

## A chi è vicino alla vera Sapienza e continua ad insegnare che...

“La sapienza è radiosa e indefettibile, facilmente è contemplata da chi l'ama e trovata da chiunque la ricerca. Previene, per farsi conoscere, quanti la desiderano. Chi si leva per essa di buon mattino non faticherà, la troverà seduta alla sua porta. Riflettere su di essa è perfezione di saggezza, chi veglia per lei sarà presto senza affanni. Essa medesima va in cerca di quanti sono degni di lei, appare loro ben disposta per le strade, va loro incontro con ogni benevolenza. Suo principio assai sincero è il desiderio d'istruzione; la cura dell'istruzione è amore; l'amore è osservanza delle sue leggi; il rispetto delle leggi è garanzia di immortalità/e l'immortalità fa stare vicino a Dio. Dunque il desiderio della sapienza conduce al regno. Se dunque, sovrani dei popoli, vi diletate di troni e di scettri, onorate la sapienza, perché possiate regnare sempre. (...) Per questo pregai e mi fu elargita la prudenza; implorai e venne in me lo spirito della sapienza. La preferii a scettri e a troni, stimai un nulla la ricchezza al suo confronto; non la paragonai neppure a una gemma inestimabile, perché tutto l'oro al suo confronto è un po' di sabbia e come fango sarà valutato di fronte ad essa l'argento. L'amai più della salute e della bellezza, preferii il suo possesso alla stessa luce, perché non tramonta lo splendore che ne promana. Insieme con essa mi sono venuti tutti i beni; nelle sue mani è una ricchezza incalcolabile.

Godetti di tutti questi beni, perché la sapienza li guida, ma ignoravo che di tutti essa è madre. Senza frode imparai e senza invidia io dono, non nascondo le sue ricchezze. Essa è un tesoro inesauribile per gli uomini; quanti se lo procurano si attirano l'amicizia di Dio, sono a lui raccomandati per i doni del suo insegnamento. (...) In essa c'è uno spirito intelligente, santo, unico, molteplice, sottile, mobile, penetrante, senza macchia, terso, inoffensivo, amante del bene, acuto, libero, benefico, amico dell'uomo, stabile, sicuro, senz'affanni, onnipotente, onniveggente e che pervade tutti gli spiriti/intelligenti, puri, sottilissimi. (...) E' un riflesso della luce perenne, uno specchio senza macchia dell'attività di Dio e un'immagine della sua bontà. Sebbene unica, essa può tutto; pur rimanendo in se stessa, tutto rinnova e attraverso le età entrando nelle anime sante, forma amici di Dio e profeti. Nulla infatti Dio ama se non chi vive con la sapienza. Essa in realtà è più bella del sole e supera ogni costellazione di astri; paragonata alla luce, risulta superiore; a questa, infatti, succede la notte, ma contro la sapienza la malvagità non può prevalere”.

**(dal Libro della Sapienza, capitolo 6 e 7: SALOMONE E LA RICERCA DELLA SAPIENZA)**



**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO**  
Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione

**Dottorato di ricerca in “Metodologia della ricerca educativa e della ricerca formativa”**

**XIII Ciclo – Nuova Serie**

**Tesi di Dottorato in ‘Docimologia’**

**Management scolastico e Governance territoriale: lo studio di sei istituzioni scolastiche della Provincia di Salerno**

**Coordinatore**  
**Prof. Maurizio Sibilio**

**Tutor**  
**Prof. ssa Rosanna Tammaro**

**Dottoranda**  
**Dott. ssa Rosella Brunetti**

Anno Accademico 2014/2015

## Indice

<b>Introduzione .....</b>	<b>6</b>
---------------------------	----------

### **Capitolo 1: Le Funzioni Strumentali alla Governance territoriale**

Premessa .....	10
1.1.1 L'istruzione come 'Affare di Stato' per l'emancipazione culturale, sociale ed economica dei cittadini .....	12
1.1.2 L'autonomia scolastica e la 'cultura della governance europea' .....	17
1.1.3 La rete scolastica per l'autonomia 'funzionale' .....	21
1.2.1 Un processo articolato: l'autonomia organizzativa e le 'figure di sistema' .....	27
1.2.2 Le Funzioni- obiettivo nel Management By Objectives .....	31
1.2.3 Aree di intervento delle funzioni-obiettivo .....	36
1.2.4 Elementi di criticità: la questione del collaboratore-vicario e l'identità delle funzioni-obiettivo .....	41
1.3.1 L'esordio delle funzioni strumentali .....	45
1.3.2 Realizzare, gestire e valutare il POF .....	49
1.3.3 Un ruolo per tre funzioni: amministrativa, strumentale e politica .....	53
Conclusioni .....	56

### **Capitolo 2: Uno studio delle 'Funzioni Strumentali al POF' in sei istituti comprensivi della Provincia di Salerno**

Premessa .....	59
2.1.1 Definizione dell'oggetto di studio e scelta degli obiettivi generali .....	60
2.2.1 Metodologia di ricerca: scelta del paradigma teorico di riferimento .....	63
2.2.2 L'Etnometodologia di Garfinkel, l'approccio 'Drammaturgico' di Goffman e la 'Riflessività' di Schön .....	70
2.2.3 Tecniche e strumenti per la realizzazione della ricerca .....	77
2.3.1 Il campo di indagine .....	82
2.3.2 Le popolazioni residenti nei due Comuni .....	83
2.3.3 Le scuole .....	87
2.4.1 I soggetti coinvolti nell'indagine .....	110

### **Capitolo 3: Il ruolo della funzione strumentale nelle ‘culture’ scolastiche**

Premessa.....	128
3.1.1 Adempimenti normativi.....	134
3.1.1.1 Aree di intervento.....	136
3.1.1.2 Criteri di attribuzione degli incarichi .....	150
3.1.1.3 Monitoraggio e ‘Valutazione’ del lavoro delle Funzioni Strumentali .....	161
3.1.1.3.1 La valutazione degli interventi delle Funzioni Strumentali nell’Autovalutazione di Istituto .....	180
3.2.1 La formazione professionale come elemento di consolidamento del capitale umano e culturale e sociale dei docenti ‘Funzione Strumentale’.....	186
3.2.2 L’investimento delle sei organizzazioni scolastiche nell’aggiornamento professionale del loro management.....	193
3.3.1 Auto- rappresentazione del ruolo .....	200
3.3.2 Relazione con i colleghi.....	210
3.3.3 Funzioni strumentali e leadership specifica.....	218
<b>Conclusioni.....</b>	<b>227</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>231</b>
<b>Riferimenti normativi .....</b>	<b>236</b>

## Introduzione

Questo contributo ha come oggetto di studio l'analisi di uno specifico ruolo organizzativo del nuovo sistema scolastico italiano, denominato 'Funzione Strumentale al POF', istituito formalmente con il CCNL del 1999.

Esso intende offrire una chiara indicazione proprio della sua essenza relativa alla 'funzione-ponte' che il docente incaricato acquisisce, normativamente, nel dover raccordare, in primo luogo, tutte le componenti interne all'*habitus*<sup>1</sup> scolastico (culturalmente e storicamente situato, e parzialmente condizionabile dall'utenza) mediante l'elaborazione e pubblicazione annuale del POF; ed in seguito, tra queste e l'ambiente esterno, attraverso lo strumento della programmazione curricolare che non può prescindere dalle caratteristiche socio-economiche e culturali di un dato territorio in cui va ad inserirsi.

La ragione per cui si è scelto di intraprendere questo iter esplorativo nasce dalla volontà di verificare l'ipotesi secondo cui la Funzione Strumentale permetterebbe di registrare uno snellimento di molte pratiche politiche/amministrative delle nostre organizzazioni scolastiche in vista di obiettivi generali e specifici, e faciliterebbe l'individuazione e distribuzione delle responsabilità di gestione e coordinamento di gran parte dei processi educativi e formativi di una istituzione scolastica, in generale (Cattaneo, 2009), adattandosi alle peculiarità territoriali, e dando origine a diverse forme di intersezioni locali di capitale umano, culturale, economico e, soprattutto sociale.

L'indagine, pertanto, intende trarre origine da un'idea di fondo per cui, "più un'organizzazione, in generale, dipende per la propria sopravvivenza, dall'innovazione e dall'adattamento a un ambiente mutevole, tanto più essenziale è il suo interesse per l'apprendimento organizzativo. D'altra parte, anche le organizzazioni formali hanno un forte interesse per la stabilità e prevedibilità della vita dell'organizzazione. Un'organizzazione è un sistema cooperativo nel quale i singoli dipendono dalla prevedibilità delle reazioni reciproche. (...) la sorpresa che è essenziale per imparare, è nemica del funzionamento tranquillo di un'organizzazione. Così le organizzazioni

---

<sup>1</sup> Per *Habitus*, Bourdieu (1995, pp 20-21) intende "il principio generatore e unificatore che ritraduce le caratteristiche intrinseche e relazionali di una posizione in uno stile di vita unitario, ossia in un insieme unitario di scelte di persone, pratiche e beni. (...) Gli *Habitus* dono differenziati e differenzianti. Separati, distinti, sono anche operatori di distinzione: mettono in atto principi di differenziazione differenti o utilizzano diversamente i principi di differenziazione comuni. (...) le differenze nelle pratiche, nei beni posseduti e nelle opinioni espresse diventano differenze simboliche e costituiscono un vero e proprio linguaggio".

sviluppano sistemi di individuazione e correzione di errori il cui scopo è mantenere la stabilità di variabili critiche per la vita delle organizzazioni. Esse sono ‘dinamicamente conservatrici’<sup>2</sup>.

Alla luce di queste riflessioni, quindi, è apparso utile esplorare anche il significato di ‘pratica riflessiva’, così come è stata elaborata da Donald Schön, poiché anche all’interno delle organizzazioni scolastiche italiane, accanto ai concetti di ‘trasparenza’ e ‘accountability’, si rende sempre più necessario introdurre la questione della valutazione delle performance di tutti gli operatori scolastici, attraverso un nuovo e più articolato paradigma della complessità, in cui “la riflessione nel corso dell’azione è sia conseguenza che causa delle sorprese. Quando un membro di una burocrazia intraprende la strada della pratica riflessiva, permettendosi di provare confusione e incertezza, di sottoporre le proprie strutture e teorie a critica e trasformazione consapevoli, può accrescere la propria capacità di contribuire ad un significativo apprendimento organizzativo, ma può anche diventare, per lo stesso motivo, un pericolo per il sistema stabile di regole e procedure all’interno del quale si suppone che trasmetta la sua expertise tecnica. Così le comuni burocrazie tendono ad opporre resistenza al tentativo del professionista di passare dall’expertise tecnica alla pratica riflessiva”<sup>3</sup>.

Certamente, essa può svilupparsi soltanto in particolari condizioni politiche, sociali, economiche e culturali, in cui sono fortemente ambite e promosse tanto la pratica della formazione professionale continua, quanto quella del controllo, ed autocontrollo (o auto critica) professionale, che conduce a forme sempre più elevate di emancipazione civile, e permette l’elargizione meritocratica di premi e sanzioni, rivolti tanto ai docenti quanto agli allievi.

Appare scontato, poi, sostenere che adeguate risorse economiche, umane, e sociali avvantaggiano ulteriormente il realizzarsi di queste coscienze riflessive che, pur nascendo all’interno di specifiche scelte e influenze politiche, anche locali, non dovrebbero assoggettarsi ad esse, giacché “la stessa democrazia, che è la forma di governo più ambita in Occidente, consiste in un gioco di poteri contrapposti, che tende, quando è efficace ad impedire che un gruppo stabilisca un dominio permanente sugli

---

<sup>2</sup> Lipset S. M. Trow M., J. Coleman, *Union Democracy*, Doubleday Anchor, New York, 1965, p53

<sup>3</sup> Schön D. A., *Il Professionista Riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Edizioni Dedalo, Bari, 2006, p 332

altri”<sup>4</sup>, e che per questo, non è detto che realizzi sempre ciò che il popolo sovrano davvero desidera o necessita.

Infatti, tale capacità critica appare più fruttuosa se partecipa al processo di pianificazione sociale delle risoluzioni dei problemi percepiti, che “è di più vasta portata, e molto più complesso del processo attraverso il quale si impostano i problemi nel campo delle politiche pubbliche. (...) E una politica pubblica, una volta che sia stata progettata e trasformata in azione pubblica, entra nel più vasto processo sociale trasformandolo ancora una volta. Perciò, la lotta per definire la situazione, e quindi, per determinare la direzione delle politiche pubbliche, è sempre sia intellettuale che politica. Le visioni della realtà sono sia costrutti cognitivi, che rendono la situazione comprensibile in un certo modo, sia strumento di potere politico. (...) nella conversazione della società con la situazione, la impostazione del problema, la determinazione della politica e l’interpretazione della ‘replica’ della situazione sono sempre segnate dall’indagine intellettuale e dal conflitto politico. In questi processi i ruoli principali sono spesso svolti da professionisti”<sup>5</sup>.

Pertanto, nel primo capitolo di questo elaborato, saranno esposti, anche se in maniera parziale, alcuni dei presupposti normativi e socio-culturali, nazionali ed europei, entro cui sono nate, e si sono consolidate le figure professionali delle ‘Funzioni Strumentali al POF’ in seno ai recenti interventi di politiche pubbliche scolastiche del nostro Paese.

Nel secondo capitolo, poi, si è scelto di offrire ampio spazio alla descrizione, narrazione e giustificazione di un insieme di scelte epistemologiche e metodologiche, compiute dal ricercatore, rispetto all’analisi del tema in esame, ponendo il focus dell’indagine sullo studio di sei istituti comprensivi della Provincia di Salerno, in cui nell’anno scolastico 2012/13, sono stati incaricati quarantotto docenti. La raccolta delle informazioni, ritenute di maggiore interesse, è avvenuta mediante la conduzione di interviste semi-strutturate, associate all’impiego dell’osservazione partecipante e della raccolta sistematica di documenti istituzionali.

Nel terzo capitolo, quindi, si proporranno i risultati conseguiti nel corso della ricerca operativa, interpretati sotto forma di metafore, giacché “per ottenere sommarie valutazioni dell’anima organizzativa, aspetti che altrimenti sono difficili da esprimere. Le metafore ci aiutano a rilevare ciò che è nascosto, il lato occulto dell’organizzazione,

---

<sup>4</sup> Lipset, op. cit, p65

<sup>5</sup> Marris P., Rein M., Dilemmas of social reform, Atherton Press, New York, 1977, p85

il nucleo stesso, ma anche il suo opposto- l'ovvio, ciò che è troppo familiare per essere notato”<sup>6</sup>.

Questo sforzo esplorativo mira, infatti, a comprendere quanto i docenti incaricati delle Funzioni Strumentali riescono ad esercitare la loro professionalità autonoma sulla leadership diffusa delle sei istituzioni scolastiche coinvolte, ed in che misura il loro operato complessivo incida sia all'interno che all'esterno dei relativi contesti scolastici.

Intanto, appare opportuno sottolineare che le informazioni raccolte ed analizzate nel terzo capitolo, essendo stati realizzati mediante una metodologia di ricerca basata su singoli casi di studio, con un approccio di ricerca tipicamente qualitativo, e non hanno alcuna pretesa di generalizzazione, ma intendono offrire un contributo conoscitivo su di un tema ritenuto di particolare interesse educativo/formativo, sociale, politico e culturale, da cui poter trarre svariati spunti di riflessione ed approfondimento spazio-temporale.

---

<sup>6</sup> Edgren G., *Privatisation, Efficiency and Employment*, International Institute for Labour Studies, 1990, p187

## Capitolo 1: Le Funzioni Strumentali alla Governance territoriale

“Una scuola umana è possibile solo in una società giusta; una scuola di libertà è possibile solo in una situazione di libertà. Perché, se è vero che un sapere dogmatico, sicuro di sé, inaccessibile al dubbio, è il contrario della cultura, è anche vero che è negazione della cultura il possesso di cognizioni slegate, di informazioni collegate le une accanto alle altre, senza che nel loro insieme acquistino un senso, si presentino coordinate, tendendo verso una visione organica e unitaria del mondo. È necessario guardare alle vicende della propria vita non solo in termini biografici, psicologici e personali, ma in termini di mutamenti storici e conflitti istituzionali; comprendere il significato che il tempo e il mondo nel quale ci è dato da vivere hanno per la propria vita individuale; essere in grado di ricondurre il proprio individuale e privato sociale a processi di mutamento che sono in atto nella storia e nella società; effettuare le proprie scelte entro un orizzonte, il più ampio possibile, di consapevolezza: solo se tende a questo l'interesse per il mondo contemporaneo diventa cultura ed elemento di maturazione civile e politica. Solo se tendono a questo, lo studio e la cultura lasciano intatta nei giovani ( e per fortuna anche negli uomini maturi) la possibilità di stupirsi, la capacità di comprendere le posizioni, le attività, le culture differenti dalla propria, la disponibilità ad accostarsi a ciò che è nuovo e diverso”<sup>7</sup>.

### Premessa

All'inizio degli anni '90, in Italia, si era sviluppata una fervente 'cultura del controllo' della pubblica amministrazione, derivante da sistemi normativi europei e dalla necessità di una politica di razionalizzazione interna delle spese pubbliche.

