

Stella Bertuglia Marina Scarcella

**IL NUOVO RUOLO
DEL DOCENTE
NELLA SCUOLA
FORMATORE, LEADER, MENTOR
PER IL CONCORSO
A CATTEDRA 2016**

EDIZIONI
SIMONE[®]

Gruppo Editoriale **Simone**

Copyright © 2016 Simone S.p.A.
Via F. Russo, 33/D
80123 Napoli
www.simone.it

Tutti i diritti riservati
È vietata la riproduzione anche parziale e con
qualsiasi mezzo senza l'autorizzazione
scritta dell'editore.

gennaio 2016
526/6 • Il nuovo ruolo del docente nella scuola

Questo volume è stato stampato presso:
«Pittogramma s.r.l.»
Via Vicinale della Murata Agnano, n. 2/B - Napoli

Hanno collaborato:

Marina Usala: *Cap. 4 - Parte Seconda*

Annamaria Farina: *Cap. 5 - Parte Seconda*

Magda De Notariis: *Cap. 6 - Parte Terza e coordinamento redazionale*

Seguici su 

Collegati alla nostra pagina Facebook sul concorso a cattedra
facebook.com/ConcorsiACattedra per tenerti informato su tutto
quanto verte intorno al concorso.

Clicca su  e potrai accedere ai materiali e alle promozioni riservate ai nostri fan.

La pubblicazione di questo volume, pur curato con scrupolosa attenzione dagli Autori e dalla redazione, non comporta alcuna assunzione di responsabilità da parte degli stessi e della Casa editrice per eventuali errori, incongruenze o difformità dai contenuti delle prove effettivamente somministrate in sede di concorso.

PREMESSA

Questo lavoro è il risultato dell'esperienza maturata dalle autrici nel corso di una pluriennale attività, sia come docenti nella scuola secondaria di secondo grado sia come formatrici. L'attività di formazione, svolta anche nel ruolo di supervisor ai corsi di specializzazione per l'insegnamento, ha spinto le autrici a una riflessione sulle competenze che oggi vengono richieste a un docente nella scuola, una riflessione indotta anche dall'attualità della questione dell'apprendimento permanente, divenuto una sorta di principio guida per l'elaborazione della politica in materia di istruzione e formazione. Le Raccomandazioni europee sulla formazione continua pongono come condizione imprescindibile la promozione di un apprendimento *efficace, continuo e generativo*. Le finalità educative che il docente è chiamato a perseguire richiedono, dunque, una notevole capacità di progettare interventi e strategie adeguati alle singole situazioni. Ciò significa, da un lato, approfondire le tematiche disciplinari e, dall'altro, raggiungere obiettivi formativi trasversali senza trascurare gli aspetti relazionali. Il docente deve presentare in modo chiaro gli *obiettivi della propria azione didattica* e indicare le fasi del percorso di apprendimento che porta avanti, esplicitandone i passaggi, la metodologia e i criteri di valutazione che applicherà. Nell'ottica della trasparenza, il docente dovrà trarre la propria motivazione dal sentirsi partecipe del percorso formativo in atto.

L'istituzione scolastica, diventata progressivamente più autonoma e progettuale, non si limita ad adeguarsi semplicemente ai bisogni e alle richieste del presente, ma comincia a prefigurare i contesti dell'educazione futura dotandosi degli strumenti opportuni. Tutto ciò **richiede al docente una preparazione articolata** che non si limita alla sola *conoscenza della disciplina*, ma che comporta anche *competenze organizzative, didattiche, affettive e relazionali*. Insegnare significa anche stimolare la motivazione di chi apprende e cioè mettere in atto strategie che riescano a porre l'alunno nelle condizioni di seguire il proprio processo di crescita, di attuare apprendimenti significativi, di assumere atteggiamenti collaborativi e abituarti al lavoro di gruppo. L'insegnante è dunque sempre più il **leader** di un gruppo e, oltre a trasmettere conoscenze, **guida la classe nel percorso formativo**, rivolgendo particolare attenzione anche alle dinamiche all'interno del gruppo.

Anche rispetto al corpo docente si affacciano nel panorama scolastico nuove competenze, come si evince dalla riforma introdotta dalla Legge 107/2015.

Si parla oggi – e ne parla anche la «Buona scuola» – di **docente mentor**, cioè di una figura professionale che non limita la propria attività all'insegnamento curricolare, ma collabora con il dirigente scolastico alla valutazione delle risorse umane nell'ambito della didattica e coordina le attività di formazione dei colleghi e dei tirocinanti.

Per svolgere in modo ottimale il proprio compito professionale, il docente deve quindi *possedere una pluralità di competenze e di abilità*:

- avere una conoscenza dell'età adolescenziale e dei suoi problemi
- saper accettare e valorizzare i diversi stili cognitivi degli alunni;

- saper programmare attività e interventi;
- intervenire sugli alunni più deboli mettendo in atto le proprie doti di empatia;
- essere aperto al cambiamento delle esigenze degli alunni, delle metodologie, degli strumenti tecnologici, della richieste provenienti dalla società e dal mondo del lavoro;
- utilizzare le proprie esperienze per gestire situazioni nuove;
- saper lavorare in team con gli altri insegnanti.

Nella società della conoscenza e della formazione l'insegnante, da interprete delle norme sociali, diventa sempre più un professionista dotato di una seria preparazione e di un'elevata autonomia progettuale e operativa.

Il volume è completato, da **espansioni on line**, tra cui testi di normativa scolastica, come:

- Indicazioni nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo dell'istruzione.
- Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali.
- Linee guida per gli istituti tecnici e per gli istituti professionali.
- Legge 107/2015.



Copyright ©

INDICE GENERALE

Copyright © Simione S.p.A.

PARTE I
LA SCUOLA DOPO LE RIFORME

CAPITOLO 1: LA DIMENSIONE EUROPEA DELL'EDUCAZIONE

1. Scuola ed Europa.....	Pag.	6
1.1 Caratteristiche del processo formativo	»	6
1.2 Requisiti della progettazione formativa.....	»	7
2. Il cammino dell'Unione europea.....	»	7
3. La strategia di Lisbona.....	»	11
4. Il miglioramento dei sistemi di istruzione	»	14
4.1 Le linee di orientamento.....	»	15
4.2 Strategie riguardanti l'istruzione e la formazione.....	»	16
5. Competenze chiave per l'apprendimento permanente	»	17
5.1 I cinque obiettivi per rafforzare l'efficacia e la qualità dei sistemi.....	»	18
5.2 La nuova strategia UE 2020.....	»	19
6. I programmi europei: <i>Youth on the move</i> e <i>LLP</i>	»	22
6.1 <i>Youth on the move</i> (Gioventù in movimento).....	»	22
6.2 Il programma <i>LLP</i>	»	22
7. Altri programmi.....	»	24

CAPITOLO 2: LA FORMAZIONE PROFESSIONALE DEL DOCENTE

1. Il profilo professionale del docente.....	»	25
1.1 Formazione e aggiornamento.....	»	27
2. La formazione iniziale del docente.....	»	28
2.1 Abilitazioni e tirocini.....	»	29

CAPITOLO 3: LA SCUOLA IN ITALIA

1. La scuola di ieri.....	»	30
1.1 Il periodo napoleonico.....	»	30
1.2 L'Ottocento.....	»	30
1.3 La prima metà del Novecento in Italia.....	»	32
2. La scuola nell'Italia repubblicana.....	»	34
2.1 La scuola media unificata e la scuola materna statale.....	»	35
3. I decreti delegati.....	»	36
3.1 Il D.P.R. 31 maggio 1974, n. 416.....	»	37
3.2 Il D.P.R. 31 maggio 1974, n. 417.....	»	38
3.3 Il D.P.R. 31 maggio 1974, n. 418.....	»	38
3.4 Il D.P.R. 31 maggio 1974, n. 419.....	»	38
3.5 Il D.P.R. 31 maggio 1974, n. 420.....	»	39
3.6 Legge 4 agosto 1977, n. 517.....	»	39
3.7 D.M. del 1979 e Legge 104/1992.....	»	40

