalmente legate in maniera debole (Weick 1976), ma con l'autonomia sembrano conoscere un avvicinamento: secondo i dati il 59% degli insegnanti vede una relazione positiva tra queste due dimensioni ed il 3,3% fortemente positiva.

In realtà, questo dato appare abbastanza contraddittorio con quello emerso nella tabella n. 26, dove la metà degli intervistati non rilevava mutamenti nei rapporti tra i docenti, e quindi la didattica, e il resto del personale, e quindi l'organizzazione (il dirigente, il D.S.G.A., gli A.T.A., ecc.). Probabilmente è la tabella n. 26 a presentare dati ambigui, perché appare impossibile dichiarare che con l'autonomia non ci sono stati cambiamenti, siano essi positivi o negativi, nelle relazioni tra docenti ed il resto del personale scolastico.

Tutte le diverse riforme che stanno attraversando il sistema scolastico agiscono sulla dimensione organizzativa (tabella n. 32), un aspetto poco importante ed analizzato quando la scuola era un semplice terminale di decisioni prese dall'amministrazione centrale, ma che oggi e soprattutto in futuro diventerà sempre più importante e decisiva.

Tab. n. 32: Cambiamenti nell'organizzazione scolastica

<i>Percezione</i>	<i>Percentuale</i>
-------------------	--------------------

Forte cambiamento positivo	-
Cambiamento positivo	70,5%
Cambiamento positivo indipendente dall'autonomia	1,6%
Cambiamento negativo	9,8%
Forte cambiamento negativo	3,3%
Cambiamento negativo indipendente dall'autonomia	-
Nessun cambiamento	14,8%

Sorprendente è la percentuale di docenti della rete che vive positivamente i cambiamenti organizzativi stimolati dall'autonomia: per il 70,5% degli insegnanti il cambiamento è positivo. Probabilmente questo tipo di dato può essere sovrastimato a causa del fatto che la maggior parte dei docenti intervistati sono funzioni obiettivo e quindi sono quegli attori più chiamati in causa dai cambiamenti in atto. Nonostante ciò il dato è rilevante ed evidenzia una maggiore attenzione alla dimensione organizzativa, un aspetto sempre più centrale e strategico con i processi in corso di federalismo, decentramento ed autonomia.

Par. 6:

Conclusioni: la Rete e i mutamenti istituzionali in corso

In questa parte finale si cercherà di tirare delle conclusioni con lo scopo di stimolare delle riflessioni utili per capire quali pratiche contraddistinguono le scuole di questo territorio in rapporto ai mutamenti istituzionali in atto.

In estrema sintesi, dai dati precedentemente illustrati, si può affermare che le scuole della rete vivono favorevolmente l'entrata in vigore dell'autonomia scolastica, la quale sembra manifestarsi principalmente attraverso una maggiore progettualità ed una maggiore azione interorganizzativa sul territorio.

Ma l'autonomia è solo uno dei tasselli che compongono il mutamento istituzionale in corso: un intenso processo legislativo sta trasformando radicalmente e a tutti i livelli del sistema le competenze degli attori e delle organizzazioni. A livello di istituto cambiano alcuni ruoli professionali, per cui i capi di istituto sono diventati Dirigenti Scolastici, i segretari Direttori dei Servizi Generali Amministrativi, e tra il management e il corpo docente spuntano i primi ruoli intermedi istituzionalizzati, come lo staff del Dirigente e le Funzioni Strumentali (ex funzioni obiettivo). Al livello organizzativo le scuole sono state dimensionate e sono diventate autonome. A livello di sistema, il Ministero è stato riorganizzato ed ha accorpato l'Università e la Ricerca; il Provveditorato si è trasformato in Centro dei Servizi Amministrativi ed ha decentrato una parte delle proprie competenze alle scuole autonome e alle neo-nate Direzioni Regionali; le Regioni e gli Enti Locali hanno visto accrescere il loro ruolo nelle dinamiche scolastiche. Già solo questi cambiamenti avrebbero stravolto qualsiasi sistema scolastico nazionale, ma non è ancora tutto: da pochi anni è stato istituito l'Obbligo Formativo, le scuole private possono essere parificate e sono state riordinate delle importanti strutture di supporto come il CEDE, la BDP e gli IRSSAE. Recentemente, inoltre, è stata approvata la riforma dei cicli scolastici, che rappresenta un altro tassello di grande importanza per la riforma complessiva del sistema.