A supporto di tale orientamento, si osservi la lunga serie di relativi interventi normativi:

1. La legge n. 241/1990, emanata in materia di trasparenza dell'agire della pubblica amministrazione; è uno strumento che obbliga i dirigenti pubblici ad individuare le unità organizzative ed i soggetti responsabili dei risultati da conseguire;
2. La legge n. 142/1990: ha introdotto, per la prima volta, il principio della separazione fra poteri politici decisionali e responsabili della gestione amministrativa;
3. Il decreto legislativo n. 29/1993: ha imposto alle amministrazioni pubbliche di costituire uffici di controllo interno, capaci non solo di valutare, ma anche di indirizzare e correggere l'azione amministrativa, in funzione degli obiettivi e delle responsabilità assegnate;
4. La legge n. 20/1994 (nota come la riforma della Corte dei conti): ha potenziato i controlli, sia esterni sia interni, sui risultati dell'azione amministrativa, sulla

---

<sup>7</sup> A. Pizzoli, L'educazione professionale in prospettiva europea, Edizioni Universitarie Romane, Roma, 2007, p 30.

congruenza di questa con i programmi politici, sul costo e sulla performance dei servizi, nonché sulla soddisfazione degli utenti;

5. Il decreto legislativo 286/1999, ha rivisitato e definito il sistema dei controlli interni, identificando varie tipologie di controllo ed i soggetti ad essi assegnati.

Così, strettamente connesso al tema del controllo interno ed esterno dei servizi pubblici, si era sviluppata l'idea di renderli più efficaci, efficienti, economici e che assicurassero un equo trattamento di erogazione dei servizi, a tutti i cittadini.

Nel perseguimento di tali obiettivi, poi, si era consolidata l'idea di parcellizzare l'impiego pubblico, responsabilizzando il personale al perseguimento di obiettivi specifici, ben definiti.

In tale prospettiva, era cambiato anche il clima organizzativo degli uffici, ed i rapporti tra il personale iniziavano a svincolarsi dalle logiche gerarchiche, burocratiche a vantaggio del lavoro collaborativo in team.

Tutto questo aveva creato le condizioni affinché nascesse e, si consolidasse la cultura del management intermedio, inteso come l'insieme di ruoli professionali, con funzioni e responsabilità limitate, che avevano il compito di coordinare tutte le parti funzionali di un'azienda, attraverso la comunicazione e condivisione dei valori comuni.

La riforma dell'autonomia scolastica, realizzatesi con la Legge 59/1997 (Legge Bassanini) ed il D.P.R. n 275 del 1999, dopo oltre mezzo secolo dalla Riforma Gentile (1923), si inseriva in tale contesto, e si poneva come obiettivo, quello di "assicurare a tutti pari opportunità di raggiungere un adeguato livello culturale, di acquisire capacità autonome di apprendimento e di giudizio critico e di sviluppare le abilità e le capacità coerenti con le inclinazioni personali e quelle necessarie per inserirsi nella vita sociale e lavorativa".

Pertanto, l'oggetto di studio di questo contributo vuole essere l'analisi dei profili professionali dei docenti incaricati di 'funzione strumentale al POF', consolidatesi, appunto, nell'ambito del management scolastico.

Si tratta di un'unità di analisi che, prima di essere esaminata in ogni sua sfaccettatura, necessita di essere meglio contestualizzata, in relazione a:

- a) i problemi che l'intervento del Ministero della Pubblica Istruzione si poneva di risolvere su tutto il territorio nazionale, e alle questioni di ridefinizione del carattere 'di pubblico interesse', attribuito a tali problemi;

- b) la definizione degli obiettivi generali e specifici pianificati;
- c) le metodologie ed i processi (politici, amministrativi e tecnici) che hanno permesso il realizzarsi dell'autonomia scolastica;
- d) le forme d'interazione tra i diversi attori che si sono mobilitati e/o sono stati coinvolti nella progettazione e nell'implementazione delle politiche scolastiche (nelle varie forme e attraverso vari strumenti, come i progetti, i piani, i programmi, ecc...);
- e) i meccanismi che si creano delle interdipendenze tra gli intenti politici ed i loro effetti reali, al di là delle possibilità di controllo, da parte dei decisori stessi;
- f) i risultati attesi, nonché gli strumenti di monitoraggio e valutazione degli stessi, anche in relazione a due variabili fondamentali, quali lo spazio ed il tempo.

Quindi, in primo luogo, si tenterà di comprendere quale sia la funzione principale delle nuove politiche scolastiche, per poter, poi, dedicare ampio spazio a questo ruolo professionale che opera in un ambito strategico della cultura dell'autonomia scolastica.

Infatti, il compito fondamentale di questi docenti designati dal collegio dei docenti è, in estrema sintesi, quello di rilevare i bisogni formativi di un territorio, e creare le condizioni perché siano tramutati in scelte di politiche pubbliche locali, all'interno di un processo circolare in cui sono inclusi anche i loro stessi bisogni formativi, professionali, e motivazionali. Nello specifico, poi, al fine di analizzare, seppur parzialmente, questi ruoli professionali si vogliono descrivere ed esplorare un insieme di processi decisionali e gestionali di sei contesti scolastici della Provincia di Salerno, osservando come il 'capitale' umano, culturale, economico e sociale racchiuso nell'essenza di questi ruoli organizzativi, oggetto di indagine, va a fondersi ed interagire con i diversi contesti istituzionali in cui è inserito, producendo una serie di interventi locali che vengono proposti, realizzati, valutati ed auto-valutati dagli stessi professionisti che li hanno vagliati.

### **1.1.1 L'istruzione come 'Affare di Stato' per l'emancipazione culturale, sociale ed economica dei cittadini**

Intorno alla fine del Settecento, il padre fondatore dell'Economia Politica, Adam Smith<sup>8</sup>, riteneva che fosse compito dello Stato assicurare il diritto allo studio alle giovani generazioni in maniera universale, in virtù del suo potere coercitivo sugli individui. In 'Ricchezza delle Nazioni', del 1776, egli affermava che "con una spesa molto piccola lo Stato può 'facilitare', 'incoraggiare' e anche 'imporre' a quasi tutta la massa del popolo la necessità di apprendere queste parti più essenziali dell'educazione [leggere, scrivere e fare di conto] attraverso tre canali: costruendo strutture scolastiche atte a rendere concreta e accessibile l'offerta formativa; istituendo insegnamenti effettivamente utili per le occupazioni lavorative e adeguati allo stato sociale di appartenenza; infine, rendendo economicamente accessibile l'istruzione"<sup>9</sup>.

Oggi, sembra ormai scontato, nel nostro Paese, sostenere che l'istruzione delle classi meno agiate possa avvenire solo grazie all'intervento dello Stato, considerata l'alta specializzazione e parcellizzazione delle mansioni offerte dal contemporaneo mercato del lavoro. Ad esso, quindi, viene richiesto il dovere di compensare quegli effetti sociali negativi che, inevitabilmente, sono insiti nel progresso tecnico ed economico dei paesi industrializzati, che nel tempo e nello spazio, riproducono forti disuguaglianze sociali ed economiche.

D'altronde, l'accumulazione del capitale umano<sup>10</sup> racchiude in sé una duplice funzione, economica e sociale: il miglioramento dei livelli di istruzione della popolazione favorisce un circolo virtuoso tra sviluppo economico e sviluppo civile: "Tuttavia, lo Stato trae dalla loro istruzione vantaggi non trascurabili. Quanto più tali ceti sono istruiti, tanto meno sono soggetti alle illusioni del fanatismo e della superstizione, che tra i popoli ignoranti danno spesso luogo ai più terribili disordini. Inoltre, un popolo istruito e intelligente è sempre più decoroso e ordinato di uno stupido

---

<sup>8</sup> Adam Smith (Kirkcaldy, 5 giugno 1723 – Edimburgo, 17 luglio 1790) fu un economista e filosofo scozzese, che gettò le basi dell'economia politica classica. Fu un teorico della macroeconomia interessato alle forze che determinano la crescita economica dei paesi industrializzati dell'occidente.

<sup>9</sup> Smith A., "La ricchezza delle nazioni", Newton Compton, Roma, 1995, p 640

<sup>10</sup> Concetto elaborato da Gary Becker (Pottsville, 2 dicembre 1930), Premio Nobel per l'Economia nel 1992. L'oggetto fondamentale del capitale umano è dato dalle abilità e dalle capacità che mettono nelle condizioni chi le possiede di agire e lavorare con modalità innovative e più efficienti. In M. Nosvelli, Working Paper Ceris-Cnr, N° 2/2009, p 8

e ignorante. In esso ogni individuo si sente più rispettabile e più degno di ottenere il rispetto da parte dei suoi superiori legittimi, oltre a essere più disposto a rispettarli.”<sup>11</sup>

Dunque, ciò che rende un uomo abile nel suo lavoro è, perlopiù, frutto di un processo di costruzione sociale del proprio ruolo in società, che si realizza, quasi completamente, attraverso i processi di socializzazione primaria, che hanno origine in contesti familiari, e secondaria, tipica degli ambienti extra familiari come la scuola, e i gruppi sociali secondari.

Circa mezzo secolo più tardi dallo scritto di Smith, l'ideatore e fondatore della Sociologia, Emile Durkheim<sup>12</sup>, nella sua opera 'Education et Sociologie', pubblicata postuma nel 1922, scriveva: “Quando si studia il modo in cui si sono formati e sviluppati storicamente i sistemi di educazione, ci si accorge che dipendono dalla religione, dalla organizzazione politica, dal grado di sviluppo delle scienze, dallo stato dell'industria, ecc... staccati da tutte queste cause storiche, essi diventano incomprensibili. Come, allora, si può pretendere di ricostruire con il solo sforzo della riflessione individuale ciò che non è opera del pensiero del singolo? Non ci si trova di fronte ad una tabula rasa sulla quale si possa edificare ciò che si vuole, ma a dei fenomeni reali che non si possono né creare, né distruggere, né trasformare a piacimento. Non si può agire su di essi che nella misura in cui si è imparato a comprenderli, e si conosce la loro natura e le condizioni da cui dipendono; e non si può conoscerli se non mettendosi alla loro scuola e cominciando dall'osservazione come il fisico osserva la materia bruta e il biologo il corpo vivente (...) l'educazione ha prima di tutto una funzione collettiva, se ha lo scopo di adattare il bambino all'ambiente sociale in cui è destinato a vivere, è impossibile che la società si disinteressi di una tale operazione. Come potrebbe rimanerne fuori quando costituisce il punto di riferimento dell'azione educativa? (...) al contrario, tutto ciò che è educazione deve essere in qualche misura sottomesso alla sua azione (quella dello Stato)”<sup>13</sup>.

---

<sup>11</sup> Smith, op. cit, p642

<sup>12</sup> Émile Durkheim (Épinal, 15 aprile 1858 – Parigi, 15 novembre 1917), è da considerarsi, con Karl Marx, Vilfredo Pareto, Max Weber, Georg Simmel e Herbert Spencer, uno dei padri fondatori della moderna Sociologia. È anche il fondatore della prima rivista dedicata alle scienze sociali, L'Année Sociologique, nel 1898.

<sup>13</sup> Durkheim E., La Sociologia e l'Educazione, Ledizioni, Milano, 2009, pp. 35-62

Allo stesso modo, un altro importante contributo che esplicita come uno Stato democratico debba, necessariamente, intervenire strategicamente nelle politiche della pubblica istruzione, è stato John Dewey<sup>14</sup>.

Nella sua opera “Scuola e Società” del 1899, rafforzando il rapporto tra la Scienza Politica americana e la tradizione del Pragmatismo<sup>15</sup>, indicava gli elementi costitutivi di tale agire politico/decisionale, attraverso la necessità di individuare:

- I metodi e gli strumenti per la rilevazione dei bisogni formativi e socio-culturali dei destinatari/fruitori degli interventi di politiche pubbliche scolastiche;
- L'insieme degli indicatori sociali, economici e culturali per lo sviluppo di una sistematica ripetizione del monitoraggio dello status dei cittadini;
- La creazione di appositi gruppi di ricerca per l'individuazione di modelli scientifici per la valutazione di problemi di rilevanza pubblica;
- L'interesse per le amministrazioni locali e i loro problemi;
- La diretta assunzione da parte degli scienziati politici del problema dell'organizzazione e dell'amministrazione.

Dewey era convinto che la scuola dovesse “essere una ‘embrionale comunità di vita’ ed il ‘banco di prova’ per definire il ruolo specifico del rapporto tra individuo e comunità (...) Il fanciullo diventa come il sole intorno al quale girano gli strumenti dell’educazione. (...) e la scuola come organizzazione deve dimostrare efficienza ed efficacia per autodefinirsi come scuola nuova, rispetto al passato. L’organizzazione deve evitare gli ‘sprechi nell’educazione’, in quanto deve essere unitaria, non deve, cioè, sprecare le risorse della vita e non deve alimentare scissioni tra la dimensione etica e l’utilità pratica, tra la cultura generale e l’educazione professionale”<sup>16</sup>.

---

<sup>14</sup> John Dewey (Burlington, 1859; New York, 1952): Professore di filosofia dapprima presso l’Università del Minnesota e dal 1889 in quella del Michigan. Successivamente (1894 -1904) gli venne affidata la cattedra di filosofia, psicologia e pedagogia all’Università di Chicago. Insegnò, infine, anche a New York a partire dal 1904 in poi. Tra le sue opere più importanti vale la pena ricordare: Il mio credo pedagogico (1897), Scuola e società (1899), Come pensiamo (1910), Democrazia e educazione (1916,) Esperienza e educazione (1938), Libertà e cultura (1939) e L’educazione di oggi (1950). Tra le altre cose ha avuto anche il merito di fondare la prima scuola elementare attiva.

<sup>15</sup> William James (1842-1910) fu l’iniziatore del Pragmatismo. Dewey è considerato l’interprete della versione sociale del Pragmatismo, lo Strumentalismo.

<sup>16</sup> Spadafora G., La Scuola Laboratorio di Democrazia: una Sfida Difficile per la Contemporaneità. Alcune Riflessioni, p4-5 tratto da Spadafora G., Studi Deweyani, Fondazione Italiana John Dewey, Cosenza, 2006

Egli era consapevole del concetto secondo cui la scuola ha la funzione di mediazione tra la società ed il fanciullo che, dovendo interpretare e vivere il mondo sociale nelle sua complessità, necessita di conoscenze, abilità, competenze e strumenti di valutazione certi, attendibili, per agire ed orientarsi dal punto di vista razionale- strumentale e valoriale.

Inoltre, lo stesso autore, in ‘Democracy and Education’, del 1916, ideò la teoria della ‘Scuola-Laboratorio della Democrazia’ e la promosse, pur senza effetto immediato, in vari Paesi, come forma di politica statale, innovativa, nell’ambito dell’istruzione pubblica. In essa, infatti, è possibile ritrovare l’idea secondo cui “la democrazia prima di essere un processo istituzionale- politico, è un fenomeno culturale e formativo, fondato sulla realizzazione delle potenzialità non sviluppate (embedded power) dell’individuo e, quindi, alla ricerca, secondo la tradizione costituzionalista americana, della realizzazione del suo diritto alla felicità”<sup>17</sup>.

Ciò che ha, quindi, accumulato il pensiero di questi tre autori è stato il principio del diritto all’istruzione, quale compito fondamentale dello Stato democratico, che ha l’obbligo di creare i presupposti e di mettere a disposizione gli strumenti utili alle masse per agire ed orientarsi reciprocamente nei ‘fatti sociali’<sup>18</sup> delle società in cui vivono.

Ed, in tale contesto, lo Stato, gli enti e le istituzioni locali, nel perseguimento di tale obiettivo, sono chiamati ad ideare, formulare, realizzare ed auto-valutare azioni di pianificazione, programmazione e progettazione che siano pertinenti alle reali esigenze dei cittadini, allo scopo di salvaguardare la loro potenziale e reale ‘emancipazione’ culturale, economica e sociale.

---

<sup>17</sup> Spadafora G., op. cit, p6

<sup>18</sup> Secondo le impostazioni di Durkheim in “Le Regole del Metodo Sociologico” del 1895.

### 1.1.2 L'autonomia scolastica e la 'cultura della governance europea'

Thomas Birkland<sup>19</sup> è un esperto di analisi delle politiche pubbliche americane ed europee, e nel suo contributo 'An Introduction to the Policy Process' (2010), sostiene che non esiste un accordo universale sull'interpretazione del significato attribuito al concetto di 'Politica Pubblica', individuandone così, una pluralità di definizioni<sup>20</sup>:

- "Il termine di politica pubblica si riferisce sempre alle azioni del governo e alle intenzioni che determinano queste azioni"<sup>21</sup>;
- "La politica pubblica è il risultato del conflitto interno al governo riguardo a 'chi ottiene cosa'";<sup>22</sup>
- La politica pubblica è "Tutto ciò che il governo decide di fare o non fare";<sup>23</sup>
- "La politica pubblica consiste di decisioni politiche per implementare programmi, al fine di raggiungere obiettivi della società"<sup>24</sup>;
- "Semplicemente, una politica pubblica è la somma delle attività del governo, sia dirette che indirette, così come influiscono sulla vita dei cittadini"<sup>25</sup>.

Da tali riferimenti teorici, secondo questo studioso, appare plausibile l'idea secondo cui l'agire intenzionale e razionale dei law making e dei policy making<sup>26</sup> nasca, dalla consapevolezza della presenza di un problema/bisogno da parte di una comunità di stakeholders, per i quali lo Stato, ed in secondo luogo, gli Enti locali sono chiamati ad attuare interventi di pianificazione, programmazione strategica e progettazione di risoluzioni a breve, medio e lungo termine.