4. Disposizioni normative.....	Pag.	44
5. La riforma Moratti	»	48
6. La scuola di oggi.....	»	54
6.1 Acronimi	»	56
6.2 La riforma della Costituzione	»	57
7. Il Ministero Fioroni.....	»	60
8. La riforma della scuola secondaria di secondo grado	»	63
9. Il Ministero Profumo.....	»	68
10. Il Ministero Carrozza	»	69
11. Il Ministero Giannini e la Legge 107/2015	»	75
11.1 Autonomia scolastica e offerta formativa	»	75
11.2 L'assunzione, la carriera, la valutazione dei docenti e le competenze del dirigente scolastico	»	76
11.3 Innovazione digitale e didattica dei laboratori	»	76
11.4 Alternanza Scuola Lavoro.....	»	77
11.5 Percorso formativo, curriculum dello studente, portale dei dati della scuola	»	77
11.6 Agevolazioni fiscali e nuove forme di finanziamento per le scuole.....	»	77
11.7 Scuole innovative ed edilizia scolastica.....	»	78

CAPITOLO 4: L'AUTONOMIA SCOLASTICA

1. L'autonomia degli istituti scolastici	»	79
1.1 Dimensionamento della rete scolastica e deroghe per le comunità con esigenze particolari.....	»	79
2. Autonomia finanziaria e contabile.....	»	80
3. Autonomia organizzativa e didattica	»	82
3.1 Diversificazione dell'azione educativa.....	»	82
4. Reti di scuole	»	83
5. Il piano triennale dell'offerta formativa	»	84

CAPITOLO 5: GLI ORGANI COLLEGIALI DELLA SCUOLA

1. Concetto di comunità scolastica	»	86
2. La riforma degli organi collegiali territoriali.....	»	86
2.1 Il livello centrale: il Consiglio superiore della pubblica istruzione	»	87
2.2 Il livello regionale: i Consigli regionali dell'istruzione.....	»	88
2.3 Il livello locale: i Consigli scolastici locali	»	89
3. Organi collegiali a livello di circolo e di istituto	»	90
3.1 Generalità.....	»	90
3.2 Consigli di intersezione, di interclasse e di classe	»	90
3.3 Collegio dei docenti.....	»	92
3.4 Il Consiglio di circolo o d'istituto e la Giunta esecutiva	»	93
3.5 Comitato per la valutazione del servizio dei docenti	»	95

CAPITOLO 6: LA FUNZIONE DOCENTE

1. La libertà di insegnamento	Pag. 96
2. Diritti e doveri del docente	» 98
2.1 Gli ulteriori doveri del docente	» 99
2.2 Aggiornamento e formazione in servizio	» 100
3. Le competenze chiave	» 100
4. Responsabilità e aspetti disciplinari.....	» 102
4.1 Attività compatibili, non compatibili e incompatibili.....	» 102
4.2 Responsabilità.....	» 103
4.3 Comitato paritetico sul mobbing.....	» 105
4.4 Infrazioni/sanzioni	» 105

CAPITOLO 7: LA FLESSIBILITÀ SCOLASTICA

1. Adattamento dell'orario scolastico.....	» 108
2. Attività di accoglienza	» 109
3. Orientamento.....	» 112
4. Riequilibrio culturale	» 113
5. Insegnare in team.....	» 121
5.1 Quando lavora un team?	» 121
6. Codocenze	» 122
7. Classi aperte	» 122
8. Un progetto di interclasse di educazione alla salute.....	» 123

PARTE II**LE AREE DELL'INTERVENTO DIDATTICO****CAPITOLO 1: LE SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E LA RICERCA PEDAGOGICO-DIDATTICA**

1. Istruzione e formazione	» 126
2. L'educazione tra individuo e società.....	» 127
2.1 L'apprendimento come scambio reciproco.....	» 127
3. Le scienze dell'educazione	» 128
4. Il valore della cultura.....	» 129
5. Gli elementi dell'esperienza educativa	» 129
6. Scuola ed extrascuola: la pluralità dei modelli educativi.....	» 130
7. La ricerca scientifica	» 131
8. I metodi della ricerca	» 132
8.1 L'osservazione	» 134
8.2 Il metodo sperimentale	» 135
8.3 Il metodo clinico	» 136
8.4 La simulazione.....	» 137
9. I test	» 137
9.1 Il questionario	» 138
9.2 Verifica della validità del questionario	» 140
9.3 Somministrazione del questionario.....	» 140

9.4 Codifica.....	Pag. 141
9.5 L'intervista	» 141

CAPITOLO 2: ORGANIZZAZIONE DELL'APPRENDIMENTO E GESTIONE DI GRUPPI

1. Insegnare e apprendere in team.....	» 143
2. La scuola come organizzazione.....	» 143
2.1 Il leader e il team.....	» 145
2.2 Dal gruppo di individui al team	» 145
2.3 La vision.....	» 146
3. Il <i>problem solving</i>	» 146
3.1 Tecniche di analisi	» 147
4. Le codocenze.....	» 147

CAPITOLO 3: LA PROGETTAZIONE CURRICOLARE

1. La cultura della programmazione.....	» 151
2. La pianificazione di un curricolo.....	» 153
3. Programmazione d'istituto	» 154
4. Programmazione educativa.....	» 154
5. Programmazione didattica.....	» 155

CAPITOLO 4: LA VALUTAZIONE DELLA SCUOLA

1. Premessa.....	» 157
2. Valutazione del sistema scolastico italiano nella stagione dell'autonomia....	» 158
3. Valutazione della scuola: modelli e progetti sperimentali	» 160
4. La stagione attuale: avvio di SNV	» 162
5. Le indagini internazionali.....	» 165
6. Conclusioni.....	» 169

CAPITOLO 5: I BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI

1. Dall'integrazione all'inclusione.....	» 172
2. Il piano didattico personalizzato.....	» 173
3. Il nuovo modello organizzativo.....	» 174
4. Il piano annuale per l'inclusività (PAI).....	» 175
5. Strumenti di intervento per alunni con BES.....	» 178
5.1 Piano didattico personalizzato	» 178
5.2 Il PDP per gli alunni con cittadinanza non italiana	» 179
5.3 Piano annuale per l'inclusività	» 179
5.4 Gruppo di lavoro per l'inclusività	» 180
5.5 Organizzazione territoriale per l'inclusione	» 180
6. Il dibattito internazionale.....	» 181
7. Il docente inclusivo.....	» 183

CAPITOLO 6: LA DIDATTICA DI GENERE

1. Il cammino internazionale delle pari opportunità.....	Pag.	211
1.1 Il decennio internazionale della donna.....	»	211
1.2 Le pari opportunità dal 1986 ad oggi.....	»	211
2. Il cammino delle pari opportunità in Italia.....	»	213
2.1 Le quote rosa.....	»	214
3. Educazione alla differenza di genere.....	»	214
4. Politiche educative nel contesto internazionale ed europeo.....	»	216
5. Le politiche per l'uguaglianza di genere in Italia.....	»	216
6. Orientamento di genere: in Italia è possibile?.....	»	218

PARTE III LE NUOVE COMPETENZE DEL DOCENTE

CAPITOLO 1: IL DOCENTE FORMATORE

1. Intelligenza e stili di apprendimento.....	»	220
1.1 L'intelligenza emotiva.....	»	222
1.2 Stili cognitivi e apprendimento.....	»	223
1.3 Tecniche di interazione per facilitare l'apprendimento a seconda degli stili.....	»	224
2. Le dinamiche di gruppo nella formazione.....	»	225
2.1 Il training group.....	»	225
2.2 La finestra di Johari.....	»	226
2.3 Il gruppo come sistema composito integrato di Bion.....	»	228
2.4 Il gruppo nell'analisi transazionale di Berne.....	»	229