Questa fitta trama di cambiamenti moltiplica, infine, la sua complessità per effetto del principio di sussidiarietà e della modifica del Titolo V della seconda parte della Costituzione, al cui interno non è terminato il processo di definizione dell'art. 117, meglio conosciuto come *devolution*.

Tutti questi mutamenti portano alcuni studiosi a parlare di *eclissi della burocrazia* come processo attraverso cui emergono nuovi profili professionali e si sta costruendo il nuovo campo organizzativo dell'istruzione e della formazione (Benadusi-Landri 2003)⁶.

Il sistema si sta lentamente *reticolarizzando*, cioè sta transitando da un sistema di *Government* centralistico e gerarchicamente burocratico, ad un sistema di *Governance* dove i poteri lentamente si spostano verso le periferie e dove le organizzazioni che si relazionano con le scuole si moltiplicano. Questa tendenza dei cambiamenti comporta una operazione di trasformazione del campo organizzativo, con una redistribuzione di ruoli e competenze tra tutti gli attori che può essere riassunta dalla formula “+ Repubblica e - Stato”, poiché quest'ultimo non è più il gestore ed amministratore unico, alleggerisce il suo ruolo a favore di una maggiore responsabilizzazione e libertà di azione delle organizzazioni meso e micro-sistemiche. Il nuovo sistema si sta strutturando secondo i principi del *Multilevel Government*, ovvero si caratterizza per lo spostamento di poteri e competenze verso molteplici organizzazioni: i processi di *decision making* si distribuiscono tra i diversi stakeholder.

Lo spazio dove appare più evidente questo processo di reticolarizzazione è il livello intermedio di governo, dove si assiste ad un curioso “affollamento” del campo organizzativo: diventa centrale il ruolo delle Direzioni Regionali, diminuisce il supporto degli ex-Provveditorati ed emergono le Regioni e gli Enti Locali come organizzazioni che non forniscono più semplicemente dei servizi ma diventano essi stessi promotori attivi del cambiamento. Ma dal punto di vista della scuola il modello relazionale è rimasto pressoché invariato perché le scuole autonome continuano ad occupare la parte terminale del sistema, quello che è variato è che ora si sono moltiplicate le organizzazioni con cui ci si relaziona, sia a livello verticale (le amministrazioni e le istituzioni) che a livello orizzontale (il Territorio con le altre scuole, l'associazionismo, le Università, le imprese, ecc.).

Questa doppia direzione dei rapporti spinge le scuole a modulare le proprie strategie relazionali a seconda dell'organizzazione di riferimento, per cui si agisce secondo modalità ascendenti e gerarchicamente monodirezionali nei confronti delle amministrazioni scolastiche e in generale del livello meso-sistemico, mentre sul territorio si agisce attraverso reti orizzontali e paritarie perché la volontà di incontrarsi e di collaborare tra le diverse organizzazioni è reciproca e volontaria.

Questi intensi cambiamenti richiedono una grande visione politico-strategica e diversi anni per assestare i propri processi, ma quello che sta emergendo è che le riforme si susseguono in maniera talvolta disarticolata, con diverse velocità, con poca sincronia e con frequenti ambiguità (Benadusi-Serpieri 2000)⁷. Questi processi di policy sembrano perpetuare esperienze già vissute da altri paesi che hanno avviato le riforme precedentemente e che sono state descritte secondo i concetti di *Garbage can* e di *anarchie organizzative* (March-Olsen 1988)⁸.

Tutti i mutamenti istituzionali in corso puntano su una nuova responsabilizzazione e coinvolgimento delle periferie e dei loro dipendenti, ma quello che stupisce è che la decostruzione del vecchio sistema di *Education* a favore di un nuovo sistema culturale e relazionale continua a seguire un modello burocratico-legislativo, le riforme cioè procedono a colpi di decreto legge e calano sempre dall'alto, descrivendo e prescrivendo come i sistemi di azioni locale dovrebbero essere (D'albergo 2002)⁹. La rete interorganizzativa che si sta costruendo con le riforme sembra quindi svilupparsi *sopra* la scuola, cioè nei processi in corso non interviene un coinvolgimento dialogico degli attori destinatari delle riforme.

⁶ - Benadusi L., Landri P., 2003, *L'eclissi della burocrazia scolastica e la costruzione del sistema dell'istruzione e della formazione*, in corso di pubblicazione.

⁷ - Benadusi L., Serpieri R. (a cura di), 2000, *Organizzare la scuola dell'autonomia*, Roma, Carocci.

⁸ - March J. G., Olsen J. P., *Scelte organizzative in condizioni di ambiguità* (trad. it. in Zan, *Logiche di azione organizzativa*, Bologna, Il Mulino 1988).