In Italia, il più importante intervento di politica pubblica, realizzatosi in ambito scolastico, nel secondo dopoguerra, è avvenuto con l'introduzione degli art. 3, 33 e 34

---

<sup>19</sup> Professore Associato dell'Università del North Caroline, Dipartimento di Studi Umani e Sociali, nonché Docente di Politiche Pubbliche presso la stessa Università dal 1995

<sup>20</sup> Birkland T. A., An Introduction to the Policy Process. Theories, Concepts and Models of Public Policy Making, M.E Sharpe, 2010 p10

<sup>21</sup> ibidem

<sup>22</sup> ibidem

<sup>23</sup> ibidem

<sup>24</sup> ibidem

<sup>25</sup> ibidem

<sup>26</sup> Sono tutti gli attori sociali e politici ed istituzionali che hanno la capacità di ottenere risultati, in risposta ad un bisogno collettivo/pubblico, emerso formalmente, senza ricorrere ad innovazioni legislative, ma semplicemente attraverso un migliore coordinamento delle risorse disponibili; e, si oppone all'azione dei law making che partecipano all'elaborazione, annullamento o modifica di leggi, normative sia a livello nazionale che internazionale.

della Costituzione italiana<sup>27</sup> (1948), ed in seguito, verso la fine del 1990, con la Legge 59/1997 (Legge Bassanini) ed il D.P.R. n 275 del 1999, dopo oltre mezzo secolo dalla Riforma Gentile (1923).

In questi anni, “con la cultura della ‘governance europea’, era nata l’idea di attribuire nuove competenze agli attori locali, oltre che raggiungere obiettivi di efficienza ed efficacia nella gestione delle pubbliche amministrazioni, in un contesto di controllo delle spese pubbliche”<sup>28</sup>. In particolare, con il Trattato di Maastricht (1991), nella dimensione dell’Educazione, erano stati pubblicati tre documenti fondamentali che introducevano l’idea dell’innovazione strategica nelle scuole europee:

- 1) Libro Verde (1993), sulla Dimensione Europea dell’Educazione;
- 2) Libro Bianco (Delors, 1994), Crescita, Competitività e Occupazione;
- 3) Libro Bianco (Cresson, 1996), Insegnare e Apprendere: Verso una Società Conoscitiva

Questi strumenti promossi dalla Commissione Europea, in maniera coerente con quanto esposto, circa un secolo prima da J. Dewey, definiscono, in seguito, il concetto di ‘Governance’ collegandolo a quello di democratizzazione, sviluppo sostenibile e partecipazione. Nel dettaglio, essa viene definita come: “una struttura di amministrazione pubblica basata sul ruolo della legge, su un equo ed efficiente sistema giudiziario, e un’ampia partecipazione popolare al processo di governo nella sua dimensione attiva e passiva. Questo richiede l’istituzione di meccanismi che sostengano il sistema, rafforzino e diano ai cittadini un vero senso del processo di governo”<sup>29</sup>.

Ed ancora, nello stesso Libro Bianco, vi è l’idea secondo cui la governance “è un concetto ampio che include le strutture organizzative e le attività dei governi centrali, regionali e locali, il Parlamento e la magistratura e le istituzioni, le organizzazioni, gli individui che compongono la società civile ed il settore privato nella misura in cui essi

- 
- <sup>27</sup> È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l’uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana;
  - la presenza di scuole statali per tutti i tipi, ordini e gradi di istruzione;
  - il libero accesso all’istruzione scolastica, senza alcuna discriminazione;
  - l’obbligatorietà e gratuità dell’istruzione dell’obbligo;
  - il riconoscimento del diritto allo studio anche a coloro che sono privi di mezzi, purché capaci e meritevoli mediante borse di studio, assegni ed altre provvidenze da attribuirsi per concorso.

<sup>28</sup> Commissione Europea, L’Autonomia Scolastica in Europa. Politiche e Modalità di Attuazione, DG Istruzione e Cultura, Eurydice, 2007, p12

<sup>29</sup> In Commissione delle Comunità Europee, La Governance Europea, Un Libro Bianco, COM, Bruxelles, 2001, p428

partecipano attivamente e influenzano i contenuti delle politiche pubbliche che incidono sulla vita della persone”<sup>30</sup>.

Sulla base di tale spinte riformatrici, nel 1990, il Ministero della Pubblica Istruzione, avviò una Conferenza Nazionale sulla Scuola, allo scopo di riflettere sulle possibilità di attuare un processo di autonomia locale in tale ambito.

Seguì tale processo, il D. L.vo 29/1993, in materia di ‘Disciplina dell’organizzazione degli Uffici e dei rapporti di lavoro e di impiego nella Pubblica amministrazione’, con l’introduzione degli URP<sup>31</sup>, intesi come strumenti necessari per rispondere all’utenza in merito alle esigenze di trasparenza, informazione e comunicazione.

Inoltre, nel 1995, durante il Governo Dini, fu introdotta per la prima volta, la Carta dei Servizi della Scuola, ed il PEI (Progetto Educativo d’Istituto).

Tuttavia, nel nostro paese, la riforma dell’autonomia scolastica non si è realizzata attraverso forme di partecipazione diretta o indiretta dei cittadini al processo di sviluppo normativo, né a seguito di pressioni lobbistiche, ma è stata frutto di un iter lento, avvenuto quasi di ‘default’ rispetto agli imput riformatori dell’Unione Europea, con l’obiettivo di snellire e controllare in maniera sistematica gli apparati della pubblica amministrazione. Tale azione legislativa, di ideazione e realizzazione top-down, pianificata a lungo periodo per il suo carattere di innovazione strutturale, ha seguito, parallelamente, altre dimensioni della sfera pubblica come la sanità (Riforma Bindi), le politiche sociali (L. 328/2000), del lavoro, considerate più gravose dal punto di vista della spesa pubblica.

Già nel 1994, tale logica si concretizzava in un primo intervento di razionalizzazione, secondo cui, “a partire dall’anno scolastico 1989-90 si deve procedere ad un graduale ridimensionamento delle unità scolastiche sulla base dei seguenti parametri: almeno 50 posti di insegnamento, ivi compresi quelli relativi alle sezioni di scuola materna, per i circoli didattici: almeno 12 classi per le scuole medie; almeno 25 classi per gli istituti e scuole di istruzione secondaria superiore, ivi compresi i licei artistici e gli istituti d’arte. Il ridimensionamento deve essere effettuato senza pregiudicare l’erogazione del servizio nel territorio”<sup>32</sup>.

---

<sup>30</sup> Commissione delle Comunità Europee, 2001, op. cit., p429

<sup>31</sup> Ufficio Relazioni con il Pubblico

<sup>32</sup> Art.51, comma 4 del D.lgs 297/94 recante l’approvazione del T.U. delle disposizioni legislative in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado

Quattro anni più tardi, il legislatore, tenuto conto della realtà socio-economica delle singole regioni, proponeva di assegnare a queste ultime il compito di una ottimizzazione di tutte le risorse scolastiche, affinché il ridimensionamento divenisse più ‘funzionale’.

Così, al pari degli altri ambiti della pubblica amministrazione, la riforma scolastica è stata contrassegnata essenzialmente da due elementi fondamentali: un processo di decentralizzazione politico (Riforma del Titolo V della Costituzione, art 117 e 119), e l’applicazione di un nuovo management pubblico.

In particolare, con ‘l’autonomia funzionale’, le scuole italiane si autogovernano nell’ottica della gestione del settore privato, a livello finanziario, organizzativo e didattico, individuando i bisogni formativi di beni/servizi pubblici attraverso i seguenti concetti-chiave<sup>33</sup>:

- porre l’utente al centro dell’azione dello Stato e, quindi, interrompere la logica dell’amministrato (partecipazione attiva);
- decentralizzare le competenze suddivise tra Stato, Regioni, Province, Comuni, e singoli istituti scolastici (con l’applicazione del principio di sussidiarietà orizzontale e verticale);
- responsabilizzare gli agenti dello Stato nel rendere conto alla collettività attraverso documenti formali per favorire la trasparenza e la prossimità dei contatti tra istituzione pubblica ed utente (accountability);
- porre l’accento sulla qualità dei servizi prodotti e l’efficacia dell’agire pubblico attraverso l’individuazione e pubblicazione di standard di qualità e criteri, strumenti di valutazione ed autovalutazione scientifica.

Il decentramento politico delle competenze verso le collettività locali e l’autonomia scolastica erano avanzate, quindi, parallelamente.

L’obiettivo era quello di rafforzare l’efficacia dell’organizzazione scolastica, visto che il carattere di prossimità della decisione viene percepito come la garanzia di un miglior utilizzo delle risorse pubbliche ed, allo stesso tempo, è in grado di raccogliere proposte ed esigenze territoriali, favorendone una partecipazione diretta, formale ed informale bottom-up.

---

<sup>33</sup> Elaborazione da Commissione Europea, 2007, op. cit, p14

### **1.1.3 La rete scolastica per l'autonomia 'funzionale'**

Da quanto esposto nel paragrafo precedente, emerge l'idea che l'autonomia scolastica, era, ormai, concepita come uno strumento, posto esclusivamente al servizio del miglioramento della qualità dell'istruzione e dei suoi utenti nella logica di 'una rete scolastica'. In essa, tutti gli attori istituzionali coinvolti, pur essendo in possesso di competenze diverse, potevano influenzarsi reciprocamente nel perseguimento di uno stesso obiettivo.

Infatti, nel D.lgs n 112/1998, era previsto che:

- “lo Stato ha compiti e funzioni concernenti i criteri e i parametri per l'organizzazione della rete scolastica (...), nonché le funzioni relative alla determinazione e all'assegnazione delle risorse umane e finanziarie a carico del bilancio dello Stato”<sup>34</sup>;
- Alle Regioni vengono delegati funzioni amministrative relative alla programmazione, nei limiti delle risorse umane e finanziarie disponibili, della rete scolastica sulla base dei piani provinciali e assicurando il coordinamento con la programmazione dell'offerta formativa integrata tra istruzione e formazione professionale<sup>35</sup>;
- Alle Province e ai Comuni attribuisce i compiti e le funzioni concernenti l'istituzione, l'aggregazione, la fusione e la soppressione di scuole, in attuazione degli strumenti di programmazione, nonché la redazione dei piani di organizzazione della stessa rete scolastica<sup>36</sup>;
- Ai singoli istituti scolastici viene riconosciuto il compito di formulare proposte e pareri non vincolanti.

Nel 1999, inoltre, erano previsti ed istituiti<sup>37</sup> degli organismi nazionali di supporto tecnico e coordinamento delle attività di sperimentazione ed attuazione della riforma scolastica, su tutto il territorio nazionale. Essi erano dislocati su diversi livelli istituzionali ed avevano la funzione di implementazione di cinque ambiti strategici:

---

<sup>34</sup> Art. 137

<sup>35</sup> Art. 138

<sup>36</sup> Art.139

<sup>37</sup> Con i D.lvo 258/99 e 300/99.

a) IRRSAE<sup>38</sup> (poi IRRE: Istituti Regionali di Ricerca Educativa) → Regioni:

1. Ricerca Didattica;
2. Formazione in Servizio del Personale.

b) BDP<sup>39</sup> (Biblioteca di Documentazione Pedagogica) → Regioni:

3. Documentazione.

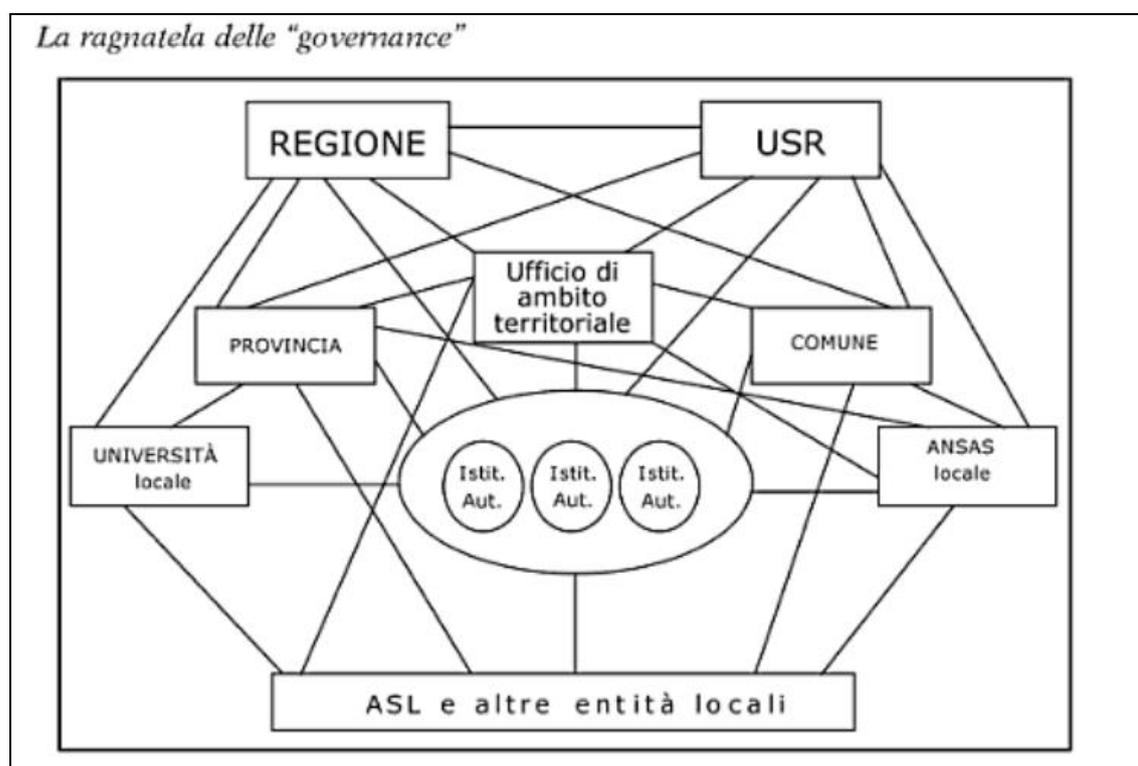
c) CEDE<sup>40</sup> (Centro Europeo Dell'Educazione) → Ministero:

4. Valutazione di Sistema

d) OSSERVATORIO NAZIONALE<sup>41</sup> → Ministero:

5. Monitoraggio e Valutazione delle Funzioni- Obiettivo

Negli anni successivi, questi subirono diverse modifiche, pur assolvendo alle stesse funzioni, ad eccezione dell'Osservatorio che scomparve nel 2001.



<sup>38</sup> Erano istituti di ricerca regionali che in relazione con le università si occupavano della formazione dei docenti, attuazione di progetti operativi nelle scuole, consulenze. Dopo alcuni anni furono decentrati a livelli provinciali.

<sup>39</sup> Svolgeva la funzione di piattaforma tecnologica, di libreria virtuale, di orientamento per la navigazione in rete e la costruzione di banche-dati

<sup>40</sup> Si occupava del sistema di valutazione nazionale ed aveva la funzione tecnica di reperire dati ed informazioni nelle singole istituzioni scolastiche per un 'accompagnamento interattivo' di osservazione e ri-orientamento e gestione delle problematiche interne ai singoli istituti scolastici.

<sup>41</sup> Previsto nel CCNL del 1999, aveva compiti di monitoraggio e analisi qualitative delle pratiche di aggiornamento dei docenti. Collocato presso il Ministero aveva la funzione di 'pilotaggio leggero' del sistema della formazione docente.

Tuttavia, il cuore dell'autonomia andava consolidandosi nella sua finalità principale che era, ed è, quella di favorire il successo formativo degli allievi, mediante autonome scelte didattiche, organizzative, di ricerca, di sperimentazione e sviluppo.

La sua capacità di essere 'funzionale' trovava applicazione con l'art.21 della legge n.59 del 15 marzo 1997 ed un relativo regolamento attuativo, contenuto nel D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275, attraverso il Piano dell'Offerta Formativa.

Esso può essere definito come la carta d'identità culturale e progettuale di ogni istituzione scolastica, e "viene predisposto da ogni scuola ed è consegnato alle famiglie e agli alunni all'atto dell'iscrizione (dall'anno scolastico 2000\2001), (...) è elaborato dal collegio dei docenti sulla base degli indirizzi generali per le attività della scuola e delle scelte generali di gestione e di amministrazione definiti dal consiglio di circolo o di istituto, (...) è coerente con gli obiettivi generali ed educativi dei diversi tipi e indirizzi di studio determinati a livello nazionale, (...) esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa e organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia"<sup>42</sup>.

Si considera, poi, che esso è elaborato "tenuto conto delle proposte e dei pareri formulati dagli organismi e dalle associazioni anche di fatto dei genitori e, per le scuole secondarie superiori, degli studenti"<sup>43</sup>. Associazioni anche informali di genitori o di studenti possono, quindi, fare delle proposte in merito al POF. (ad esempio riguardo alle finalità educative della scuola e al rispetto dei valori morali e spirituali degli studenti e delle famiglie) che devono essere valutate dagli organi collegiali scolastici.

Inoltre, il POF è stilato sulla base di tre principi cardine, riconducibili alla:

1. flessibilità: intesa come la capacità di modulare l'offerta formativa in relazione alle esigenze e potenzialità degli utenti;
2. integrazione: definibile come la capacità di situare l'offerta formativa all'interno di un sistema policentrico, rispetto al quale la scuola diviene lo snodo di una rete di soggetti istituzionali e non, che domandano, alimentano ed erogano formazione;
3. responsabilità: di strutturare una propria identità formativa, promuovendo processi ed esiti che devono essere giustificabili e valutabili collegialmente in ogni momento.