CAPITOLO 2: IL DOCENTE LEADER

1. L'insegnante e la classe.....	»	230
1.1 Chi è il leader.....	»	231
2. Definizione di leadership.....	»	231
2.1 Categorie di significato della leadership.....	»	231
2.2 Leadership e management.....	»	233
3. Modelli di leadership.....	»	233
3.1 Leader 4C.....	»	234
3.2 Leadership diretta e leadership indiretta.....	»	235
4. Le competenze del leader.....	»	235
4.1 Attenzione ai risultati.....	»	235
4.2 Guidare le persone con l'intelligenza emotiva anche attraverso il linguaggio.....	»	236
5. Funzioni educative del leader.....	»	236
6. Teorie della leadership.....	»	237
6.1 L'approccio dei tratti (leader si nasce, non si diventa).....	»	237
7. Leader come comportamento.....	»	238

8. Approccio situazionista	Pag. 239
8.1 La path goal theory	» 239
8.2 Teoria transazionale di Hollander	» 240
9. Leadership femminile	» 241
10. Essere un leader consapevole.....	» 242
10.1 L'intelligenza emotiva.....	» 242

CAPITOLO 3: IL DOCENTE-MENTOR

1. E-mentoring.....	» 244
1.1 Significato del termine.....	» 244
1.2 La relazione di mentoring.....	» 244
1.3 Le esperienze internazionali.....	» 245
2. Caratteristiche del mentoring.....	» 246
2.1 Funzioni	» 246
2.2 Forme di realizzazione	» 246
2.3 Tecniche	» 247
2.4 Strumenti.....	» 247
2.5 Ambiti di impiego	» 247
2.6 Vantaggi per i soggetti coinvolti	» 247
3. Tipologie di mentoring	» 248
4. Un docente per la formazione integrale	» 250
5. Il docente mentor nella buona scuola	» 250
6. Il clima espressione della cultura organizzativa della scuola	» 251

CAPITOLO 4: LA TUTORSHIP NEL RUOLO DOCENTE

1. Il tutor degli alunni.....	» 253
2. Il tutor come «struttura di sostegno» all'innovazione	» 254
3. Il profilo professionale del tutor nella scuola	» 255
3.1 Una situazione di attesa	» 255
3.2 Per un approccio professionale	» 255
4. La funzione tutoriale nei percorsi di alternanza scuola lavoro.....	» 256
4.1 L'équipe pedagogica.....	» 257
4.2 Il responsabile organizzativo dell'alternanza dell'istituto	» 258
4.3 Il tutor aziendale nell'alternanza	» 258
4.4 Interazione tra tutor aziendale e tutor della scuola.....	» 258

CAPITOLO 5: LA DIDATTICA ORIENTATIVA

1. La scuola orientativa.....	» 259
1.1 Didattica orientativa e presidi formativi.....	» 262
2. Teorie dell'apprendimento e azione educativa	» 266
2.1 Il comportamentismo.....	» 266
2.2 L'epistemologia genetica di piaget	» 267
2.3 Il cognitivismo	» 267

2.4 Dal cognitivismo alla psicologia culturale	Pag. 267
2.5 Costruttivismo e sociocostruttivismo	» 268
3. Stili di apprendimento e approcci strategici	» 269
3.1 Cosa ci si aspetta dal docente?	» 270
3.2 Prestare attenzione allo stile di apprendimento	» 271
3.3 Utilizzare diversi canali di apprendimento	» 271
3.4 Come operare contemporaneamente con gruppi di alunni olistici e analitici..	» 272
3.5 <i>Brain storming</i>	» 272
3.6 Mappe mentali	» 273
3.7 Mappe concettuali	» 273
4. Il pensiero laterale e il pensiero verticale	» 274
4.1 I sei cappelli per pensare di Edward De Bono	» 275
5. Gestione di gruppi	» 276
6. Didattica laboratoriale	» 278
7. Didattica per problemi	» 280
8. Lavoro per progetti (<i>project work</i>)	» 281

CAPITOLO 6: IL CLIL: UNA LINGUA VEICOLARE PER IMPARARE A IMPARARE

1. Cittadinanza europea e conoscenza delle lingue	» 282
2. Il CLIL (<i>content and language integrated learning</i>)	» 284

1. IL PROFILO PROFESSIONALE DEL DOCENTE

Nella società odierna i processi di formazione non solo hanno subito un rapido incremento qualitativo e quantitativo, ma tendono a diventare determinanti ai fini di consentire un adeguato sviluppo degli individui di fronte a una realtà quotidiana in cui l'innovazione dei saperi, delle competenze, delle conoscenze specifiche risulta decisiva.

La complessità della società attuale richiede nuovi professionisti dell'educazione capaci di muoversi su direttive specifiche e differenziate. Tali figure professionali vivono oggi una sorta di «rinascita» che le spinge fortemente verso una diversa e più elevata collocazione sociale. Tutte le figure professionali — sia quelle tradizionali sia soprattutto quelle recentemente delineate (si pensi ai professionisti nel campo della multimedialità, del web, della formazione a distanza, figure quasi inesistenti sino a poco più di dieci anni fa) — sono costantemente coinvolte nell'aggiornamento della propria «identità» lavorativa.

Da tempo la ricerca socio-pedagogica è impegnata a ridefinire il profilo dei professionisti del settore educativo (insegnanti di ogni livello e grado, formatori in genere) sia da un punto di vista dell'evoluzione storica che da quello dell'analisi delle caratteristiche generali della professione. In Italia, ad esempio, a partire dagli anni Settanta del secolo scorso, il sistema scolastico è stato fatto oggetto di una vasta indagine che ce ne ha restituito un'immagine articolata, consentendoci di coglierne i mutamenti epocali, le trasformazioni e le tipologie di professionalità coinvolte. Negli ultimi decenni, nella funzione docente, sono intervenute notevoli variazioni, che si possono così sintetizzare:

- le professioni educative, da «burocratico-funzionali» (come erano almeno sino agli anni Settanta del secolo scorso) sono diventate sempre più **professioni «interattive»**, dinamiche, fortemente integrate nel contesto socio-ambientale;
- la **scuola**, diventata progressivamente più **«autonoma»** e **«progettuale»**, non può più adeguarsi semplicemente ai bisogni e alle richieste del presente, ma inizia a prefigurare liberamente i contesti dell'educazione futura dotandosi degli strumenti opportuni.

Le professionalità educative in genere, troppo spesso limitate alla professione docente, sembrano oggi dover coinvolgere una molteplicità di altre figure, in quanto la professionalità formativa sta entrando in una nuova fase storica che impone l'abbandono definitivo degli stereotipi del passato in favore di nuove connotazioni:

- relazioni educative polimorfe e articolate;
- professionalità che accolgano positivamente gli esiti delle più importanti svolte epistemologiche ed ermeneutiche del Novecento;
- insegnamento visto contemporaneamente come teoria e come prassi.

Dalla necessità e dall'obbligo di rispondere positivamente a queste difficoltà, le professionalità educative escono oggi sicuramente nobilitate: la sfida è quella di proporsi come professioni all'avanguardia che funzionino da «modello» per altre professioni culturali.

Possiamo delimitare campi e funzioni delle nuove professionalità educative ricorrendo ad una tripartizione di cui si parla sempre più spesso negli ultimi tempi:

- la **competenza**, cioè il «capitale culturale» di base;
- il **complesso delle abilità** (cioè le capacità di «saper fare», di intervenire, segnate dal possesso pieno di tecniche specifiche);

- la **dimensione della riflessività**, cioè la caratteristica cognitiva e culturale insieme che permette all'operatore di avere uno sguardo critico su se stesso, sui suoi compiti e sulle sue stesse competenze.

Tra competenze, abilità e riflessività sussiste un rapporto articolato, di contemporanea distinzione e integrazione. I tre elementi infatti si richiamano costantemente: svolgere un ruolo educativo, nella società della formazione o della conoscenza, significa penetrare a fondo in processi socio-pedagogici dalle molte facce e di fronte ai quali si deve ricorrere ad un insieme integrato di conoscenze. L'educatore/formatore deve possedere una serie di saperi volti a chiarificare sia il processo formativo in sé sia i concreti atti educativi/didattici. Si tratta di **saperi ampi e interconnessi**: l'insegnante di oggi non può prescindere da conoscenze sociologiche, antropologiche, psicologiche, comunicative e più in generale da tutto ciò che possa essere utilizzabile ai fini di illuminare il «caso» educativo specifico.