⁹ - D'Albergo, *Modelli di governance e cambiamento culturale: le politiche pubbliche tra mercato e comunità*, in Battistelli F. (a cura di), 2002, *La cultura delle amministrazioni*, Milano, Franco Angeli.

Parallelamente, sta comunque emergendo una retorica manageriale che si giustappone alla retorica giuridico-amministrativa (Battistelli 2000; 2002)¹⁰, una managerializzazione che a volte prende pericolose derive aziendalistiche, ma che è funzionale a creare autonomia d'azione e reti tra organizzazioni.

In questo senso cosa stanno facendo le scuole della Rete del XIV e XV Distretto? Di sicuro si stanno attrezzando, anche se con diverse difficoltà, sul fronte dell'autovalutazione così come stanno attivando diversi percorsi di aggiornamento per costruire tutte quelle competenze richieste dai mutamenti in corso. Gli stessi insegnanti intervistati hanno manifestato un clima positivo rispetto alle riforme in atto, a parte le critiche di super-lavoro e di mancato riconoscimento economico della propria professionalità. Uno dei cambiamenti che più da vicino coinvolgerà il corpo docente riguarda il passaggio da pratiche didattiche imperniate sull'organizzazione disciplinare dei saperi a insegnamenti interdisciplinari e interclasse finalizzati all'individualizzazione dei percorsi di studio. Come abbiamo visto nei paragrafi precedenti mediamente i docenti non sono spaventati ma anzi vivono positivamente questi cambiamenti che riguardano da vicino la loro professione quotidiana.

Se sul fronte della didattica i processi procedono abbastanza positivamente, uno degli aspetti meno sviluppati e che invece sarà sempre più importante per gli istituti scolastici è la loro dimensione organizzativa. Le problematiche della scuola che insegue la qualità saranno connesse ad aspetti organizzativi come per esempio: riflettere sulle proprie pratiche per costruire relazioni professionali efficienti e finalizzate ad insegnamenti efficaci; creare opportuni percorsi di ricerca, selezione ed elaborazione delle informazioni e favorirne la loro circolazione e sedimentazione in nuove conoscenze; allargare gli spazi decisionali e strutturare processi di apprendimento organizzativo (Argyris-Schoen 1996)¹¹. Su questi aspetti bisognerebbe lavorare di più per trovare quelle soluzioni organizzative necessarie per rispondere più efficacemente ai cambiamenti in atto.

Chiudiamo con una riflessione che riguarda le scuole della Rete e il Territorio. Come è stato evidenziato precedentemente, i cambiamenti istituzionali tendono a spostare ruoli e competenze verso le Regioni e i territori. In questo senso si può senz'altro affermare che le scuole della Rete su questa dimensione costruiscono un proprio punto di forza, intessendo una fitta trama relazionale attraverso progetti finanziati tra le scuole e tra le scuole e le organizzazioni istituzionali (Municipio, Comune, Università), private (centri di ricerca, imprese, ecc.) e no-profit (ONG, associazionismo, ecc.): il V e VI Municipio possono vantare uno dei territori più attivi di Roma e della Regione Lazio. La stessa Rete di scuole agisce come connettore e come moltiplicatore di esperienze e di relazioni, come luogo di de-burocratizzazione delle pratiche scolastiche e come spazio di circolazione delle soluzioni e delle conoscenze, cioè come un attore sovra-organizzativo che agisce parallelamente e all'esterno-interno delle singole istituzioni scolastiche. La Rete sembra quasi una organizzazione di livello intermedio di governo, per cui un eventuale ed ulteriore spostamento di poteri verso le Regioni, che dipenderà da quale direzione prenderà la *devolution*, non dovrebbe portare ad effetti necessariamente negativi. Anche perché dai risultati dei questionari emerge che da parte degli insegnanti le riforme attuate appaiono abbastanza metabolizzate, per cui si può ipotizzare che la prossima implementazione della riforma dei cicli e la futura regionalizzazione del sistema troveranno pronti al cambiamento un corpo docente motivato ed una rete scolastica ben strutturata.

¹⁰ Battistelli F., 1998, *Burocrazia e mutamento*, Milano, Franco Angeli; Battistelli F. (a cura di), 2002, *La cultura delle amministrazioni*, Milano, Franco Angeli.

¹¹ - Argyris C., Schoen D. A., 1996, *Apprendimento organizzativo. Teorie, metodi, pratiche*, Milano, Guerini e Associati.