---

<sup>42</sup> Art.3del D.P.R 275/99

<sup>43</sup> ibidem

Pertanto, “con l’autonomia scolastica il come valutare e il cosa valutare hanno assunto una sempre maggiore rilevanza. Nel contempo, anche da parte delle famiglie e degli allievi, è cresciuta l’attenzione oltre che sulla pratiche valutative e sulla loro maggiore trasparenza, anche sulla qualità della didattica e sull’organizzazione scolastica”.<sup>44</sup>

L’accountability nella scuola dell’autonomia indica un processo di trasparenza e responsabilità riguardo all’operato delle istituzioni scolastiche pubbliche; ha la funzione di indurre chi promuove e propone il servizio formativo alla riflessione critica sulla coerenza tra ciò che si vuole offrire e ciò che l’utente necessita ed esplicita in maniera diretta e indiretta.

Questo termine inglese che non ha un esatto equivalente in italiano, è stato definito come la volontà, seppur normata<sup>45</sup>, nel nostro paese, di “coloro che esercitano un pubblico ufficio sono responsabili di fronte al pubblico per le loro decisioni e i loro atti, e debbono sottoporsi a qualsivoglia indagine adeguata al loro ufficio”.<sup>46</sup> Ed ancora, sta “ad indicare anche l’insieme delle tecniche con cui possono esser misurati e giudicati i risultati effettivamente conseguiti dalle amministrazioni e, su questa base, attribuite ai soggetti tenuti a render conto le relative responsabilità in merito, facendoli oggetto, a seconda dell’esito delle procedure di valutazione, di premio o di sanzione”.<sup>47</sup>

Il P.O.F è uno strumento strategico di accountability e, può essere inteso come l’insieme di diversi micro-progetti che consentono di programmare in maniera sistematica l’attività organizzativa e gestionale della scuola, affinché questa sia orientata al raggiungimento degli obiettivi prefissati, riducendo al minimo i fattori di rischio ed, incrementando al massimo l’efficacia e l’efficienza delle azioni/attività.

Il decentramento politico-istituzionale che ha condotto all’autonomia scolastica, infatti, ha creato le condizioni affinché che gli utenti sentendosi maggiormente partecipi delle scelte scolastiche locali, si fanno portavoce di particolari esigenze che possono condizionare continuamente i livelli di qualità richiesti e co- partecipati.

---

<sup>44</sup> Notti A.M., Scuola Autonomia e Qualità, Pensa Editore, Lecce, 2008, p7

<sup>45</sup> Legge 241/1990 in materia “Trasparenza di procedimento amministrativo e di diritto di accesso agli atti”

<sup>46</sup> Standards in public life, primo rapporto della Commissione sulle norme nella vita pubblica, London, HMSO, 1995, p. 14 .

<sup>47</sup> Martini A., L’Accountability nella Scuola, Fondazione Giovanni Agnelli, 2008, p 3

Si consideri, in tale contesto, come il termine ‘qualità’, in generale, designa “l’insieme delle proprietà e delle caratteristiche di un prodotto o di un servizio, che conferiscono ad esso la capacità di soddisfare esigenze espresse o implicite”<sup>48</sup> ed ancora, “la qualità di un prodotto, di qualsiasi natura esso sia, può essere descritta come il raggiungimento di un risultato adeguato attraverso l’impiego ottimale di tutte le risorse a disposizione”<sup>49</sup>.

Nel corso dell’ultimo secolo, tra le diverse definizioni di qualità che sono state attribuite ai vari modelli aziendalistici dei paesi economicamente avanzati, la Total Quality è stata, ormai forzatamente modellata anche sui servizi formativi.

Essa è nata e si è consolidata nel corso degli anni ’80, in Giappone; “lo scopo era quello di sviluppare un sistema di controllo della qualità ‘prodotta’ dall’azienda e di quella ‘ricevuta’ nel prodotto/servizio dal cliente, da utilizzare come arma di competizione, al fine di consolidare la propria posizione nel mercato”<sup>50</sup>. Anche se, “non si può pensare per la scuola ad un processo identico, in quanto la qualità di un prodotto (il profitto scolastico o se preferite la qualità dell’apprendimento) non è esclusivamente dipendente dall’ottimizzazione del processo (l’insegnamento) attivato”<sup>51</sup>. Ciononostante, la sua essenza, come qualsiasi altra organizzazione aziendalistica, si basa sui seguenti contenuti<sup>52</sup>:

- qualità come soddisfazione del cliente;
- qualità come processo;
- qualità come prevenzione;
- qualità come produttività;
- qualità come flessibilità;
- qualità come efficienza;
- qualità come investimento;
- qualità come immagine verso l’esterno.

---

<sup>48</sup> Francavilla R., *La Qualità dei Servizi Scolastici e Rapporti con gli Enti Locali*, Maggioli, Rimini, 2001, p83

<sup>49</sup> Notti A. M., 2008, *op.cit.*, p12

<sup>50</sup> Notti A.M., *La Valutazione nella Scuola dell’Autonomia*, Edisud, Salerno, 2000 p86

<sup>51</sup> *Ibidem*

<sup>52</sup> Notti A.M., *Valutazione e Contesto Educativo*, Pensa Editore, Lecce, 2010

Tutti questi significati non sono indipendenti l'uno dagli altri; essi rappresentano gli anelli di una catena- la Qualità Totale- tutti con la stessa importanza e con un collante che li unisce, rappresentato dalla qualità delle risorse umane”<sup>53</sup>.

Con il nuovo assetto dell'autonomia scolastica, infatti, si è modificata sensibilmente anche la cultura della gestione delle risorse umane, nel senso di un passaggio dalla rigidità “alla realizzazione della flessibilità, della diversificazione, dell'efficienza e dell'efficacia del servizio scolastico, all'integrazione e al miglior utilizzo delle risorse e delle strutture, all'introduzione delle tecnologie e del coordinamento con il contesto territoriale. Essa si esplica liberamente, anche mediante superamento dei vincoli in materia di unità oraria della lezione, dell'unitarietà del gruppo classe e delle modalità di organizzazione delle risorse umane, finanziarie, tecnologiche, materiali e temporali”<sup>54</sup>.

---

<sup>53</sup> Ibidem

<sup>54</sup> Comma 8, articolo 21 della L. 59/1997

### **1.2.1 Un processo articolato: l'autonomia organizzativa e le 'figure di sistema'**

Nell'ambito dell'autonomia organizzativa, con la ridefinizione del ruolo dei docenti, degli organi collegiali, nonché dei dirigenti scolastici, si è avuta l'esigenza di regolamentare anche la tradizionale funzione di coloro che erano impegnati in attività aggiuntive all'insegnamento, mediante un ulteriore riconoscimento economico e professionale. Infatti, il processo di 'aziendalizzazione' delle scuole italiane, ha sollecitato tutti gli attori scolastici all'espletamento di mansioni sempre più complesse, da svolgere fuori dall'aula.

Pertanto, si intende trattare dello sviluppo di ruoli e funzioni propri dell'ambito scolastico, che sono stati resi legittimi, istituzionalmente, attraverso tre momenti normativi:

1. CCNL del 1995: introduzione delle 'figure di sistema' ;
2. CCNL del 1999: istituzionalizzazione delle funzioni- obiettivo;
3. CCNL del 2003: razionalizzazione delle 'funzioni strumentali' per la realizzazione e gestione del POF.

Questi sono fortemente connessi tra loro, e, soprattutto, profondamente radicati nel contesto politico, economico, sociale e culturale in cui è stata concepita, sperimentata e realizzata l'autonomia scolastica.

Già nel 1995, infatti, nella scuola della pre- autonomia, era nata l'idea di render conto agli utenti del proprio operato mediante la Carta dei Servizi; un documento formale in cui la scuola rendeva noti gli standard delle prestazioni fornite agli allievi, in termini di attività didattiche, condizioni ambientali ed organizzative, aspetti amministrativi, e criteri di valutazione complessiva.

Quindi, si rendeva necessario inserire nell'organizzazione scolastica le cosiddette 'figure di sistema'<sup>55</sup>, intese come personale docente specializzato che, sulla base delle competenze professionali<sup>56</sup> comunemente contemplate, avrebbero svolto una serie di mansioni di supporto, e di coadiuvamento all'attività complessiva delle singole organizzazioni scolastiche.

---

<sup>55</sup> Articolo 38, comma 7 e 8 del CCNL 1995 'Area e Funzione Docente'

<sup>56</sup> competenze disciplinari, pedagogiche, metodologiche didattiche, organizzative e relazionali e di ricerca, tra loro correlate e interagenti, che si sviluppano ed approfondiscono attraverso il maturare dell'esperienza didattica, l'attività di studio, di ricerca e di sistematizzazione della pratica didattica

Queste risorse, poi, nell'ambito di un processo di razionalizzazione delle spese pubbliche di quel periodo, erano reperibili "nei limiti del 20 per cento del personale soprannumerario, dovrà essere prevista la graduale utilizzazione del personale docente per le attività di coordinatore dei servizi di biblioteca e di coordinatore dei servizi di orientamento scolastico presso gli istituti e scuole d'istruzione secondaria superiore, ivi compresi i licei artistici e gli istituti d'arte. Con le stesse modalità e nel rispetto del predetto limite percentuale, sarà estesa, nelle scuole dell'obbligo, la utilizzazione del personale docente per le attività di operatore tecnologico e di operatore psicopedagogico"<sup>57</sup>.

Tuttavia, nella normativa non era previsto nessuna modalità formale di valutazione delle singole performance, i docenti incaricati agivano in maniera individuale in un contesto in cui "la conoscenza che circola fra gli insegnanti e che ispira le loro azioni è di tipo 'artigianale': fa riferimento ad uno scambio di suggerimenti, soluzioni pratiche, resoconti operativi. L'immediatezza, l'urgenza e la varietà dei problemi quotidiani fanno del problem solving degli insegnanti un processo di tentativi ed errori essenzialmente privato: i problemi sono affrontati alla 'spicciolata' (...). Non c'è nei docenti un bisogno palese di avvalersi di conoscenze teoriche. (...). D'altra parte, le prospettive di decentralizzazione ed autonomia dell'istituto scolastico, che accomunano oggi i sistemi educativi di molti paesi, implicano la devoluzione, il trasferimento a livello di scuola di molte decisioni che prima venivano assunte a livelli burocratici superiori"<sup>58</sup>.

Ma, tutto ciò favoriva forme di lassismo ed isolamento rispetto agli altri colleghi.

Il clima dell'organizzazione scolastica era concepito come una 'burocrazia professionale', così come è stata definita da Mintzberg<sup>59</sup>, in 'Structuring of

---

<sup>57</sup> Art 5 L.426/1988 in materia di Finanziamento del contratto del personale della scuola per il triennio 1988-90 e norme per la razionalizzazione e la riqualificazione della spesa nel settore della pubblica istruzione

<sup>58</sup> Barzanò, Mosca, Scheerens, op. cit, p 54

<sup>59</sup> Henry Mintzberg (Montreal, 2 settembre 1939) è un accademico canadese, studioso di scienze gestionali, ricerca operativa, organizzazione e strategia. Mintzberg fa riferimento in modo particolare alla teoria delle contingenze, sviluppatasi tra gli anni '60 e '70, la quale stabilisce che la struttura sociale di un'organizzazione varia in relazione al tipo di ambiente in cui si trova ad operare. Dall'insieme delle ricerche "contingentiste", risulta inoltre che, le imprese che si danno un assetto più conforme alle condizioni tecnologiche ed ambientali in cui si trovano ad operare, sono anche quelle più efficienti, mentre, le imprese con strutture non corrispondenti a quelle condizioni, sono quelle di minore efficienza. In conclusione, per essere ottimale, la progettazione di un'organizzazione deve essere fatta in corrispondenza di alcune "contingenze" ritenute strategiche.

Organizations', del 1979<sup>60</sup>, e le caratteristiche principali che rappresentavano queste nascenti figure di sistema erano contrassegnate da:

- Eccessiva discrezionalità dei docenti incaricati e scarso controllo da parte degli organi decisionali centrali, percepiti 'lontani' e 'deboli' nell'esercizio del loro potere di controllo e valutazione;
- Standardizzazione nell'espletamento di predeterminate mansioni;
- Mancanza di coordinamento tra docenti e staff, amministrativo e dirigenziale;
- Assenza di visioni innovative nella progettualità;
- Assenza della cultura della valutazione ed autovalutazione.

Le competenze dei docenti erano concepite come autoreferenziali; pertanto, l'anzianità di servizio era posta a garanzia di maggiori e migliori abilità tra i docenti di una stessa organizzazione scolastica.

La funzione del capo di istituto, nello stesso tempo, era gerarchicamente e burocraticamente dipendente dall'Amministrazione scolastica nella sua articolazione centrale e periferica. Caratteristica principale di tale tipo di organizzazione era, perciò, l'impossibilità di intraprendere rapporti istituzionali con l'esterno derivante dalla separazione tra potere politico (Amministrazione centrale) ed amministrativo (singole organizzazioni scolastiche) previsto dal D.lgs 29/93.

Infatti, con l'art. 3 del D.P.R. 417/1974, era previsto che: "il personale direttivo assolve alla funzione di promozione e di coordinamento delle attività di circolo o di istituto; a tal fine presiede alla gestione unitaria di dette istituzioni, assicura l'esecuzione delle deliberazioni degli organi collegiali ed esercita le specifiche funzioni di ordine amministrativo, escluse le competenze di carattere contabile, di ragioneria e di economato che non implicino assunzione di responsabilità proprie delle funzioni di ordine amministrativo".

A supporto di tale idea, ed in riferimento al government scolastico di quel periodo, vi è un'indagine dell'OCSE, condotta in quattordici Paesi membri, in cui risultava che: "dalle indagini svolte sulle mansioni effettive dei leader scolastici emerge un quadro che conferma tale definizione e mette in luce il fatto che i capi d'istituto dedicano spesso una considerevole quantità di tempo a compiti organizzativi e amministrativi, a

---

<sup>60</sup> Mintzberg H., Structuring of Organizations, Prentice-Hall, 1979

volte di natura meramente impiegatizia, come battere lettere, fotocopiare, aggiornare la documentazione amministrativa”<sup>61</sup>.

In questo modello organizzativo, infatti, non vi era alcun tipo di management intermedio, inteso come attori che danno vita a “processi e attività di pianificazione, coordinamento e controllo di un’organizzazione, di pertinenza dei funzionari di grado più elevato, anche se alcune sue operazioni possono essere attribuite ai membri dell’organizzazione dei livelli intermedi”<sup>62</sup>.

La programmazione a lungo termine, e le relative strategie di sviluppo non erano percepiti come necessità primarie; gli stessi docenti non si sentivano co-protagonisti di un’azione di progettazione più ampia della propria classe.

Quindi, le figure di sistema non essendo orientate secondo una logica di efficienza/efficacia della specifica organizzazione scolastica in cui operavano, erano da considerarsi come personale con incarichi aggiuntivi e residuali nell’espletamento di distinte funzioni al servizio del government scolastico, per mezzo di nomine effettuate in maniera del tutto arbitraria.

Ma, se da una parte, questi ruoli professionali non erano riusciti a pieno a realizzare le condizioni preliminari per l’accoglienza della cultura dell’autonomia, dall’altra avevano fatto emergere i presupposti per cui si rendeva necessaria l’istituzione formale di nuove funzioni organizzative in grado di condividere maggiori livelli di responsabilità, trasparenza, flessibilità, efficacia ed efficienza, nel perseguimento di un unico obiettivo comune.

---

<sup>61</sup> OCSE-CERI, Il Potere Decisionale nei Sistemi Educativi di 14 Paesi dell’OCSE, Armando, Roma, 1995, p 33

<sup>62</sup> In Barzanò, Mosca, Scheerens, L’Autovalutazione nella scuola, Bruno Mondadori, Milano, 2000, p5

### **1.2.2 Le Funzioni- obiettivo nel Management By Objectives**

Con l'avvento della riforma dell'autonomia scolastica, la cultura della qualità dei servizi educativi, e della nuova programmazione educativa e formativa, ci si rese conto che le scuole italiane necessitavano dell'implementazione di nuovi sistemi organizzativi e gestionali, sul modello dirigenziale delle aziende private.

Si rendeva indispensabile, in particolare, una nuova definizione di ruoli e professionalità in possesso di competenze più complesse e meglio definite, rispetto passato, allo scopo di rispondere alle sfide politiche, culturali e sociali emergenti.

Quindi, si ritenne urgente il compito, da parte dell'amministrazione centrale, di promuovere e condividere la cultura dell'autonomia con gli enti periferici, attraverso l'utilizzo di meccanismi di formazione ed informazione (le cosiddette 'leve'), ed anche centri e servizi territoriali, allo scopo di incrementare le loro potenzialità ed acquisire ulteriori competenze utili a far fronte alle profonde trasformazioni che stavano investendo il sistema scolastico.

Vi era la volontà di creare i presupposti affinché "il dirigente si fa carico di compiere gli atti necessari per eliminare le fiscalità burocratiche che aggravano l'adempimento degli obblighi dei dipendenti. (...) e di privilegiare la comunicazione verbale nell'ambito degli organi collegiali."<sup>63</sup>, e si istituì formalmente il modello organizzativo denominato 'Management by Objectives'<sup>64</sup>.

Si trattava di un approccio organizzativo etero- referenziale attraverso cui era possibile valutare la qualità delle singole istituzioni scolastiche, sulla base dei risultati raggiunti rispetto ad una serie di obiettivi prefissati.

La sua adozione nella scuola dell'autonomia comportò l'introduzione di nuove figure professionali che andavano a rinforzare ed incrementare il cosiddetto 'management intermedio'. Quest'ultimo si costituiva mediante un legame di collaborazione più forte, rispetto al passato, tra il dirigente scolastico, gli organi collegiali ed i singoli docenti ai quali veniva richiesto, formalmente, l'esercizio di un ruolo più attivo e dinamico nella mobilitazione delle proprie risorse interne e contestuali.