Le competenze si organizzano dunque nel corpus integrato delle scienze dell'educazione coordinate dalla pedagogia intesa come «sapere della formazione» in senso specifico.

Naturalmente il bagaglio scientifico-tecnico rimane centrale in qualunque professione educativa. Ovviamente non è sufficiente il sapere specialistico, tecnico-scientifico: c'è bisogno della dimensione della «riflessività», cioè della capacità di ripensare contestualmente e costantemente il proprio «agire educativo», i suoi fondamenti teorici, pratici e ideologici e riformularlo non solo rispetto a «oggetti» diversi ma anche rispetto ai suoi paradigmi (i modelli di base) teorici e pratici.

Le abilità richieste alle professioni educative nascono in parte come conseguenza diretta delle competenze, ma a queste bisogna aggiungere come condizione fondante anche la **capacità di utilizzare mezzi specifici** per ottenere, in contesti diversi, effetti il più possibili funzionali allo scopo, per raggiungere obiettivi didattici ed elaborare strategie ottimali.

La specificità cognitiva delle professioni educative implica varie prese di coscienza:

- a livello psico-pedagogico, i professionisti nel campo educativo debbono presupporre che la «comprensione» di un certo fenomeno non è mai assoluta ma sempre «in situazione», cioè collocata storicamente.

Ciò impone di ricondurre i principi delle scienze sociali in genere all'interno di un orizzonte storico, di una condizione determinata in cui il contesto di partenza e gli attori sociali sono già in qualche modo delineati;

- il sapere pedagogico deve partire sempre da un adeguato «studio dei casi». Ad esempio casi specifici di soggetti rispetto ai quali bisogna porsi in un'ottica clinica (diagnosi, conoscenza specialistica) e più in generale casi che obbligano sempre ad una contestualizzazione approfondita del contesto psicologico e socio-ambientale di provenienza;
- il formatore dovrebbe essere sempre disposto ad una comunicazione dialogica. L'oggetto del processo educativo/formativo va in altre parole *coinvolto* nel processo formativo stesso.

Ciò può avvenire soltanto comunicando e stabilendo un dialogo. Un processo di formazione deve farsi qualcosa di condiviso, di partecipato, di deciso e attuato insieme. Sono i soggetti nelle loro singolarità e unicità a incontrarsi e a dialogare. Il loro pensare e il loro agire è regolato sempre dalla logica di una comprensione comunicativa mediata intersoggettivamente (a livello di una teoria generale della società contemporanea, le importanti implicazioni del concetto di «agire comunicativo» sono state teorizzate e sviluppate in misura decisiva dal sociologo tedesco Jürgen Habermas);

- la comprensione pedagogica deve funzionare sia come «azione» che come «retroazione» (*feedback*). Nell'agire educativo — posta la sua ineliminabile complessità — si agisce, ma si riflette anche sull'agire attuato, sul corso di azioni compiute e sul pensiero che ispira e guida tale agire. Così si realizza una sorta di circolo virtuoso tra azione educativa, cri-

tica esterna e autocritica. La «retroazione» diviene un elemento-chiave dei processi formativi e va gestita permettendo un ritorno costante di tipo critico su azioni, saperi, progetti costituiti;

- il formatore miri alla realizzazione della «libertà dell'educando». Lo scopo dell'educazione non dovrebbe in altri termini produrre effetti specifici, quanto permettere a un soggetto di esercitare la propria libertà in relazione alla sua formazione. Lo scopo dell'atto educativo è generare delle possibilità, delle potenzialità nell'educando.

L'educatore può plausibilmente collocarsi in questo processo aperto solo se riesce a pensare l'oggetto del suo agire (cioè l'educando in genere) *come parte del processo stesso*, in un'ottica dialogica che permetta di renderlo partecipe senza subire condizionamenti preventivi.

Un particolare rilievo riveste, in ambito pedagogico, il tentativo di rendere operativo un modello di istituzione formativa volto ad acquisire le competenze necessarie per progettare. La nozione di «progetto formativo» ha assunto un significato preciso sia nell'ambito scolastico che in quello della cosiddetta extrascuola.

Possiamo sintetizzare e riassumere la questione della *progettazione* indicando **quattro eventi chiave** che ci consentono di cogliere appieno il senso dei cambiamenti in atto nella scuola del nostro paese:

- il processo di decentramento del sistema di istruzione è a sua volta effetto di una più generale spinta verso una trasformazione in senso federalista dello stato italiano;
- l'attribuzione dell'autonomia organizzativa e didattica alle scuole di ogni ordine e grado ha prodotto un contesto didattico in cui insegnanti e operatori scolastici in genere hanno un ruolo da protagonisti nelle decisioni che riguardano la formazione;
- agli enti locali sono attribuiti specifici obiettivi di natura formativa, come la programmazione e il coordinamento della rete scolastica presente a livello territoriale, ossia la definizione di un supporto appropriato alla realizzazione degli obiettivi formativi, all'impiego di misure utili all'apertura di scuole;
- la nuova funzione affidata agli insegnanti di costruzione di un progetto formativo le cui caratteristiche impongono alla scuola compiti e obiettivi relativi alla progettazione e comunicazione dell'identità culturale e formativa dell'istituzione in un «documento» scritto (noto come POF, «Piano dell'Offerta Formativa») in cui siano espressi in forma esplicita e comprensibile all'utenza (genitori e alunni stessi) gli obiettivi, la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa e organizzativa che la scuola intende adottare nella sua autonomia.

1.1 Formazione e aggiornamento

Anche se spesso i termini *formazione* e *aggiornamento* vengono utilizzati come sinonimi, in realtà esprimono **due situazioni differenti**: si aggiornano le proprie conoscenze perché cambiano le leggi, perché la tecnologia trasforma la realtà lavorativa e la scienza mette a punto nuove procedure. Si fa formazione come persona per poter essere un professionista migliore. Un'altra espressione sempre più usata è «sviluppo professionale», che sembra interpretare in maniera più pertinente la dinamicità del percorso formativo e riconoscere ai docenti competenze specifiche di base.

Sembra comunque essere elemento condiviso il fatto che l'aggiornamento riguardi tendenzialmente interventi «top down», con contenuti spesso scelti dall'amministrazione e realizzati prevalentemente con *setting* formativi d'aula.

La formazione invece, è un processo complesso che comprende tipologie di azione differenziate per modalità, contenuti, tempi e risorse.

L'attività di formazione viene espletata attraverso programmi di aggiornamento, addestramento e qualificazione.

Nell'art. 26 del CCNL 16-2-1999 la formazione continua è paragonata a una leva strategica, fondamentale per lo sviluppo professionale dei dipendenti e per il necessario sostegno agli obiettivi di cambiamento.

La Direttiva della Funzione Pubblica del 3-12-2002 definisce la formazione «dimensione costante e fondamentale del lavoro e strumento essenziale nella gestione delle risorse umane»; sottolinea che «tutte le organizzazioni, per gestire il cambiamento e garantire un'elevata qualità dei servizi, devono fondarsi sulle conoscenze e competenze».

L'obiettivo primario di ogni politica innovativa è quello di sostenere gli operatori della scuola nel potenziamento di una professionalità di alto profilo che passi anche attraverso l'uso di tecnologie e che rappresenti un terzo asse oltre quello della padronanza delle conoscenze e la capacità di gestire e progettare processi.

L'identità culturale del docente si fonda su quattro poli:

- sapere
- saper fare
- saper essere
- saper comunicare.

Il **sapere** è la competenza disciplinare, cioè la padronanza disciplinare unita alla capacità di saper confrontare quel sapere con quello di altre discipline (interdisciplinarietà).

Il **saper fare** è la competenza didattica, cioè la padronanza delle procedure di progettazione, sperimentazione, controllo, valutazione e delle strategie cognitive dei processi di insegnamento apprendimento.

Il **saper essere** è la competenza deontologica (adempimento del compito dell'insegnamento, organizzazione professionale dell'insegnamento, contributo al lavoro collegiale e nel team docente, salvaguardia e sviluppo della qualità, responsabilità, rispetto delle norme etc.).

Il saper comunicare, infine, è la competenza relazionale, intesa come padronanza nell'ambito della dinamica della comunicazione e della socializzazione.

La formazione iniziale che si serve di un modello progressista mira a una professionalità capace di ottimizzare sia l'area della socializzazione sia quella dell'apprendimento in quanto entrambe concorrono a creare le competenze professionali per illuminare le tre 3E che simboleggiano l'essenza della scuola riformata: **efficienza, efficacia, equità**.

2. LA FORMAZIONE INIZIALE DEL DOCENTE

Il tema della formazione iniziale e del reclutamento dei docenti nella scuola italiana è uno dei più dibattuti: se è vero, infatti, che il buon funzionamento e il successo della scuola dipendono in larga misura dalla qualità dei docenti, la formazione degli insegnanti dovrebbe essere al centro di ogni decisione, sia teorica che politica, che riguarda il sistema dell'istruzione. E così molte delle riforme che si sono avvicinate negli ultimi decenni hanno cercato di intervenire su questo problema per porre rimedio a una situazione che, fino a vent'anni fa, costituiva un caso unico in Europa, quello di un corpo docente privo di formazione iniziale all'insegnamento. Fino agli anni Novanta in Italia non esisteva un sistema specifico per la formazione docente e per insegnare era sufficiente un titolo di studi: diploma magistrale per insegnare nella scuola elementare e diploma di laurea per insegnare nella secondaria. Chi superava il concorso pubblico otteneva automaticamente l'abilitazione all'insegnamento e una cattedra. Grazie alla crescita del numero di studenti e all'assenza di concorsi molti di coloro che erano in possesso dei titoli potevano insegnare con contratti annuali o come supplenti fino ad ottenere il ruolo con abilitazioni speciali o per anzianità di servizio. Nè i

1. LA CULTURA DELLA PROGRAMMAZIONE

Le nuove esigenze produttive, i rapidi cambiamenti nella diffusione dell'informazione, la sempre più pressante domanda di cultura diversificata, hanno messo in crisi l'identità tradizionale della scuola costringendola a ricercarne un'altra, più adeguata alle esigenze e alle istanze dei diversi utenti e della società nel suo complesso.

Gli interventi legislativi più recenti, nonostante la mancanza di un piano organico di riforme, i ritardi e le incertezze, i compromessi e i contrasti non trascurabili, hanno portato la scuola italiana a compiere un salto di qualità. Essa, infatti, è stata costretta a ridefinire il proprio progetto pedagogico, ad aggiornarlo, in relazione all'affermarsi di nuove idee e di linee di tendenza avanzate in campo culturale e sociale.

La **cultura della programmazione** fa parte di un contesto pedagogico e didattico abbastanza recente, introdotto pienamente solo negli anni Settanta, in seguito agli influssi provenienti dal mondo anglosassone.

La cultura della programmazione non è un prodotto originale della ricerca pedagogica, ma una trasposizione di principi e stili di azione da altri settori delle attività umane, in particolare da quelle economiche, così come si erano configurati nel pragmatismo tipico dei paesi di lingua inglese.

Nell'immediato dopoguerra, anche per l'influenza esercitata dallo psicologo statunitense **Jerome Bruner** sull'organizzazione della scuola americana, i pedagogisti d'oltreoceano ritennero opportuno estendere anche all'istruzione i metodi che avevano permesso agli Stati Uniti di diventare la prima potenza economica e militare del mondo, cioè:

- fissare analiticamente gli obiettivi secondo criteri gerarchici e sequenziali;
- prevedere dettagliatamente tutte le operazioni necessarie per raggiungere gli obiettivi;
- verificare accuratamente i risultati conseguiti e trarre le conclusioni.

In altre parole, si cercava, con la programmazione, di dare un assetto **più razionale e scientifico** all'insegnamento, nella convinzione che ciò potesse renderlo più efficace e, in effetti, la programmazione si presta ottimamente alle esigenze di pianificazione, di informazione, di efficienza che caratterizzano le attuali società.

A livello di normativa, il termine «programmazione» compare però per la prima volta *nell'art. 4 del D.P.R. 416 del 1974*: «Il Collegio dei docenti [...] cura la programmazione educativa anche al fine di adeguare, nell'ambito degli ordinamenti della scuola stabiliti dallo Stato, i programmi d'insegnamento alle specifiche esigenze ambientali e di favorire il coordinamento interdisciplinare».

È però nei documenti successivi che la cultura della programmazione irrompe sulla scena della scuola in modo sempre più accentuato, nello specifico:

- la legge 517 del 1997 rende obbligatoria la pratica programmatoria, fissando anche i tempi e i momenti dell'anno scolastico in cui essa deve essere elaborata dai docenti, ed estende il suo significato riferendola non soltanto ai contenuti e alle metodologie di insegnamento, ma anche alla stessa organizzazione scolastica;
- i Programmi ministeriali della scuola elementare del 1985 dedicano alla programmazione un intero paragrafo della Premessa e sottolineano che essa «ha un valore determinante per il processo innovativo che si deve realizzare nella scuola elementare e deve

- essere assunta e realizzata dagli insegnanti anche come sintesi progettuale e valutativa del proprio operato»;
- la Legge 148 del 1990, istitutiva dell'organizzazione didattica della scuola elementare, conferma l'importanza dell'azione programmatoria e la arricchisce di nuovi significati, collocandola tra i punti chiave dell'azione educativa;
 - il D.P.C.M. 7 giugno 1995 istitutivo della «Carta dei servizi» definisce così la programmazione educativa e didattica: «la programmazione educativa, elaborata dal collegio dei docenti, progetta i percorsi formativi correlati agli obiettivi e alle finalità delineati nei programmi. Al fine di armonizzare l'attività dei consigli di intersezione, di interclasse o di classe, individua gli strumenti per la rilevazione della situazione iniziale e finale e per la verifica e la valutazione dei percorsi didattici. Sulla base dei criteri espressi dal consiglio di circolo o d'istituto, elabora le attività riguardanti l'orientamento, la formazione integrata, i corsi di recupero, gli interventi di sostegno». La programmazione didattica, elaborata ed approvata dal consiglio di intersezione, di interclasse o di classe, delinea il percorso formativo della classe e del singolo alunno, adeguando ad essi gli interventi operativi; utilizza il contributo delle varie aree disciplinari per il raggiungimento degli obiettivi e delle finalità educative indicate dal consiglio di intersezione, di interclasse o di classe e dal collegio dei docenti; è sottoposta sistematicamente a momenti di verifica e di valutazione dei risultati, al fine di adeguare l'azione didattica alle esigenze formative che emergono «in itinere». Programmazione educativa e didattica confluiscono nel Progetto Educativo di Istituto (P.E.I.) o di Circolo;
 - con la Legge istitutiva dell'autonomia (D.P.R. 275/1999) i diversi tipi di programmazione confluiscono, a loro volta, nel Piano dell'offerta formativa (POF), che vede l'intervento del Consiglio di Circolo che stabilisce i criteri generali (pedagogici, organizzativi, finanziari etc.) a cui dovrebbe ispirarsi l'intera azione educativa del Circolo didattico.

La programmazione differisce dai programmi perché in essa si esplicitano tutte le variabili che entrano in gioco nel rapporto insegnamento/apprendimento.

L'efficacia della programmazione di qualsiasi insegnamento è legata alla piena consapevolezza delle funzioni formative delle singole discipline e delle loro finalità e, quindi, all'attenzione per la loro struttura e alla chiarezza di idee sulle ragioni dell'impegno programmatico, che trova la sua motivazione nel diritto dello studente di realizzare percorsi formativi, di maturare competenze e di coltivare attitudini con congruenza psicologica e in coerenza con la natura della scuola che frequenta.

Pertanto, per programmare, è irrinunciabile il confronto sia con i programmi di insegnamento che con gli alunni, nonché con l'identità, la specificità e le finalità generali della scuola.