---

<sup>63</sup> Art.10, comma 2, del CCNL 1999

<sup>64</sup> Esso era stato ideato da Peter Drucker nel 1954, e reso noto nel suo contributo 'The Practice of Management', e negli anni '80 e '90, aveva già trovato ampia diffusione negli ambiti della pubblica amministrazione.

Tra i compiti del dirigente scolastico, infatti, era previsto, che “nello svolgimento delle proprie funzioni organizzative e amministrative, possa avvalersi di docenti da lui individuati, ai quali possono essere affidati specifici compiti”<sup>65</sup>.

Egli era considerato come responsabile dei risultati raggiunti dall’organizzazione scolastica, era coordinatore e ‘meta-controllore’ dei processi educativi e formativi, nonché promotore e facilitatore delle attività di formazione del corpo docente.

Da un punto di vista formale, poi, egli assumeva una funzione paritetica con gli organi collegiali, anche se, “spettano al dirigente scolastico poteri di direzione, di coordinamento e di valorizzazione della risorse umane. In particolare, il dirigente scolastico organizza l’attività scolastica secondo criteri di efficienza e di efficacia formative ed è titolare delle relazioni sindacali. (...) promuove gli interventi per assicurare la qualità dei processi formativi e la collaborazione delle risorse culturali, professionali, sociali ed economiche del territorio, per l’esercizio della libertà d’insegnamento, intesa anche come libertà di ricerca e innovazione metodologica e didattica, per l’esercizio della libertà di scelta educativa delle famiglie e per l’attuazione del diritto all’apprendimento da parte degli alunni ”<sup>66</sup>.

Nello stesso tempo, anche la professionalità docente necessitava di essere considerata come “un intreccio sinergico di diverse competenze: disciplinare, epistemologica, pedagogica, didattica, organizzativa. (...) al fine di attivare un’azione collettiva per l’erogazione di un servizio unitario”<sup>67</sup>.

Infatti, con il CCNL del 1999, all’art 23, si ridefiniva il profilo docente, come fondato: “sull’autonomia culturale e professionale dei docenti; essa si esplicita nelle attività individuali e collegiali e nella partecipazione ad attività di aggiornamento e formazione in servizio”.

Parallelamente, acquisiva nuove funzioni e responsabilità anche l’organo collegiale del consiglio dei docenti che, da un punto di vista normativo ed organizzativo, “ha compiti di indirizzo, programmazione, coordinamento e monitoraggio delle attività didattiche ed educative. Esso provvede, in particolare, all’elaborazione del piano dell’offerta formativa. (...) si articola in dipartimenti disciplinari, e può anche istituire

---

<sup>65</sup> D.L.vo n 59 del 06/03/1998

<sup>66</sup> Art 25 del D. lgs n 165/01

<sup>67</sup> Romei P., *Abbecedario dell’Autonomia*, Tecnodid, Napoli, 1999, p46

ulteriori forme organizzative quali commissioni, gruppi di lavoro e di progetto, ritenute idonee allo svolgimento dei propri compiti<sup>68</sup>”.

In tale contesto, si svilupparono i ruoli professionali delle funzioni- obiettivo, istituzionalizzandosi formalmente con il CCNL del 1999, rispetto alle precedenti ‘figure di sistema’, e furono intese come cariche strumentali per la realizzazione e valutazione delle attività scolastiche ed extrascolastiche previste nel POF.

Tuttavia, la logiche sottointesa era: “in attesa, che i Nuclei ridisegnati funzionino adeguatamente, che i Centri di supporto alle scuole si organizzano, che gli IRSSAE riformati in IRRE cambino pelle- mettiamo subito a disposizione delle scuole risorse economiche e opportunità formative, da attribuire a quattro o cinque docenti per scuola; questi abbiano come funzione, aggiuntiva ma importante, quella di contribuire a dare gambe ai processi di autonomia interna attraverso la realizzazione di compiti di gestione del Piano, progetti di supporto agli insegnanti, di servizio agli studenti, di collegamenti con le realtà circostanti”<sup>69</sup>.

Le funzioni- obiettivo si ponevano, perciò, come strumenti provvisori per un disegno di pianificazione e programmazione più ampio, ed ancora sperimentale ed incompleto.

Esse ottemperavano al perseguimento di sotto obiettivi operativi delle singole istituzioni scolastiche, mediante l’impiego di docenti che, con la loro competenza progettuale, avrebbero dovuto esaltare la strategicità dell’ambiente scolastico e, conseguentemente, la capacità dell’organizzazione di confrontarsi con altri attori istituzionali e non, nel contesto territoriale di riferimento, rispondendo alle esigenze provenienti dagli utenti.

I docenti incaricati di tali ruoli aggiuntivi potevano svolgere funzioni di ‘line’ e/o di ‘staff’ fornendo conoscenze ed informazioni ai decisori su scelte specifiche da compiere, in modo da minimizzare gli effetti negativi derivanti dai limiti della razionalità decisionale.

L’espletamento di tali funzioni avveniva, quindi, nell’ottica di una nuova cultura organizzativa, tutt’ora vigente e denominata della Total Quality, secondo le seguenti fasi:<sup>70</sup>

---

<sup>68</sup> Art.30 CCNL 2003

<sup>69</sup> Valentino A., *Progettare e Organizzare a Scuola*, CEVS, Roma, 2001, p27

<sup>70</sup> Da Lippi A., Morisi M., *Scienza dell’Amministrazione*, il Mulino, Bologna, 2005, p 206

- Il dirigente scolastico fissati gli obiettivi strategici generali come baricentro della gestione della singola scuola, in risposta alle esigenze dell'utenza, individuava in seguito, una serie di obiettivi operativi.

- Sulla base delle specifiche esigenze programmatici dei singoli istituti scolastici, il consiglio dei docenti, vagliate una serie di proposte progettuali dei suoi membri, individuava gli ambiti delle aree funzioni- obiettivo (previste dall'art.28 del CCNL del 1999) più consoni, rispetto alle dimensioni organizzative e gestionali da potenziare all'interno della propria istituzione scolastica. Quindi, si procedeva con il proporre la scelta e nomina delle figure professionali necessarie al perseguimento degli obiettivi specifici concordati;

- Il raggiungimento degli obiettivi operativi era organizzato e programmato in strategie come un'attività di problem solving, mediante la definizione delle competenze e dei requisiti professionali necessari per l'accesso e nomina di ciascun incaricato;

- Nel corso dell'espletamento dei compiti assegnati alle funzioni-obiettivo, seguiva come requisito fondamentale, una fase di verifica in itinere e valutazione conclusiva, in modo ciclico, e collegiale, attraverso una forma di coordinamento tra i docenti incaricati ed il collegio dei docenti, chiamato all'autovalutazione del sistema scolastico e di tutte le singole attività previste nel POF;

- Il dirigente scolastico, nell'ottica della nuova cultura dell'autovalutazione e valutazione per risultati prodotti, rispetto agli obiettivi prefissati, era poi chiamato ad emettere un provvedimento in cui dichiarava il regolare espletamento degli incarichi assegnati nominalmente, giustificando le scelte e la pertinenza dei progetti realizzati.

- I docenti incaricati percepivano un compenso aggiuntivo rispetto alle mansioni d'insegnamento, normalmente contemplate, e l'acquisizione di titoli professionali aggiuntivi, ritenuti importanti ai fini di un avanzamento di carriera;

- La loro nomina era rinnovabile negli anni successivi, poteva svolgersi anche in una struttura scolastica diversa da quella in cui prestava servizio d'insegnamento, e su richiesta era previsto una forma di esonero parziale o totale dall'insegnamento stesso;

- Inoltre, nel numero delle funzioni- obiettivo assegnate ad ogni istituto scolastico (min 3, max 6), sulla base di particolari parametri indicati nella normativa del '99, era compresa anche la funzione di collaboratore vicario del capo d'istituto, la cui scelta e modalità di svolgimento delle attività era messa al vaglio delle decisioni del collegio dei docenti. La valutazione avveniva sulla base delle esperienze, titoli e competenze pregresse, nonché dei progetti e dei risultati significativi conseguiti, nel corso della sua attività professionale.

- Per il personale docente che intendeva svolgere queste mansioni veniva programmato un periodo di formazione certificata di almeno 30 ore, che poteva essere organizzato sia dalla stessa istituzione scolastica di servizio, che da reti di scuole, o altri soggetti accreditati a tal fine.

### **1.2.3 Aree di intervento delle funzioni-obiettivo**

L'introduzione nella scuola dell'autonomia delle funzioni-obiettivo rappresentava un'occasione da parte dei decisori politici di modificare radicalmente la cultura organizzativa, gestionale e professionale degli attori principali della pubblica istruzione.

Nella nuova scuola italiana, infatti, era ormai ritenuta indispensabile:

- una modalità operativa basata sul lavoro in team con l'esplicitazione di tutte le competenze specifiche e trasversali da parte di tutti gli attori scolastici;
- una maggiore condivisione e comunicazione delle scelte organizzative, gestionali e formative da parte di tutti gli attori delle comunità scolastiche, allo scopo di avere anche maggiore attrattività nei confronti degli attori esterni, istituzionali e non, di uno stesso contesto territoriale;
- una rinnovata cultura della progettualità, e della valutazione ed autovalutazione ad ogni livello dell'organizzazione scolastica.

Pertanto, queste figure professionali, nell'ottica del Management by objectives, necessitavano di una chiara definizione in merito ai ruoli da interpretare, ed alle funzioni da assolvere, individualmente e collegialmente.

La contrattazione collettiva del 1999, all'articolo 28 aveva previsto, la distinzione di quattro aree strategiche d'intervento:

1. Gestione del Piano dell'Offerta Formativa;
2. Sostegno al lavoro dei docenti;
3. Interventi e servizi per gli studenti;
4. Realizzazione di progetti formativi d'intesa con enti e istituzioni esterne alla scuola.

Nella prima dimensione organizzativa, il docente incaricato assumeva il ruolo di coordinatore tra la commissione del collegio dei docenti (proposta alla progettazione, attuazione e valutazione del piano dell'offerta formativa), l'ambiente esterno alla scuola ed i docenti coinvolti direttamente negli obiettivi operativi programmati.

Nello specifico, l'incaricato perseguiva tre finalità fondamentali:

1. accertarsi che la progettazione curricolare fosse coerente con quanto esposto nel POF; ciò avveniva mediante incontri periodici, individuali o collegiali, di supporto ai coordinatori dei dipartimenti preposti alla progettazione curricolare. Questi ultimi mettevano a sua disposizione tutta la documentazione

necessaria al monitoraggio e valutazione finale delle attività programmate e concluse, allo scopo di analizzare ed interpretare i risultati conseguiti, giustificando il loro operato ed ipotizzando eventuali percorsi futuri per gli anni successivi. La funzione-obiettivo poteva proporre interventi di ricerca-azione affinché da singole scelte curriculari si giungesse alla percezione e costruzione di un unico curriculum complessivo dell'istituzione scolastica.

2. realizzare un processo di autovalutazione e valutazione d'istituto sulla base della qualità delle decisioni ed azioni messe in atto, individualmente e collegialmente, nel corso dell'anno scolastico e rese pubbliche attraverso il POF. Pertanto, compito dell'incaricato era quello di individuare in maniera collegiale, tecniche e strumenti di raccolta dati sugli aspetti della vita scolastica in esame, per poi procedere con la relativa raccolta, tabulazione, analisi delle rilevazioni, pubblicizzazione dei risultati, ai fini di una programmazione successiva che tenesse conto delle criticità e potenzialità emerse.

3. accertarsi che la progettazione organizzativa dell'istituto scolastico fosse coerente e funzionale con le scelte d'identità della stessa scuola. Ciò comportava momenti di supervisione, revisione, e adattamento delle modalità e degli strumenti messi a disposizione dalla scuola per facilitare gli incontri tra docenti e famiglie, nonché con ulteriori attori esterni all'istituzione, che intrattenevano forme di collaborazioni con la stessa scuola.

Per quanto concerne, poi, la seconda area d'intervento, è possibile notare come il ruolo del delegato fosse altrettanto articolato, tecnico e marginale rispetto al nucleo politico/decisionale dell'istituzione scolastica.

Infatti, il compito che, generalmente, gli veniva conferito era quello di supporto ai docenti, organizzando e gestendo, da un punto di vista amministrativo, i momenti della loro formazione/aggiornamento. Quest'ultima era intesa come “la leva strategica fondamentale per lo sviluppo professionale del personale, per il necessario sostegno al cambiamento, per un'efficace politica di sviluppo delle risorse umane attraverso qualificate iniziative di prima formazione e di formazione in servizio, di mobilità, riqualificazione e riconversione professionale, nonché di interventi formativi finalizzati a specifiche esigenze”<sup>71</sup>.

---

<sup>71</sup> Articolo 61 del CCNL 1999

Ed il ruolo del docente designato si esplicitava nelle seguenti funzioni:

- accoglienza dei nuovi docenti e/o tirocinanti universitari mediante forme di consulenza in merito ai diversi aspetti gestionali ed organizzativi dell'ambiente scolastico. "Lo studente universitario in tirocinio si configura come una risorsa per la scuola che lo accoglie. Egli non deve essere utilizzato per coprire spezzoni di cattedra o attività aggiuntive. (...) al docente tutor sono riconosciute le ore di lavoro aggiuntivo..."<sup>72</sup>. Lavorare in team, infatti, presupponeva che fra tutti i membri scolastici vi fossero buone capacità relazionali e negoziali che, in questa circostanza, potevano facilmente tradursi in azioni di tutoraggio formativo.
- Realizzazione dell'analisi dei bisogni formativi dei docenti e gestione del piano di formazione e aggiornamento annuale; il docente referente si occupava della raccolta delle informazioni preliminari, ed organizzava, supervisionava e coordinava le attività predisposte dal collegio dei docenti in merito alla loro fattiva realizzazione. Allo stesso modo, gestiva la circolazione dei materiali prodotti e la comunicazione dei risultati significativi raggiunti, mediante un processo di valutazione di tutte le attività realizzate.
- Sostegno ai docenti nella realizzazione e pubblicazione della documentazione dei materiali educativi e didattici, utilizzati nel corso dell'anno scolastico, mediante il coordinamento ed utilizzo delle nuove tecnologie e dei servizi bibliotecari.

Inoltre, la normativa aveva previsto un ulteriore ambito privilegiato d'intervento a vantaggio degli studenti, allo scopo di migliorare sempre più la qualità del servizio erogato, in aggiunta al normale svolgimento delle attività scolastiche. Era prevista, infatti, la nomina di un docente preposto, in maniera specialistica, al benessere personale degli studenti che per diversi motivi, potevano esprimere la necessità di supporti psico-pedagogici ulteriori a quelli comunemente offerti nella relazione quotidiana tra allievo e docente.

Quindi, in questo ambito, venivano progettate attività di orientamento e tutoraggio per gli studenti al fine di garantire loro una continuità nelle fasi di passaggio tra diversi ordini e gradi di scuola. Il docente esperto esercitava la funzione della precedente 'figura di sistema', ma contrariamente da quella, operava in un contesto collegialmente

---

<sup>72</sup> Art. 41 del CCNL 1999

organizzato e condiviso. Iniziava a nascere l'idea della necessità di organizzare dei veri sportelli di 'centro d'ascolto permanenti', deputati ad attività di counseling, in cui erano previsti interventi volti a promuovere:

- sostegno agli studenti ritenuti più deboli e vulnerabili;
- servizio d'informazione sugli enti/organizzazioni presenti sul territorio in termini di prevenzione del disagio giovanile;
- supporto psicologico volto all'incremento della motivazione allo studio per allievi in difficoltà (analisi dei metodi, contenimento dell'ansia nei periodi di verifiche scolastiche, ecc...);
- attività di mediazioni tra docenti e famiglie in situazioni definite svantaggiate o problematiche.

All'esperto, in altri termini, spettava il compito di individuare momenti di raccordo tra le diverse realtà scolastiche ed extrascolastiche per la compensazione, integrazione e recupero degli studenti in difficoltà. Le competenze richieste riguardavano una spiccata sensibilità individuale nel gestire e percepire i problemi dell'infanzia, pre-adolescenza e dell'adolescenza, nonché capacità di relazione, mediazione e comunicazione tra tutti gli attori che, normalmente, si occupano della formazione e crescita degli alunni.

Infine, strettamente connessa a questo tipo di attività, la normativa faceva riferimento ad un quarto ambito strategico di intervento, a cui si attribuiva la capacità di negoziazione della scuola per la piena realizzazione dell'autonomia rispetto all'amministrazione centrale.

Quindi, competeva al collegio dei docenti assumersi l'onere di nominare un insegnante qualificato che avrebbe ricoperto il ruolo di 'costruttore' e 'mediatore' di una fitta rete di relazioni formali ed informali con altri attori istituzionali e non, nello stesso territorio in cui operava la scuola, allo scopo di:

- realizzare percorsi formativi di stage e tirocini in enti pubblici e/o privati in relazione ai percorsi di interesse e di indirizzo della scuola di provenienza;
- coordinamento dei percorsi scuola-lavoro organizzati;
- coordinamento delle attività per la formazione professionale dei docenti, mediante accordi prestabiliti con le regioni e gli enti locali.