La programmazione, a sua volta, costituisce una micro-sperimentazione che riesce a salvare la pratica dell'insegnamento e ad orientarla in una direzione più autenticamente culturale e ispirata a criteri di rigore scientifico, avvicinandola al modello della ricerca.

Un principio a cui è opportuno che si ispirino gli insegnanti quando formulano la programmazione è quello della **razionalità**, in quanto la conoscenza e l'interpretazione della realtà della situazione educativa non possono essere casuali.

È auspicabile che i docenti curino i seguenti aspetti:

- **impostare un'organica ricognizione delle variabili della situazione e indagare a livello di bisogni culturali;**
- **formulare previsioni di interventi didattici commisurati agli esiti formativi che si vogliono ottenere;**
- **applicare l'ipotesi e controllare i relativi risultati.**

L'introduzione della nuova logica di programmazione dei processi formativi dovrebbe portare ad una sostanziale **modificazione della condizione degli allievi**, mutandone gli at-

teggiamenti di fronte al lavoro scolastico, ai rapporti con i docenti, ai modi di interazione all'interno del gruppo, nonché in presenza di un contesto educativo in cui siano resi espliciti i traguardi che si vogliono raggiungere, le condizioni di partenza e quelle intermedie, la qualità e la quantità dei compiti che si richiedono, la disponibilità delle risorse per l'apprendimento.

2. LA PIANIFICAZIONE DI UN CURRICOLO

Pianificare un curriculum e farlo in un'ottica di programmazione collettiva dell'istruzione significa essere in grado di controllare il sistema nella varietà dei suoi tratti:

- la conoscenza del **livello di partenza** degli allievi costituirà il termine di inizio del curriculum;
- l'analisi delle **motivazioni al lavoro** scolastico fornirà il riferimento dinamico per il lavoro collettivo;
- il quadro generale degli **obiettivi formativi** (definito su scala nazionale) indicherà le mete da raggiungere in ogni caso e per ciascun allievo;
- la disponibilità delle **risorse didattiche** caratterizzerà le singole strategie di attuazione dell'insegnamento;
- l'attenzione agli **elementi culturali** e alle **forze sociali** presenti nell'ambiente favorirà la contestualizzazione del progetto;
- la valutazione fungerà da sistema di **regolazione complessiva** di tutta l'attività scolastica, permettendone revisioni più o meno profonde.

Il concetto di curriculum trova nella pratica della **sperimentazione** un terreno privilegiato per concretizzarsi. Lavorare per il curriculum, infatti, significa per il docente impegnarsi in un'attività di ricerca continua, caratterizzata dalla discussione dei problemi, dall'identificazione di ipotesi, dall'attuazione di procedure accuratamente definite, dall'obiettività della verifica e dalla criticità della valutazione.

Il programma ministeriale rimane sempre il punto di riferimento per ogni docente, in quanto prescrive le finalità culturali di base, i contenuti essenziali, le abilità, le competenze che tutti gli alunni devono conseguire alla fine del percorso scolastico; con la programmazione tutte le indicazioni e le prescrizioni del programma trovano una concreta attuazione: calandolo nella realtà viva e dinamica della scuola o della classe, la programmazione lo individualizza, lo contestualizza e lo rende massimamente differenziato sulla base della dinamica delle tante variabili che caratterizzano e condizionano ogni singola realtà scolastica.

Da questa prospettiva la programmazione si configura come **mediazione tra obiettivi e contenuti ufficiali ed effettive capacità ed esigenze situazionali degli alunni**: non contrapposizione, quindi, tra Programma e programmazione, bensì interazione continua, mirata alla messa a fuoco delle strutture disciplinari e delle finalità generali contenute nel testo programmatico ufficiale, per raccordarle allo «specifico» della realtà nella quale si opera.

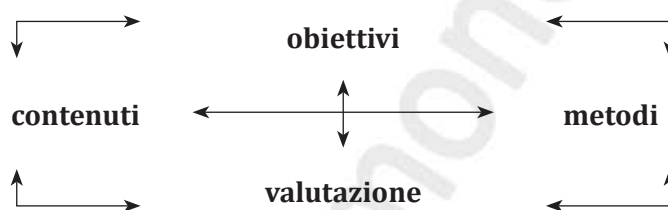
La progettazione curricolare è contraddistinta da alcuni criteri-base irrinunciabili, in mancanza dei quali perderebbe le sue peculiari connotazioni e finirebbe per configurarsi come un tradizionale «piano di lavoro», innovativo soltanto in superficie, ma fondamentalmente statico e indifferenziato. I criteri in oggetto sono i seguenti:

- **sistematicità**;
- **flessibilità**;
- **collegialità**;
- **intenzionalità**.

Secondo lo schema classico definito da A. e H. Nicholls, la programmazione è un processo circolare che, dopo aver preso atto delle indicazioni contenute nei programmi ufficiali d'insegnamento, comprende le seguenti fasi:

- analisi del contesto socio-culturale e della situazione di partenza degli alunni;
- definizione degli obiettivi (generali e specifici, a lungo e a breve termine);
- definizione delle attività, dei contenuti, dei collegamenti interdisciplinari da proporre agli alunni;
- definizione dei tempi e delle metodologie con le quali organizzare l'attività didattica;
- osservazione sistematica dei processi di apprendimento;
- verifica e valutazione del processo didattico attuato.

A questo punto, considerati gli esiti della valutazione, il processo ricomincia con l'analisi della situazione raggiunta dagli alunni, con la scelta di nuovi obiettivi etc. Il processo della programmazione può essere considerato un processo ciclico.



3. PROGRAMMAZIONE D'ISTITUTO

L'analisi del territorio condotta dal Consiglio d'Istituto attraverso contatti e raccordi con enti locali, distretto scolastico, associazioni culturali, saranno veicolate al Collegio dei docenti dove avverrà un'analisi integrativa di carattere più specificatamente didattico.

Tale analisi si intreccia con un'analisi interna dei bisogni e delle risorse della scuola.

Alla raccolta dei dati dovrà seguire un lavoro attento di lettura e di interpretazione degli elementi analizzati per individuare i bisogni e per programmare e promuovere tutte quelle attività di competenza dei vari organi collegiali.

Nella programmazione d'istituto è necessario acquisire e valutare le informazioni e le conoscenze che si pensa possano avere un qualche rapporto con le scelte didattiche da effettuare, come:

- dotazione della scuola di appositi **spazi** (presenza di laboratori, di spazi da utilizzare per aule speciali, di aule per proiezioni a grandi gruppi etc.);
- dotazione della scuola per quanto riguarda il **personale insegnante** (possibilità di avere insegnanti per attività integrative, censimento di particolari competenze da parte di insegnanti, indipendentemente dalla titolarità dell'insegnamento etc.);
- dotazione della scuola di **materiali** (consistenza della biblioteca, audiovisivi, materiale di laboratorio, materiale di consumo etc.);
- **numero degli alunni per classe**; presenza di classi parallele;
- **rendimento scolastico complessivo** e nelle singole materie;
- **provenienza socioculturale** degli alunni, motivazioni, interessi, partecipazione etc.

4. PROGRAMMAZIONE EDUCATIVA

L'organo fondamentale della programmazione educativa è il Collegio dei docenti che non deve decidere sul fare o meno la programmazione ma indicare come farla.

Il lavoro del Collegio dei docenti ha inizio il 1° Settembre di ogni anno, ha come punto di partenza la programmazione d'Istituto e traduce le finalità educative in obiettivi generali educativi e didattici che costituiranno il punto di riferimento dei vari operatori scolastici.

Nella programmazione educativa si possono esemplificare quattro aspetti:

- composizione socioculturale della popolazione della località in cui ha sede la scuola; rapporto con la composizione socioculturale degli alunni;
- atteggiamenti culturali ed educativi dei genitori e livelli di partecipazione alla vita della scuola;
- presenza e funzionamento di servizi culturali e sociali extrascolastici (biblioteche pubbliche, cinema, servizi sociosanitari, impianti sportivi etc.);
- livelli di partecipazione sociale e politica nel territorio (presenza di iniziative partecipative, dibattiti, associazioni culturali etc.).

5. PROGRAMMAZIONE DIDATTICA

Il lavoro del Consiglio d'Istituto e del Collegio dei docenti è preposto al Consiglio di classe al quale spetta un'analisi più realistica della situazione di partenza delle e degli alunne/i. Ogni classe ha ovviamente delle caratteristiche, delle risorse, dei bisogni diversi e quindi, ogni Consiglio di classe deve adattare la programmazione in rapporto alle esigenze delle e degli alunne/i.

La prima azione da compiere è la verifica dei prerequisiti e delle abilità, successivamente si devono individuare interventi didattici mirati.

La programmazione didattica consiste in una **serie di operazioni** che l'insegnante o gli insegnanti compiono per organizzare il loro lavoro didattico in un tempo definito, all'interno della scuola in cui operano. Pertanto:

- la programmazione è compiuta direttamente dall'insegnante, singolo o in gruppo;
- la programmazione va compiuta prima delle realizzazioni didattiche concrete;
- la programmazione prevede una unità di tempo entro la quale il lavoro didattico va svolto;
- la programmazione riguarda una situazione particolare.

Le **fasi** della programmazione didattica sono:

- conoscenza della realtà scolastica ed educativa;
- definizione degli obiettivi e loro stratificazione;
- scelta degli strumenti e loro organizzazione;
- scelta dell'oggetto e dei procedimenti della verifica.

Le **operazioni** da compiere per la definizione degli obiettivi all'interno di una programmazione didattica sono:

- scelta degli obiettivi che si intendono perseguire;
- stratificazione degli obiettivi, intesa come identificazione, all'interno di un'area di obiettivi, degli obiettivi generali, degli obiettivi intermedi, degli obiettivi immediati o operativi;
- definizione degli obiettivi in termini di comportamenti.

Definiti gli obiettivi che si vogliono raggiungere, in una situazione e in un tempo determinati, si passa all'identificazione degli strumenti più idonei al loro raggiungimento. Con il termine «strumenti» si intendono quelli che vengono comunemente chiamati **contenuti e metodi**. La scelta delle procedure di controllo da adottare alla fine di una certa unità di lavoro didattico è fondamentale nella programmazione. Il controllo va inserito nel quadro della programmazione didattica generale. Non si può pensare ai contenuti e alle procedure di con-

*Un capo qualunque fa sì che gli altri pensino
che il capo sia straordinario.
Un capo straordinario fa sì che gli altri pensino
che loro stessi sono straordinari.*

1. L'INSEGNANTE E LA CLASSE

Da un punto di vista sociologico la classe scolastica è un **gruppo di pari** che si costituisce non sulla base delle scelte personali dei soggetti che ne fanno parte ma di scelte istituzionali che hanno finalità educative e didattiche. La classe è un gruppo a termine e fin dal momento in cui si forma è consapevole che la sua durata è limitata nel tempo.

In genere gli studenti hanno la percezione della classe come gruppo e non come semplice aggregato di individui. Se questo gruppo è strutturato e solido, gli alunni vivono la loro condizione di studenti in maniera positiva. In questo caso il gruppo ha la funzione di contenimento dell'ansia, di sostegno emotivo e di aiuto per tollerare le frustrazioni legate all'apprendimento e alla valutazione: il gruppo, attraverso lo scambio di informazioni, favorisce l'apprendimento, sostiene gli studenti più fragili e meno fiduciosi in se stessi, e attenua l'impatto emotivo degli eventi negativi. La coesione del gruppo è data dall'esistenza di regole comuni rispettate da tutti e da valori e obiettivi condivisi.

Inoltre è proprio nel gruppo che l'individuo impara a **conoscere se stesso** mediante la **relazione con gli altri** e attraverso l'immagine di sé che i compagni gli rimandano.

Una classe prevede la presenza di uno team di conduttori – i docenti – che hanno il compito di guidare e orientare gli studenti attivando una programmazione curricolare che tenga conto degli aspetti cognitivi, emotivi e relazionali.

L'atteggiamento degli insegnanti, il modo in cui interagiscono con la classe è decisivo, perché se anche i docenti rispettano le regole condivise, la classe è portata a strutturarsi come gruppo in senso positivo e collaborativo; se invece non vi si adeguano, il gruppo può assumere una posizione di difesa compattandosi in maniera quasi aggressiva, oppure si può frammentare, in quanto può accadere che si generi una lotta per la sopravvivenza individuale che porta alla competitività fra gli studenti e a scelte personali opportunistiche ed egoistiche.

La presenza di una **figura leader** è molto importante per dare compattezza al gruppo, per guidarlo, eliminare le tensioni e dare voce ai suoi bisogni. Il ruolo di leader può essere attribuito a un alunno dotato di forte personalità e di empatia nei confronti dei bisogni dei compagni, ma anche un docente può arrivare a ricoprire questo ruolo: in questo caso viene considerato non come un capo, ma come colui che «anima l'identità del gruppo». L'insegnante che la classe riconosce come leader è in grado di svolgere il suo ruolo in maniera autorevole, è esigente ma anche comprensivo e riesce a contenere l'ansia e le frustrazioni degli alunni. I ragazzi infatti non cercano né egualitarismo assoluto né anarchia né autoritarismo, ma un professore-leader che, oltre a essere competente nella disciplina che insegna, sia in sintonia con i bisogni della classe. Il docente leader deve cioè possedere doti relazionali ed empatiche, deve potenziare l'autostima degli studenti e favorire l'attivazione del pensiero di gruppo. Da una relazione così strutturata non sarà solo la classe a trarre vantaggio, ma il docente stesso, che si sentirà a proprio agio e in grado di dare il meglio di sé.

I docenti giudicati negativamente dagli studenti, e quindi esclusi da qualsiasi possibilità di ricoprire il ruolo di leader, sono quelli che non riescono ad avere un atteggiamento em-

patico e che adottano uno stile educativo eccessivamente permissivo o al contrario troppo autoritario.

Nel primo caso, l'insegnante lascia che le cose vadano per il proprio verso, attribuendo la responsabilità agli alunni e dimostrandosi falsamente tollerante; nel secondo caso, appare rigido e sordo alle richieste della classe. Entrambe le situazioni rivelano una modalità didattica che non tiene conto dell'individualità e dei bisogni dei ragazzi, e che considera le differenze di profitto il risultato di un processo quasi naturale e non modificabile attraverso l'azione didattica.

1.1 Chi è il leader

Una delle definizioni di leader, nell'accezione comunemente usata in rapporto alle relazioni sociali, ha le sue radici etimologiche nel termine inglese *to lead* che significa *condurre*. In un gruppo sociale è leader chi ricopre un ruolo di comando o di direzione (*leadership*) sui membri di un gruppo per il perseguimento di scopi comuni.

I termini *capo* e *leader*, in senso generale, sono sinonimi, ma possono essere usati con un significato più specifico, che considera la fonte dell'autorità: in inglese, si distingue, infatti, la *leadership* in senso stretto, in cui un *leader* guida dei *seguaci* in virtù dell'autorità che essi stessi gli hanno conferito, dalla *headship*, in cui un *capo* guida dei *subordinati* in virtù dell'autorità ricevuta da una fonte esterna (ad esempio, un'autorità superiore).

Nei gruppi formali il capo ricopre una posizione di comando predefinita, che viene di solito identificata da una denominazione che varia secondo il contesto (capo, direttore, responsabile, comandante etc.), qualifica che esiste indipendentemente dalla persona alla quale viene di volta in volta attribuita. Nelle organizzazioni complesse vi possono essere più posizioni di questo tipo le quali, disposte su livelli diversi, costituiscono una *gerarchia*, in modo che quella collocata a un determinato livello è a sua volta soggetta all'autorità di una di livello immediatamente superiore.

La parola *leadership* definisce allo stesso tempo lo status, il comportamento, l'insieme di tratti che caratterizzano la persona che accentra l'interesse o assicura la **conduzione di un gruppo**. Il leader esercita più influenza in un gruppo rispetto agli altri membri e, dato che i processi di influenza sociale sono reciproci, il leader può influenzare i membri di un gruppo più di quanto egli stesso sia influenzato.