Il ruolo della funzione-obiettivo, in tale contesto, era fortemente connesso con quello del dirigente scolastico. Quest'ultimo, su suggerimento dell'esperto, si poneva nelle

condizioni di poter partecipare ai tavoli di concertazione locale per la definizione degli scambi e la negoziazione delle relative condizioni di attuazione di tutti i partenariati ritenuti necessari rispetto alle esigenze individuate nel contesto scolastico.

Infatti, l'onere e la responsabilità nel sottoscrivere accordi e convenzioni necessarie all'espletamento di attività extrascolastiche era esclusivo del dirigente scolastico, tenuto conto, principalmente, del protocollo d'intesa tra il Ministero della pubblica istruzione e Confindustria siglato nel 1998.

Nello specifico, era previsto che: "il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e la Confindustria -di seguito denominati parti- si impegnano a promuovere, sostenere e sviluppare iniziative di consultazione permanente sui problemi relativi al miglioramento dei livelli qualitativi del sistema di istruzione e formazione allo scopo di mettere i giovani nelle condizioni di essere protagonisti consapevoli del loro progetto di vita e di sviluppo.

A tal fine le parti, nel pieno rispetto dei reciproci ruoli, ricercano e sperimentano, d'intesa, modelli che favoriscano il loro raccordo permanente con l'obiettivo di potenziare l'autonomia didattica, organizzativa, di ricerca e di sviluppo della scuola e dell'università, nella dimensione nazionale, locale ed europea. Le parti si impegnano a coinvolgere le rispettive strutture centrali e periferiche".<sup>73</sup>

In conclusione, analizzando nello specifico i ruoli assolti dai docenti designati a funzione-obiettivo, sembra plausibile affermare che nelle prime due aree d'azione, le loro funzioni adempivano semplicemente ad attività di tipo amministrativo, che si esplicitavano in operazioni di supporto, coordinamento e supervisione di interventi programmati a monte dal collegio dei docenti. Tuttavia, per quanto concerneva le restanti dimensioni, si osserva che le competenze richieste erano più complesse e gli incaricati godevano di maggiori ambiti di discrezionalità, poiché i risultati a cui dovevano tendere, dipendevano in larga misura da forme di relazioni interpersonali ed istituzionali con attori esterni all'organizzazione scolastica. La stessa normativa faceva, poi, riferimento ad un ruolo aggiuntivo rispetto a quelli appena trattati, concernente la figura del collaboratore vicario del preside e, che in questo contributo sarà analizzato, in maniera più approfondita, nel prossimo paragrafo.

---

<sup>73</sup> Aticoli 1 e 2 del Protocollo d'Intesa tra Pubblica Istruzione e Confindustria del 1998

#### **1.2.4 Elementi di criticità: la questione del collaboratore-vicario e l'identità delle funzioni-obiettivo**

L'incarico del collaboratore- vicario del preside, sulla base del D. lgs 297/1994<sup>74</sup>, era nominato dal collegio dei docenti e, con il CCNL del 1999, rientrava tra le funzioni-obiettivo come ruolo professionale, formalmente istituito.

Pertanto, anch'egli nel perseguimento degli obiettivi indicati collegialmente, a seguito di un periodo di formazione/aggiornamento professionale, svolgeva mansioni di coordinamento e supporto ai docenti, nonché attività di collaborazione amministrativa e gestionale a supporto del direttore/preside scolastico. Percepiva una retribuzione aggiuntiva, godeva di un esonero parziale o totale dall'insegnamento, ed era nelle condizioni di poter ambire, nel tempo, alla carica professionale della dirigenza scolastica.

Successivamente, con l'entrata in vigore dell'autonomia scolastica, seppur ancora in forma sperimentale, i nuovi dirigenti scolastici, in vista delle recenti responsabilità di cui venivano investiti, rivendicavano la possibilità di nominare autonomamente il loro vicario secondo specifiche necessità di governo delle nuove istituzioni scolastiche.

Infatti, con l'art. 14 del dpr. 275/99, si legge: "A decorrere dal 1° settembre 2000 alle istituzioni scolastiche sono attribuite le funzioni già di competenza dell'Amministrazione centrale e periferica relative alla carriera scolastica e al rapporto con gli alunni, all'amministrazione e alla gestione del patrimonio e delle risorse e allo stato giuridico ed economico del personale non riservate, in base all'articolo 15 o ad altre specifiche disposizioni, all'Amministrazione centrale e periferica".

Allo stesso modo, con l'art.25 bis del d.lgs 29/93<sup>75</sup>, "Il dirigente scolastico assicura la gestione unitaria dell'istituzione, ne ha la legale rappresentanza, è responsabile della gestione delle risorse finanziarie e strumentali e dei risultati del servizio. Nel rispetto delle competenze degli organi collegiali scolastici, spettano al dirigente scolastico autonomi poteri di direzione, di coordinamento e di valorizzazione delle risorse umane".

---

<sup>74</sup> Art.37 del D. lgs 297/1994 in materia di Istruzione ed Organi Collegiali

<sup>75</sup> In materia di 'Razionalizzazione dell'organizzazione delle amministrazioni pubbliche e revisione della disciplina in materia di pubblico impiego'

Tuttavia, quanto esposto, era ancora in contrapposizione con la precedente normativa del '94, che è stata abrogata in parte, solo a seguito del parere del Consiglio di Stato. Questo esaminata la questione, riteneva di esprimersi come segue: “a parere di questo Ministero, la norma deve essere interpretata in modo coerente con il nuovo sistema nel quale va a inserirsi, per cui occorre prescindere dalle modalità di individuazione del beneficiario (non «eletto» dal collegio dei docenti, ma individuato dal dirigente scolastico). Si ritiene, pertanto, che il dirigente, nell'individuare i docenti di cui intende avvalersi nello svolgimento delle funzioni organizzative e amministrative, possa indicare quello incaricato di sostituirlo in caso di assenza o di impedimento di breve durata e che per questo docente, ricorrendo nelle condizioni di fatto, previste dal citato art. 459 T.U. n. 297/94, lo stesso dirigente possa disporre l'esonero o il semiesonero, dandone comunicazione all'ufficio scolastico periferico per gli adempimenti relativi alla copertura del posto di insegnamento”<sup>76</sup>.

Il ruolo del vicario, infatti, nell'esercizio del suo potere delegato, si pone come una risorsa strategica indispensabile per un'istituzione scolastica, al quale il dirigente attribuisce una buona dose di fiducia personale rendendolo ‘co- responsabile’ dei risultati raggiunti.

Il suo ruolo, infatti, prevede diverse funzioni: “sostituisce il dirigente scolastico, in caso di assenza o di impedimento o su delega, esercitandone tutte le funzioni anche negli Organi Collegiali, redigendo atti, firmando documenti interni, curando i rapporti con l'esterno. Garantisce la presenza in Istituto, secondo l'orario stabilito, per il regolare funzionamento dell'attività didattica. Assicura la gestione della sede, controlla e misura le necessità strutturali e didattiche, riferisce alla direzione sul suo andamento”<sup>77</sup>.

In conclusione, questa mansione consolidatesi nel management intermedio mediante l'introduzione delle funzioni-obiettivo, si è evoluta, poi, in maniera sempre più articolata nell'ambito del potere decisionale dell'autonomia, pur perdendo l'importante incentivo dell'avanzamento di carriera, per titoli, al ruolo di dirigente scolastico.

Con l'art. 31 del CCNL del 2003, infatti, si è espressa non soltanto la validità di tale ruolo professionale, ma anche la volontà di rafforzarlo all'interno dell'organizzazione scolastica: “in attesa che i connessi aspetti retributivi vengano opportunamente regolamentati attraverso gli idonei strumenti normativi, il dirigente scolastico può

---

<sup>76</sup> Parere del Consiglio di Stato, 26 luglio 2000 n. 1021

<sup>77</sup> Art. 25 D.lvo 165/2001

avvalersi, nello svolgimento delle proprie funzioni organizzative ed amministrative, di docenti da lui individuati ai quali possono essere delegati specifici compiti. Tali collaborazioni sono riferibili a due unità a carico del fondo per le attività aggiuntive previste per le collaborazioni col dirigente scolastico”.

Un secondo elemento di criticità, sviluppatosi all’interno della nuova organizzazione scolastica, era, poi, relativo al problema dell’identità ancora troppo frammentaria dei docenti funzione-obiettivo. L’Osservatorio<sup>78</sup> Nazionale di Orientamento e Monitoraggio, nel 2000, aveva promosso uno studio esplorativo per coglierne le valutazioni soggettive in merito, da cui emergevano le seguenti problematiche<sup>79</sup>:

- separatezza/ scollegamento delle azioni tra docenti incaricati e dirigente scolastico;
- isolamento rispetto ai ruoli degli altri docenti;
- delega totale e deresponsabilizzazione del dirigente scolastico;
- genericità dei risultati attesi nell’assegnazione dei compiti;
- sovrapposizione dei ruoli, sovraffollamento, ed inferenza marcata di compiti e funzioni che generavano confusione e proseguimento di una logica ancora troppo gerarchica.
- incertezza circa i criteri di valutazione delle proprie attività professionali in vista di un possibile percorso di avanzamento di carriera;
- risorse economiche aggiuntive insufficienti alla mole di lavoro richiesto;
- insoddisfazione motivazionale connesso all’espletamento costante e continuato dell’attività di funzione- obiettivo.

Una risposta seppur parziale a questi interrogativi, giunse il 24/07/2003 con l’art.22 del CCNL, in cui era prevista l’istituzione di una commissione di studio tra l’Aran, il Miur e le organizzazioni sindacali di categoria, allo scopo di produrre delle soluzioni efficaci rispetto ai seguenti punti:

---

<sup>78</sup> organismo nazionale nato nel 1999, per supportare il sistema di autonomia nazionale nell’individuazione dei bisogni formativi e delle strategie d’intervento nell’applicazione dei nuovi istituti contrattuali.

<sup>79</sup> In riferimento al rapporto interno del Coordinamento della Formazione Insegnanti (che non è più operante), curato da A.M. Benini, curatore del sito [www.bdp.it/funzioniobiettivo](http://www.bdp.it/funzioniobiettivo). E, anche CIDI, La Professionalità docente. Funzione Obiettivo. Progetti Consorziati e Reti di Scuole., Mursia, Milano, 2000, n2, p35

1. sviluppo della carriera del personale docente non legata unicamente all'anzianità di servizio, ma attraverso l'introduzione di crediti formativi (mediante formazione in servizio) e crediti professionali certificati dall'istituzione scolastica in cui prestavano servizio di attività aggiuntive all'insegnamento;
2. relativamente all'esperienza professionale si ipotizzava un adeguamento delle retribuzioni ai parametri europei;
3. introduzione di parametri valutativi di attività individuali e collegiali.

### **1.3.1 L'esordio delle 'funzioni strumentali'**

Nel 2001, l'Osservatorio Nazionale per il Monitoraggio e Valutazione delle funzioni-obiettivo fu soppresso con l'intento di delegare la concreta gestione delle azioni di formazione nelle scuole, ai Laboratori sperimentali ed ai Centri Risorse provinciali.

Nello stesso tempo, cambiava anche la denominazione di questi ruoli professionali in 'funzioni strumentali' al POF, con l'obiettivo di ridefinire la loro identità organizzativa, più orientata a seguire i complessi processi derivanti dalla realizzazione e valutazione del sistema organizzativo in cui operavano, che sugli obiettivi comunque prefissati e perseguiti.

Per quel che concerneva, poi, il processo di conferimento ed il monitoraggio delle attività espletate dai nuovi incaricati, "le scuole invieranno tempestivamente al Direttore generale regionale competente schede informative aggiornate in ordine alla quantità e alla tipologia degli incarichi conferiti, e ciò allo scopo di effettuarne il monitoraggio"<sup>80</sup>.

Rispetto alla CCNL del 1999, dei precedenti quattro ambiti d'azione previsti, restavano in atto formalmente, soltanto quelli connessi alla:

1. Realizzazione e la gestione del piano dell'offerta formativa dell'istituto;
2. Realizzazione di progetti formativi d'intesa con enti ed istituzioni esterni alla scuola.

Pertanto, sembra opportuno osservare come la prima area era stata potenziata mediante il termine 'realizzare', indicando un maggior coinvolgimento della risorsa professionale, pur conservando il termine 'gestire' come funzione delegata di coordinamento e supervisione dell'operato altrui. Inoltre, rispetto alle mansioni di supporto alla formazione docente e studenti, nel CCNL del 2003, si precisava che esse potevano continuare a svolgersi, in maniera più o meno analoga alle tradizionali 'funzioni-obiettivo', attraverso forme di negoziazione con enti esterni.

Infine, anche i criteri di attribuzione, numeri e destinatari delle funzioni strumentali, restavano invariati, mentre si registravano lievi modifiche nei criteri di nomina ed espletamento delle stesse:

- i docenti incaricati erano eletti all'interno del collegio dei docenti con votazione segreta;

---

<sup>80</sup> Art.30, comma 3 del CCNL 2003

- il personale docente poteva richiedere la valutazione del servizio prestato per un periodo non superiore all'ultimo triennio ai fini dell'eventuale conferma degli incarichi medesimi per gli anni scolastici successivi;
- non era più previsto l'esonero totale, ma solo parziale dall'insegnamento nel corso dell'espletamento di tali funzioni;
- non era possibile cumulare il ruolo di funzione strumentale con quella di collaboratore vicario e viceversa;
- sulla base dell'autonomia scolastica, poi, spettava alla RSU contrattare con il dirigente i compensi per ciascuna funzione sulla base delle risorse specifiche. Era evidente, quindi, che le decisioni del collegio, sia per quanto riguarda il numero, che il contenuto dei vari incarichi, potevano influenzare i compensi (e viceversa);
- Inoltre, se le funzioni strumentali non venivano attivate, del tutto o in parte, nel corso di un anno scolastico, le risorse economiche ivi indirizzate, potevano essere utilizzate per incrementare quelle degli anni successivi.

Intanto, il decentramento scolastico si affermava sempre più come un processo irreversibile, e consapevole che qualità dei servizi scolastici non era progettabile in toto ma, soltanto controllabile, rinforzabile, modificabile continuamente, attraverso la comunicazione e la condivisione dei valori universali e locali in cui operava la stessa istituzione scolastica.

La cultura organizzativa necessitava ancora di solidi rinforzi da indirizzare al nucleo operativo intermedio e decisionale e, le difficoltà maggiori riguardavano il concetto secondo cui, "il management è il processo tramite il quale un individuo moltiplica i suoi talenti attraverso l'impegno degli altri"<sup>81</sup> e, dal canto suo, "il dirigente dovrebbe favorire la 'crescita di potere' degli altri che diventa crescita del potere di tutta l'organizzazione"<sup>82</sup>.

Sentirsi parte di un gruppo rappresentava, infatti, un supporto culturale, cognitivo, affettivo e strategico, essenziale per la qualità del lavoro di un'organizzazione capace di auto-valutarsi.

---

<sup>81</sup> Management Research Group Europe, *Analisi dell'Efficacia Manageriale*, Mida, Milano, 1985, p56

<sup>82</sup> Alessandrini G., *Formazione e Organizzazione nelle Scuole dell'Autonomia*, Guerini, Milano, 2000, p 73

Per questo, molti studiosi, da allora, hanno avvertito l'esigenza di analizzare il management scolastico nel tentativo di orientarlo ad un approccio denominato del 'Managing by Values'; una teoria organizzativa coerente, in parte, con il 'Management by Objectives', ma che sposta il suo punto focale più sulla processualità valoriale che orienta l'agire degli attori scolastici, che sugli obiettivi da perseguire.

Tale approccio ideato da Ken Blanchard<sup>83</sup> e Michael O'Connor<sup>84</sup>, negli anni '70 in Australia e diffusosi, agli inizi del 2000, nell'ambito della gestione delle aziende private europee, si basa sulla logica secondo cui: "anzichè far perno su rigide divisioni di responsabilità, su regole procedurali e schemi organizzativi predefiniti, fa leva sull'orientamento valoriale e motivazionale delle persone. (...) bisognerebbe allentare le regole e guidare gli uomini verso l'obiettivo comune attraverso la loro catalizzazione verso una missione comune"<sup>85</sup>. La scuola dell'autonomia, pertanto, necessitava di una nuova leadership strategica e, soprattutto, etica<sup>86</sup>.

---

<sup>83</sup> Ken Blanchard (New Jersey, 6 maggio, 1939) è un autore americano e si occupa di formazione manageriale internazionale; è un Cornell University trustee emerito e visiting professor presso la Cornell University Scuola di Hotel Administration

<sup>84</sup> Michael O'Connor è cofondatore e direttore del Center for Managing by Values. È specializzato in strategia, comportamento organizzativo e sviluppo della performance attraverso il miglioramento dei processi.