In tempi recenti la definizione di *leadership* è passata a definire un processo che coinvolge non solo il leader, ma anche i subordinati, che hanno un ruolo attivo nelle attività di gruppo, e questo processo implica l'interazione fra:

- **leader**, con le sue competenze, motivazioni e caratteristiche personali;
- **seguaci** (membri del gruppo), con le loro attese, motivazioni e caratteristiche personali;
- **situazioni**, nel senso di struttura sociale, tipo di compito, norme e storia del gruppo.

Il leader ha il compito di motivare il gruppo verso uno scopo e sviluppare in ciascuno dei seguaci una profonda autostima, cosa che diventa impossibile da fare con convinzione, se lui stesso non è in grado di comprendere i punti di forza e i punti di debolezza dei membri del gruppo o se è incerto riguardo la direzione da seguire. La tendenza costante al miglioramento e una profonda consapevolezza di sé e degli altri costituiscono dunque gli elementi fondanti del ruolo di un leader.

2. DEFINIZIONE DI LEADERSHIP

2.1 Categorie di significato della leadership

Per il concetto di leadership esistono diverse definizioni qualificabili differentemente in base all'approccio teorico adottato. Tutte o quasi raccolgono il senso più generale, ovvero

che la leadership è considerata una relazione sociale che prende forma in una situazione che richiede scelte di principio e di comportamento. In base ai diversi significati che i vari approcci attribuiscono alla figura del leader – e a seconda dei parametri presi in considerazione – si avranno tre categorie di definizioni, ognuna delle quali focalizza l'attenzione su alcuni elementi che ne influenzeranno lo sviluppo.

Una prima categoria di definizioni, quelle *funzionaliste*, rivolge l'attenzione **ai tratti e alle capacità dei leader** o alla **funzione di conduzione**. Questo insieme di definizioni esamina solo le qualità intrinseche del leader, trascurando il contesto.

Un secondo insieme di definizioni focalizza l'attenzione sul **controllo**, sulla **spinta**, sulla **direzione delle azioni** o degli atteggiamenti che un leader riesce a imprimere al gruppo, con la più o meno acquiescenza dei seguaci, senza coercizione. Con queste definizioni non si riconosce una categoria speciale di persone che sono leader, né che particolari azioni o qualità conferiscano la leadership.

La terza categoria di definizioni, piuttosto riduttiva e situazionalista, considera l'**azione di influenza**, qualunque essa sia, che determina un cambiamento utile al raggiungimento degli obiettivi del gruppo. Questo terzo significato sembra sottintendere che una leadership auto-centrata non è leadership autentica e che tutto si debba o si possa comunque ridurre ad un problema di influenza, per di più unidirezionale.

Nel suo modello di leadership Bernard Bass, autore di un noto manuale sull'argomento, riconosce nell'aspetto transazionale della leadership i seguenti elementi:

- Definizione degli obiettivi.
- Monitoraggio della performance.
- Feedback.
- Sviluppo della carriera.

Bass però aggiunge anche che questi elementi sono più legati a delle competenze manageriali che a vere doti di leadership, concludendo che: *«Un modello di Leadership che si limiti al solo aspetto transazionale finisce per non considerare l'entità dello sforzo necessario da parte dei subordinati, quanto saranno soddisfatti ed il loro grado di contribuzione agli obiettivi dell'organizzazione. Per superare tali limiti, è necessario introdurre un modello di Leadership Trasformativa. Il Leader Trasformativo definisce e comunica chiaramente una chiara visione del futuro, stimola intellettualmente i propri collaboratori e valorizza le differenze individuali».*

Bass elenca 11 categorie di significati attribuiti alla leadership nel corso dell'ultimo secolo:

1. **leadership come focus della dinamica di gruppo**: il leader viene visto come protagonista, polarizzatore e centro focale di gruppo. Il concetto di leadership qui è strettamente legato a quello di struttura e dinamica di gruppo;
2. **leadership come personalità**: questa definizione fa parte della teoria dei tratti secondo la quale ci sono determinate caratteristiche che rendono alcune persone più capaci di altre nell'esercitare la leadership;
3. **leadership come arte di indurre il consenso**: la leadership è definita come l'abilità di manipolare le persone così da ottenerne il meglio con i minimi contrasti e la massima cooperazione attraverso il contatto *face-to-face* tra leader e subordinati; viene quindi vista come un esercizio di influenza unidirezionale, il gruppo e i suoi membri vengono considerati soggetti passivi;
4. **leadership come esercizio dell'influenza**: l'astrazione del concetto di leadership viene da gran parte degli studiosi degli anni Cinquanta. L'influenza implica una relazione reciproca tra individui, non necessariamente caratterizzata da dominio, controllo o induzione del consenso da parte del leader;

5. **leadership come comportamento:** anche questa definizione è degli anni Cinquanta e cerca di spiegare gli atti e i comportamenti caratteristici dell'esercizio della leadership come propri di un individuo orientato alle attività di gruppo;
6. **leadership come forma di persuasione:** è una definizione che cerca di rimuovere ogni implicazione alla coercizione, focalizzando invece l'attenzione alla relazione con i seguaci. Più recentemente la strategia persuasiva è stata indicata come una delle modalità di leadership;
7. **leadership come relazione di potere:** per spiegare questo tipo di affermazione, gran parte degli studiosi che l'hanno adottata hanno utilizzato due soggetti di riferimento, A e B, simulando tra loro relazioni di potere; se A induce B ad attuare dei comportamenti per raggiungere un comune obiettivo, allora A ha esercitato leadership su B;
8. **leadership come strumento per raggiungere l'obiettivo:** la leadership è considerata come forza principale per stimolare, motivare e coordinare coloro che si muovono per raggiungere un obiettivo comune;
9. **leadership come fattore emergente dell'interazione:** differenzia questa teoria dalle precedenti, il nesso di causalità; la leadership viene considerata un effetto dell'azione del gruppo e non un suo elemento costitutivo. La sua importanza sta nell'aver messo in evidenza che la leadership emerge dal processo di interazione tra individui, senza il quale non avrebbe ragione di esistere;
10. **leadership come ruolo di differenziazione:** fa parte della teoria dei ruoli, secondo la quale ogni individuo, interagendo con altre persone o con un gruppo, gioca un ruolo, solitamente diverso dagli altri individui;
11. **leadership come l'iniziazione di una struttura:** con questa definizione si vuole intendere che la funzione di leadership è indispensabile per l'avvio di una struttura e per il suo mantenimento.

2.2 Leadership e management

Esercitare una leadership significa prendersi carico di attività diverse: dalla formulazione di obiettivi allo sviluppo di nuove opportunità, alla ricerca del modo migliore di guidare i collaboratori.

La leadership è qualcosa di diverso dalla semplice gestione, cioè dal «*management*».

Un leader prende le decisioni, sa come comunicarle e si fa seguire dagli altri per metterle in atto, mentre un manager si limita a implementare strategie decise da altri, a misurare le performance raggiunte e a gestire i sistemi. Probabilmente, un manager esperto può fare molto più di questo ed essere di grande supporto al leader che lo guida, ma non sempre potrà diventare un leader perché avrà difficoltà a farsi seguire dalle persone coinvolgendole semplicemente sul piano emotivo.

3. MODELLI DI LEADERSHIP

Alla fine del XX secolo alcuni studi, tra cui quello di W.E.Halal, cercarono di individuare i **modi di comportamento del leader che si dimostrano più efficaci**. È risaputo che un certo tipo di leadership può dimostrarsi efficace solo nei confronti di una fascia limitata di persone e solo per compiti che presentano determinate caratteristiche. Queste considerazioni portano alla formulazione di cinque modelli ideali.

- **Autocrazia:** è la forma più primitiva di leadership e si caratterizza per i metodi autoritari, quali la forza e il rispetto della tradizione, per ottenere l'acquiescenza. Questa forma si dimostra adeguata soltanto in situazioni caratterizzate da **contesti «primitivi» di tecnologia, quali la guerra, la caccia e l'agricoltura**, che implicano la ricerca dei mezzi fondamentali di sussistenza.