Blanchard K., O'Connor M., Delegato dai Valori: Come mettere i valori in azione per i risultati straordinari, Sperling & Kupfer, 1998

<sup>85</sup> Dematté C., Il Mestiere di Dirigere, Etas, Milano, 2004, p14

<sup>86</sup> Nel 2003, l'A.N.D.I.S (Acronimo di Associazione Nazionale dei Dirigenti Scolastici), in coerenza con la propria specificità associativa e con il suo impegno civile, ha promosso un'ampia riflessione sull'etica pubblica ed ha elaborato il Codice Etico del Dirigente Scolastico:

1. Il dirigente scolastico instaura con gli studenti, le loro famiglie e con tutto il personale della scuola, rapporti leali e corretti, dà informazioni tempestive, affronta e gestisce i conflitti, crea le condizioni migliori per l'esercizio dei rispettivi diritti, assume decisioni imparziali e trasparenti e garantisce la riservatezza. Svolge il proprio ruolo con pieno rispetto di quello altrui, agisce riconoscendo la dignità delle funzioni degli altri operatori, assicura loro le condizioni per esplicitarle al meglio e ne valorizza le professionalità, anche promuovendo e facilitando la formazione e l'aggiornamento.
2. Il dirigente scolastico pone attenzione a ciò che si verifica nell'ambito dell'istituzione a lui affidata in modo da poterne assumere la responsabilità e spiegarne le ragioni. Esamina tempestivamente le osservazioni, le proposte e gli eventuali reclami provenienti dagli utenti vagliandone la congruenza ed assumendo i provvedimenti necessari a migliorare il servizio
3. Il dirigente scolastico offre una costante disponibilità all'ascolto nei confronti di operatori, famiglie e studenti. Cura con particolare attenzione, e si adopera in tal senso, affinché all'interno della scuola e dell'ufficio regni un clima positivo di serenità e di reciproca collaborazione.
4. Il dirigente scolastico assicura alle formazioni sociali e ai gruppi portatori di interessi l'esercizio dei diritti e delle facoltà riconosciute dalla normativa, senza discriminazione alcuna.  
Il dirigente scolastico opera, in piena autonomia, indipendenza ed imparzialità - mediante contratti - nei confronti delle imprese e delle organizzazioni economiche destinatarie o fornitrici di beni e servizi.

Con il CCNL del 2003, poi, si iniziava a circoscrivere, anche il ruolo diffuso dei docenti, considerati tutti co- responsabili dei dirigenti scolastici nell'elaborazione, realizzazione e gestione dei prodotti formativi, "tenendo conto delle differenziate esigenze degli alunni del contesto socio - economico di riferimento"<sup>87</sup>.

Quindi, strettamente connesso a questo concetto dell'imputabilità, iniziava a svilupparsi quello della valutazione, intesa come "attività indispensabile per attribuire in maniera ponderata gli incentivi, oltre che a valorizzare le risorse umane in tutte le fasi che caratterizzano le politiche di gestione del personale"<sup>88</sup>. La stessa, poi, intesa come l'espressione di un giudizio di valore, formulato sulla base di un'indagine sistematica, si poneva come un processo indispensabile per l'impiego e la diffusione delle informazioni rilevate nell'ambito di un contesto decisionale più ampio del singolo istituto scolastico. Le scuole, infatti, interpretando i processi politici, sociali, economici e culturali che avevano condotto all'autonomia, si ponevano, nello stesso tempo, come attori di un processo di innovazione e trasformazione del contesto scolastico nazionale, ma anche come stakeholders nell'espressione di proprie volontà, necessità locali derivanti da specifiche esigenze degli utenti o anche da forme di discrepanze tra decisioni, regolamenti nazionali e forme di applicazioni reali particolareggiate. Si consolidava, in tale contesto, la consapevolezza che la valutazione educativa assolveva a molteplici funzioni interne ed esterne alla scuola e poteva essere intesa come una forma di politica locale, nel momento in cui andava a condizionare i processi e le scelte degli attori coinvolti direttamente o indirettamente con essa. Parallelamente, si affermava anche l'idea dell'autovalutazione "intesa come una risorsa indispensabile per migliorare la qualità del servizio prestato, per stimolare la professionalità docente, per responsabilizzare ed aiutare nelle decisioni, per rendere verificabile l'esito del percorso formativo. Inoltre, l'azione auto-valutativa è momento di garanzia per l'esterno e contribuisce a determinare l'identità della scuola e la sua connotazione nell'ambito del contesto sociale in cui opera"<sup>89</sup>.

Pertanto, le azioni del valutare ed auto-valutarsi nella scuola dell'autonomia si sostanziavano in un'azione collegiale delegata alle funzioni strumentali al POF che, così, si configuravano come ruoli professionali specializzati.

---

<sup>87</sup> Art.24, comma 3 CCNL 2003

<sup>88</sup> Guido C., Nuovo Manuale per il Concorso a Dirigente Scolastico, Giunti Editore, Firenze, 2005, p 279

<sup>89</sup> Notti (2000), op. cit., p181

### **1.3.2 Realizzare, gestire e valutare il POF**

L'obiettivo delle funzioni strumentali nella realizzazione e gestione del POF è quello di partecipare attivamente a ciò che, oggi, è comunemente definito 'bilancio sociale'<sup>90</sup> della scuola, in stretta connessione con il processo annuale di programmazione, monitoraggio e valutazione strategica delle attività svolte.

Il Decreto 286/99<sup>91</sup>, nell'ambito di tutta la pubblica amministrazione, stabilisce, infatti, di: "valutare l'adeguatezza delle scelte compiute in sede di attuazione dei piani, programmi ed altri strumenti di determinazione dell'indirizzo politico, in termini di congruenza tra risultati conseguiti e obiettivi predefiniti"<sup>92</sup>.

Quindi, la valutazione interna alla scuola è strettamente connessa al suo prodotto formativo, ai parametri nazionali e locali di erogazione del servizio pubblico, e la misurazione della qualità totale realizzata (sistema delle 4 E: Efficienza, Efficacia, Equità, Economicità).

Pertanto, essa si pone come un processo sistematico ed articolato che, da un lato, in maniera coerente con il Management by objectives, offre dei giudizi/informazioni rispetto agli obiettivi formativi raggiunti in relazione a quanto programmato; dall'altro, rispondendo alla logica del Managing by Values, mette in evidenza i percorsi individuali e collegiali perseguiti dall'organizzazione scolastica per la realizzazione del POF. I docenti strumentali, perciò, nell'ambito di quest'ultima attività di autovalutazione d'istituto, si occupano dell'analisi di tre elementi chiave della programmazione educativa, relativi alla flessibilità, responsabilità ed integrazione del singolo istituto scolastico, attraverso criteri e strumenti condivisi all'interno del collegio dei docenti e resi noti agli utenti.

Si tratta di un'azione d'indagine, che nel corso di un anno scolastico, si articola in tre momenti fondamentali: ex ante, in itinere ed ex post.

Premesso che il POF come atto formale ed espressione dell'identità delle singole istituzioni scolastiche, è redatto tenuto conto di una serie di parametri nazionali, regionali, a livello locale impegna i docenti incaricati nei seguenti punti:

---

<sup>90</sup> "l'esigenza di render conto da parte di coloro che hanno ruoli di responsabilità nei confronti della società o delle parti interessate al loro operato ed alle loro azioni" in Pezzani F., *Logiche e Strumenti di Accountability per le Amministrazioni Pubbliche*, Egea, Milano, 2005

<sup>91</sup> Denominata anche Legge Bassanini I

<sup>92</sup> Art.1, lettera d, del D.lvo 286/99 in materia di Sistemi di Controlli Interni

- definizione delle categorie di utenti da soddisfare e individuazione dei relativi bisogni formativi espressi, seguiti dall'analisi delle criticità connesse alla loro realizzabilità;
- partecipazione all'elaborazione del curricolo di scuola, individuazione dell'organico funzionale di istituto, l'articolazione modulare della didattica, individuazione dei processi e metodologie formative;
  - raccolta delle informazioni relative all'analisi ed attivazione del territorio (attori pubblici e privati) per la negoziazione di attività di ampliamento dell'offerta formativa, e l'individuazione di opportunità esterne all'istituto per quanto concerne la ricerca, sperimentazione e sviluppo delle nuove competenze utili all'intero staff professionale e agli studenti;
    - selezione delle modalità di gestione delle attese rilevate;
    - esplicitazione delle metodologie e degli strumenti di autovalutazione dell'operato complessivo;
    - esposizione di tempi e modalità con cui vengono realizzate le attività programmate.

In tale contesto, sembra opportuno considerare, inoltre, che la valutazione interna è essa stessa oggetto di giudizi esterni, da parte degli stessi utenti ma, anche, supportata ed orientata da indicazioni e strumenti utili, sia a livello nazionale che internazionale.

Con l'attuazione dell'autonomia scolastica, infatti, si costituiva anche l'Istituto nazionale per la Valutazione del Sistema d'Istruzione (INValSI)<sup>93</sup>, con l'obiettivo di "valutare l'efficienza e l'efficacia del sistema di istruzione nel suo complesso ed analiticamente, ove opportuno anche per singola istituzione scolastica, inquadrando la valutazione nazionale nel contesto internazionale; studia le cause dell'insuccesso e della dispersione scolastica con riferimento al contesto sociale ed alle tipologie dell'offerta formativa; conduce attività di valutazione sulla soddisfazione dell'utenza; fornisce supporto e assistenza tecnica all'amministrazione per la realizzazione di autonome iniziative di valutazione e supporto alle singole istituzioni scolastiche anche mediante la

---

<sup>93</sup> Art.1 , comma1 del D.lvo 258/99 in materia di "Riordino del Centro europeo dell'educazione, della biblioteca di documentazione pedagogica e trasformazione in Fondazione del museo nazionale della scienza e della tecnica "Leonardo da Vinci", a norma dell'articolo 11 della legge 15 marzo 1997, n. 59" "L'Istituto e' sottoposto alla vigilanza del Ministero della pubblica istruzione. Il Ministro della pubblica istruzione con propria direttiva individua le priorità strategiche delle quali l'Istituto dovrà tenere conto per programmare l'attività di valutazione"

predisposizione di archivi informatici liberamente consultabili; valuta gli effetti degli esiti applicativi delle iniziative legislative che riguardano la scuola; valuta gli esiti dei progetti e delle iniziative di innovazione promossi in ambito nazionale; assicura la partecipazione italiana a progetti di ricerca internazionale in campo valutativo e nei settori connessi dell'innovazione organizzativa e didattica.”<sup>94</sup>.

In seguito, con la Legge n 53 del 2003, il tema della valutazione dell'INVALSI riguarda non soltanto il sistema scolastico, nel suo complesso ma, anche il raggiungimento degli obiettivi formativi degli allievi, in un contesto di riordino dei cicli scolastici. Quindi, a tal proposito, all'art.3, della medesima normativa, vengono resi noti i principi e i criteri direttivi che si esplicano nei seguenti punti:

- la valutazione, periodica e annuale, degli apprendimenti e del comportamento degli studenti del sistema educativo di istruzione e di formazione, e la certificazione delle competenze da essi acquisite, sono affidate ai docenti delle istituzioni di istruzione e formazione frequentate; agli stessi docenti è affidata la valutazione dei periodi didattici ai fini del passaggio al periodo successivo; il miglioramento dei processi di apprendimento e della relativa valutazione, nonché la continuità didattica, sono assicurati anche attraverso una congrua permanenza dei docenti nella sede di titolarità;
- ai fini del progressivo miglioramento e dell'armonizzazione della qualità del sistema di istruzione e di formazione, l'Istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione effettua verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e abilità degli studenti e sulla qualità complessiva dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche e formative; in funzione dei predetti compiti vengono rideterminate le funzioni e la struttura del predetto Istituto;
- l'esame di Stato conclusivo dei cicli di istruzione considera e valuta le competenze acquisite dagli studenti nel corso e al termine del ciclo e si svolge su prove organizzate dalle commissioni d'esame e su prove predisposte e gestite dall'Istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione, sulla base degli obiettivi specifici di apprendimento del corso ed in relazione alle discipline di insegnamento dell'ultimo anno.

---

<sup>94</sup> Articolo 1, comma 3 del D.lvo 258/99

In tale contesto, i docenti designati ‘funzione strumentale’ sono chiamati a svolgere una doppia funzione: partecipano, in primo luogo, all’espletamento di tale processo valutativo in quanto docenti, ed in seguito, possono svolgere azioni di supporto agli altri docenti mediante funzioni amministrative di registrazione e diffusione dei dati rilevati.

Tuttavia, dalle criticità emerse nelle procedure di valutazione di sistema negli anni precedenti, il Miur ha promosso un nuovo percorso sperimentale denominato ‘VALes- Valutazione e Sviluppo Scuola’, che mira ad estendere lo stesso processo di raccolta ed interpretazione dei dati della scuola, nel suo complesso, anche alla leadership specifica dei dirigenti, malgrado non siano ancora stati definiti dei chiari indicatori metodologici. È, infatti, previsto che “le scuole verranno coinvolte in un percorso triennale, in cui sono previsti i seguenti passaggi: un’analisi propedeutica della scuola mirata ad identificare i punti di forza e di debolezza che saranno esplicitati in un Rapporto di Valutazione iniziale, in cui si individuano anche gli obiettivi di miglioramento; la progettazione ed attuazione da parte della scuola di un Piano di Miglioramento; il supporto alla definizione e allo Sviluppo del Piano; una valutazione finale rispetto all’attuazione del Piano e dei risultati raggiunti”<sup>95</sup>.

Tale progetto sperimentale prenderà avvio a partire dall’anno scolastico 2013/14, e sarebbe molto interessante osservarne i mutamenti prodotti nella definizione dei nuovi ruoli e delle mansioni da attribuire alle ‘Funzioni Strumentali al POF’, che sono già immersi in tali processi anche se, con delle enormi differenze territoriali e contestuali.

---

<sup>95</sup> MIUR, Progetto VALes- Valutazione e Sviluppo Scuola- Progetto Sperimentale per individuare criteri, strumenti e metodologie per la valutazione esterna della scuola e della dirigenza, 2012 in [www.miur.it](http://www.miur.it)

### **1.3.3 Un ruolo per tre funzioni: amministrativa, strumentale e politica**

Le funzioni strumentali al POF condividono con il dirigente scolastico ed il collegio dei docenti molte responsabilità ed, allo stesso tempo, mediante le loro attività di supporto e coordinamento, ne influenzano le scelte sia amministrative che politiche, in virtù delle loro competenze specifiche professionali.

Compiti e funzioni dei docenti delegati, sono concentrati in tre macro strategie fondamentali: ‘realizzare’, ‘gestire’ e ‘negoziare’.

In particolare, nel versante burocratico/amministrativo, in relazione al contenuto del POF, questi si occupano:

- del perseguimento concreto e complessivo di obiettivi di efficienza, efficacia, equità ed economicità ;
- della flessibilità organizzativa del personale docente, amministrativo ed ATA;
- della necessità di creare un sistema di comunicazione interna ed esterna per il collegamento delle attività intra ed inter-organizzative;
- di fornire la garanzia di trasparenza ed imparzialità delle azioni amministrative previste per il POF, attraverso la produzione di una formale e specifica documentazione di proposta e giustificazione delle attività programmate;
- dell’armonizzazione degli orari di lavoro e di apertura degli uffici in relazione ai bisogni dell’utenza e del pubblico, in generale.

Allo stesso modo, al dirigente scolastico “spetta l’adozione degli atti e provvedimenti amministrativi, compresi tutti gli atti che impegnano l’amministrazione verso l’esterno, nonché la gestione finanziaria, tecnica e amministrativa mediante autonomi poteri di spesa dell’organizzazione delle risorse umane, strumentali e di controllo. Essi sono responsabili in via esclusiva dell’attività amministrativa, della gestione e dei relativi risultati”<sup>96</sup>.

Da un punto di vista politico, poi, con l’attribuzione della personalità giuridica, l’istituzione scolastica “nell’esercizio dell’autonomia organizzativa e didattica le istituzioni scolastiche realizzano, sia singolarmente che in forme consorziate, ampliamenti dell’offerta formativa che prevedano anche percorsi formativi per gli adulti,

---

<sup>96</sup> Articolo 4, comma 2 del d.lgs n 165 del 2001

iniziative di prevenzione dell'abbandono e della dispersione scolastica, iniziative di utilizzazione delle strutture e delle tecnologie anche in orari extrascolastici e a fini di raccordo con il mondo del lavoro, iniziative di partecipazione a programmi nazionali, regionali o comunitari e, nell'ambito di accordi tra le regioni e l'amministrazione scolastica, percorsi integrati tra diversi sistemi formativi. Le istituzioni scolastiche autonome hanno anche autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo nei limiti del proficuo esercizio dell'autonomia didattica e organizzativa”<sup>97</sup>.

Così, con la cultura della “nuova programmazione”, le scuole italiane possono agire facendosi ispirare da concetti innovativi come il partenariato attivo, la concertazione, l’approccio bottom-up, e la partecipazione di una pluralità di soggetti allo sviluppo di identità istituzionali specifiche.

Ed, in tale prospettiva, la scuola può partecipare allo sviluppo locale di un territorio, basandosi sulle sue reali esigenze formative e culturali, e conferendo ai diversi soggetti coinvolti, un ruolo attivo nell’individuazione, nella selezione dei bisogni e nella trasformazione di questi in qualificati progetti d’intervento, sulla base di un preciso sistema di regole. Per chi attua e gestisce tali processi, quindi, la progettazione diventa anche uno strumento per essere co-attori di un processo di crescita civile, sociale ed economica del proprio territorio, in un prospettiva locale, nazionale ed europea.

L’azione della progettazione, in generale, infatti, richiede la presenza e la messa a disposizione di una dotazione umana (abilità, talenti, sensibilità, valori) e professionale (conoscenze, competenze, esperienze) che permetta di tradurre l’idea in interventi concreti, visibili, valutabili e sostenibili nel tempo. Il progettare, veicola anche approcci, metodi, sensibilità, valori, esperienze, abilità, e qualità volti a posizionare, indirizzare, instradare il percorso progettuale verso un obiettivo prestabilito. Quando si tratta di progettazione formativa non si può trascurare l’analisi dello scenario della programmazione economica, sociale e culturale, in cui va ad inserirsi, orientandola in modo particolare alla territorializzazione e alla contestualizzazione.

Pertanto, un progetto di qualità, così come un’organizzazione scolastica di qualità non possono esistere senza considerare la presenza di docenti competenti, ben identificati in ruoli strategici dell’organizzazione stessa.

---

<sup>97</sup> Art.21, comma 10 L. 59/97

Le funzioni strumentali pur con diverse criticità e resistenze provenienti da un passato ancora troppo recente, si inseriscono in questo scenario ponendosi dietro le quinte delle politiche di governance locale; da una parte, subiscono le influenze di piccole e grandi contrattazioni, dall'altra, suggeriscono idee, pratiche e competenze necessarie per l'emancipazione culturale, sociale ed economica dei cittadini.

## Conclusioni

Nel corso dell'ultimo decennio di attuazione della normativa, Piero Cattaneo<sup>98</sup>, in 'Valutazione del Sistema e Valutazione Didattica'<sup>99</sup>, ha messo in evidenza come tale processo di innovazione della pubblica istruzione, abbia prodotto le seguenti esternalità positive:

- Avvio e lento consolidamento e sviluppo di una trasformazione culturale che ha investito le singole istituzioni scolastiche;
- Crescita dell'uguaglianza delle opportunità educative didattiche;
- Valorizzazione della progettualità del dirigente e dei docenti;
- Sviluppo di collegamenti con il territorio;
- Diffusione di una mentalità, di un atteggiamento di disponibilità verso la valutazione (dei processi e dei risultati) da parte dei dirigenti scolastici e docenti;
- Aumento della cultura della documentazione quale strumento per una più efficace comunicazione nella scuola e con il territorio.

Tutto ciò è da considerarsi come il prodotto di un intervento di politica pubblica, per cui "la scuola dell'autonomia ha superato una fase di rigidità istituzionale di government per tendere ad un modello organizzativo/gestionale basato interamente sul concetto di governance<sup>100</sup>". Si tratta, infatti, di un processo irreversibile ed innovativo che:

- sposta i processi decisionali, ponendoli nei contesti locali in cui nascono e devono essere trovate le soluzioni, in linea con l'affermazione del principio di sussidiarietà. E, ciò "significa riconoscere che protagonista e perno del processo formativo è lo stesso individuo in formazione e non lo Stato, esplicitando immediatamente il riflesso per così dire pratico di tale riconoscimento, cioè che non sussista più un diritto esclusivo del principe a stabilire nei dettagli cosa tutti i cittadini debbano apprendere"<sup>101</sup>.

---

<sup>98</sup> Professore presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano e Piacenza, Membro dell'ex IRRE Lombardia, ed ex Dirigente scolastico.

<sup>99</sup> Cattaneo P., Valutazione del Sistema e Valutazione Didattica, in "Nuova guida alla professione dirigente", La Tecnica della Scuola, Catania, 2009

<sup>100</sup> Benedusi L., Consoli F., op. cit, p34

<sup>101</sup> Porcu A., Principio di Sussidiarietà e Autonomia Scolastica, Centro Studi A.P.E.F. Torino, 2006, p 2.

- riporta l'istituzione scolastica al centro dello sviluppo della società, soprattutto nell'ottica della società della conoscenza;
- tenta di migliorare la qualità, l'efficacia, l'equità e l'economicità dei processi educativi e, più in generale, di raggiungere gli obiettivi di Lisbona<sup>102</sup>;
- “segna il passaggio da una filosofia politica che poggiava su un solido ‘programma istituzionale’ e sul governo della società che faceva perno sullo Stato e la sua amministrazione centrale, ad una filosofia di *governance* basata su una ri- articolazione tra controllo e decentramento, tra standard e autonomia”<sup>103</sup>.

In tale contesto, per quel che concerne le funzioni strumentali, sembra opportuno considerare che, ad oggi, da un punto di vista normativo, escludendo l'aspetto economico, non si registra alcuna variazione rispetto a quanto previsto dal CCNL del 2003. Nello stesso tempo, però, sono emerse alcune perplessità relative alla mancanza di criteri univoci di valutazione nazionale del loro operato, ancora marcatamente contestualizzata ai vincoli delle singole istituzioni scolastiche.

Il D.lvo 150/2009, in tal senso, afferma che “la misurazione e la valutazione della performance sono volte al miglioramento della qualità dei servizi offerti dalle amministrazioni pubbliche, nonché alla crescita delle competenze professionali, attraverso la valorizzazione del merito e l'erogazione dei premi per i risultati perseguiti dai singoli e dalle unità organizzative in un quadro di pari opportunità di diritti e doveri, trasparenza dei risultati delle amministrazioni pubbliche e delle risorse impiegate per il loro perseguimento. (...) Ogni amministrazione pubblica e' tenuta a misurare ed a valutare la performance con riferimento all'amministrazione nel suo complesso, alle unità organizzative o aree di responsabilità in cui si articola e ai singoli dipendenti,

---

<sup>102</sup> Basandosi sui contributi degli Stati membri, la Commissione e il Consiglio hanno definito un certo numero di obiettivi comuni per il futuro, nonché la maniera in cui i sistemi di istruzione e di formazione dovrebbero contribuire al raggiungimento dell'obiettivo strategico definito a Lisbona. Nella Relazione del Consiglio “Istruzione”, al Consiglio europeo, si trovano dunque gli “Obiettivi concreti futuri dei sistemi d'istruzione e formazione” [5680/01 EDU 18 - Non pubblicata sulla Gazzetta ufficiale]. Il Consiglio ha concentrato la sua attenzione sui tre obiettivi seguenti: 1) migliorare la qualità dei sistemi d'istruzione e di formazione, 2) facilitare l'accesso di tutti all'istruzione e alla formazione, 3) aprire l'istruzione e la formazione sul mondo tramite la mobilità e tramite l'insegnamento delle lingue straniere da un lato, e il potenziamento dei collegamenti con il mondo del lavoro, della ricerca e della società civile nel suo insieme dall'altro.

<sup>103</sup> Benadusi L. e Consoli F., *La Governance della scuola*, Il Mulino, Bologna, 2004.

secondo modalità conformi alle direttive impartite dalla Commissione di cui all'articolo 13<sup>104</sup>. Pertanto, risulta difficile stabilire come e quanto incide il lavoro delle figure strumentali nelle singole istituzioni scolastiche, a livello locale e nazionale, ed allo stesso tempo, anche la distribuzione ponderata di qualsiasi incentivo professionale top-down viene fortemente condizionata. Inoltre, nello stesso provvedimento, all'art.4, vengono elencate le fasi della gestione delle singole performance, secondo il seguente ordine:

- a) definizione e assegnazione degli obiettivi che si intendono raggiungere, dei valori attesi di risultato e dei rispettivi indicatori;
- b) collegamento tra gli obiettivi e l'allocazione delle risorse;
- c) monitoraggio in corso di esercizio e attivazione di eventuali interventi correttivi;
- d) misurazione e valutazione della performance, organizzativa e individuale;
- e) utilizzo dei sistemi premianti, secondo criteri di valorizzazione del merito;
- f) rendicontazione dei risultati agli organi di indirizzo politico-amministrativo, ai vertici delle amministrazioni, nonché ai competenti organi esterni, ai cittadini, ai soggetti interessati, agli utenti e ai destinatari dei servizi.

Ma, gli stessi incaricati, attraverso blog, siti web, associazioni sindacali, rappresentanti scolastici, contestano la scarsa attenzione ricevuta dai decisori politici, rispetto ad un pieno riconoscimento formale del loro ruolo professionale, in termini di incentivi economici, ritenuti ancora insufficienti rispetto alle mansioni svolte, ed alla promessa disattesa di criteri valutativi chiari per un avanzamento di carriera su basi meritocratiche. A ciò si aggiunge, poi, anche la questione dell'individuazione di un organismo di formazione professionale istituzionale, che tenga conto della specificità di questo ruolo, e che si ponga nelle condizioni di raccogliere informazioni utili per sensibilizzare i decisori politici su questi problemi irrisolti.

---

<sup>104</sup> Articolo 3, comma 1 e 2 del D.lvo 150/2009 in materia di "Attuazione della legge 4 marzo 2009, n. 15, in materia di ottimizzazione della produttività del lavoro pubblico e di efficienza e trasparenza delle pubbliche amministrazioni. (09G0164)"

## Capitolo 2: Uno studio delle ‘Funzioni Strumentali al POF’ in sei istituti comprensivi della Provincia di Salerno

“Fare ricerca significa confrontarsi con ambiti e tematiche che suscitano il nostro interesse ma che, fino a poco prima, si trovano mescolate e nascoste tra altre mille sfaccettature. Fare ricerca vuol dire, quindi, posare l’attenzione su un aspetto, un segmento, una traccia e studiarlo affinché assuma una fisionomia riconoscibile. Il problema che il metodologo (il ricercatore empirico) deve risolvere è come questi aspetti, segmenti, tracce possano essere esaminati in modo tale da preservarne il più possibile l’integrità”<sup>105</sup>

### Premessa

Nel precedente capitolo di questo elaborato, si è trattato molto del contesto socio-culturale e politico in cui è stato ideato e regolato, istituzionalmente, il ruolo della Funzione Strumentale nell’organizzazione della scuola dell’autonomia, così è sembrato opportuno approfondire l’argomento, analizzando alcuni casi reali di studio della provincia di Salerno, rispetto a quanto previsto nell’intero contesto scolastico nazionale.

Si è scelto, perciò, di impiegare una prospettiva di analisi “che adotta un approccio naturalistico verso il suo oggetto di indagine, studiando i fenomeni nei loro contesti naturali, tentando di dare loro un senso o di interpretarli nei termini di significato che la gente da di essi”<sup>106</sup>, nel tentativo di coglierne la multidimensionalità e la ‘profondità’, in una logica di ricerca di tipo induttiva. Ed, in virtù di questa opzione metodologica, si è inteso escludere qualsiasi tentativo di generalizzazione dei risultati raggiunti e che saranno esposti, dettagliatamente, nel prossimo capitolo. Di seguito, intanto, si vogliono presentare alcune delle fasi della pianificazione della ricerca, sia nel tentativo di ottimizzare il suo grado di comunicabilità, ed oggettività connessa alla presentazione delle fonti primarie e secondarie adoperate per la scoperta e comprensione dell’oggetto di studio; che, dalla volontà di dare una risposta a quattro domande fondamentali: 1. Che cosa si vuol conoscere delle funzioni strumentali; 2. Qual è l’utilità della presente indagine; 3. Chi può essere ben informato della questione; 4. Qual è il modo migliore di reperire le informazioni che si ritengono necessarie. Inoltre, la stessa procedura potrebbe rivelarsi utile soprattutto per la valutazione della bontà della ricerca stessa, soprattutto in termini di credibilità<sup>107</sup> e trasferibilità<sup>108</sup> dei risultati ottenuti.

---

<sup>105</sup> Tusini S., la ricerca come relazione. L’intervista nelle scienze sociali. FrancoAngeli, Milano, 2006, 13

<sup>106</sup> Denzin N, Lincoln Y.,. The Sage Handbook Qualitative Research, London, Emerald, 1994, p 15

<sup>107</sup> criteri di credibilità risiedono nella documentazione scritta o usuale, propria del contesto di indagine, comprese le discussioni e le interpretazioni tra i componenti dello studio, diari, registrazioni etc.. I risultati della ricerca devono, quindi essere credibili nella prospettiva dei partecipanti alla ricerca.

<sup>108</sup> Il concetto di trasferibilità è considerato equivalente al concetto di generalizzazione ma, deve essere intesa, invece, come la possibilità di utilizzare procedimenti e risultati della ricerca in altre situazioni simili.

## **2.1 Definizione dell'oggetto di studio e scelta degli obiettivi generali**

La presente indagine ha per oggetto di studio le 'Funzioni Strumentali al POF', che sono incarichi professionali propri del nostro recente sistema scolastico, che vengono conferiti, annualmente, ad un numero molto limitato di docenti (min. 4 -max. 9), per l' svolgimento di attività aggiuntive all'insegnamento.

Essi sono stati istituiti, formalmente, con il CCNL del 1999, e sono disciplinati dagli art. 30 ed 86 (lettera e) del CCNL del 2003, e dalla C.M del 30/10/2003, con alcune sostanziali modifiche, rispetto al passato, in relazione a due elementi fondamentali:

- Il monitoraggio e la valutazione dell'operato dei docenti interessati non avviene più attraverso la mediazione di un organismo nazionale indipendente (Osservatorio) dai singoli istituti scolastici in cui vanno ad inserirsi;
- La loro formazione è delegata ai centri territoriali o alle reti di scuole.

Persistono, invece, le restanti condizioni normative in merito alle modalità delle nomine che sono attribuite dai relativi collegi dei docenti, sulla base di particolari esigenze didattico- organizzative, individuate al loro interno.

La successiva designazione può avvenire, poi, attraverso una forma di elezione diretta, oppure mediante votazione segreta, dopo il vaglio di una serie di proposte progettuali. Pertanto, compete allo stesso organo collegiale, definire in una relazione iniziale gli obiettivi generali che gli insegnanti nominati dovranno perseguire, le metodologie utili, i criteri e le modalità di valutazione del loro operato.

I docenti indicati a ricoprire tali ruoli possono svolgere funzioni di 'line' e/o di 'staff' nell'organizzazione scolastica in cui operano, fornendo conoscenze ed informazioni utili ai decisori per particolari ambiti strategici, in modo da minimizzare gli effetti negativi derivanti dai limiti della razionalità decisionale assoluta.

Le competenze richieste loro si riferiscono, principalmente, all'ambito della realizzazione e gestione delle attività programmate e rese pubbliche attraverso il POF, oltre che, nella cura delle relazioni istituzionali formali ed informali della stessa scuola con l'ambiente esterno.

Sembra opportuno osservare, quindi, come la normativa che disciplina l'espletamento di questi ruoli professionali, in maniera coerente rispetto alla logica dell'autonomia scolastica, lasci ampio margine di indipendenza a coloro che sono chiamati a ricoprirli, in termini di libera progettazione degli interventi, scelta degli

obiettivi specifici, delle metodologie da impiegare, tempi per lo svolgimento delle azioni ritenute necessarie, e modalità di auto- valutazione dell'intero operato.

Sulla base di queste premesse, la presente indagine mira ad esplorare e descrivere l'operato di quarantotto docenti designati nell'anno scolastico 2012/13, all'interno di sei istituti comprensivi, equamente distribuiti tra due Comuni della provincia di Salerno.

L'obiettivo prioritario della ricerca vuole essere quello di mettere in evidenza come questi insegnanti, entrando a far parte, formalmente, del management scolastico, contribuiscono alla programmazione, implementazione e gestione delle strategie di governance scolastica, mediante diversi processi di negoziazione interni alla leadership diffusa. L'indagine, quindi, è guidata da uno specifico interesse pratico, orientato alla comprensione di situazioni reali, contingenti e concrete, con lo scopo di indurre a riflettere sul grado di autonomia e responsabilità delle persone che operano all'interno delle suddette organizzazioni, e chiarire i presupposti ideologici impliciti nel loro linguaggio manageriale senza la pretesa alcuna, di generalizzare i risultati ottenuti. Infatti, si provi a considerare la condizione del docente coinvolto nell'ambito della cultura della recente riforma scolastica; “di solito, l'uomo ordinario non vede i suoi problemi in termini di mutamenti storici o di conflitti istituzionali. Non attribuisce il benessere di cui gode o la miseria di cui soffre ai grandi alti e bassi della società in cui vive. Raramente consapevole degli intricati rapporti fra il suo modo di vita e il corso della storia universale, l'uomo ordinario ignora, di solito, come questi rapporti incidano sul tipo d'umanità che va formandosi, sugli eventi storici che maturano e ai quali dovrà forse partecipare. (...) Il processo di formazione della storia precorre la capacità degli uomini ad orientarsi in esso secondo gli ideali più cari. E poi, che validità hanno questi ideali? Gli uomini, anche quando non si lasciano travolgere dal panico, avvertono che gli antichi valori, gli antichi modi di pensare e di sentire sono crollati e che gli inizi nuovi hanno l'incertezza di una stasi morale. Non può dunque fare meraviglia che l'uomo ordinario senta di non poter dominare i mondi più vasti che improvvisamente gli si aprono davanti; che non riesca a comprendere il significato che il suo secolo ha per la sua vita individuale; che per difendere se stesso, la propria intimità, egli diventi moralmente insensibile; che abbia la sensazione di essere in trappola”<sup>109</sup>.

---

<sup>109</sup> Mills C.W., *L'immaginazione sociologica*, Milano, Il Saggiatore, 1973, pp 2-5

Pertanto, per ciascuna organizzazione scolastica coinvolta nell'indagine, focalizzando l'attenzione sui ruoli e le mansioni attribuite alle funzioni strumentali, si intendono osservare:

- modalità ed i criteri di valutazione di scelta dei candidati, le competenze richieste, nonché i singoli sistemi di valutazione delle mansioni svolte;
- gli ambiti didattico- organizzativi maggiormente potenziati;
- le azioni programmate, con particolare attenzione agli obiettivi perseguiti, metodologie impiegate, risorse umane coinvolte e criteri di valutazione ex ante, in itinere ed ex post;
- percorsi formativi e di aggiornamento professionale specifici per le loro mansioni;
- le auto-percezioni del ruolo di funzione strumentale da parte dei docenti designati nell'a.s. 2012/13, rispetto all'organizzazione scolastica in cui operano, gli obiettivi da perseguire, le metodologie e gli strumenti messi a loro disposizione, il rapporto con i colleghi che svolgono gli stessi incarichi, e con coloro che sono coinvolti indirettamente.

Trattandosi, poi, di un'indagine di tipo descrittivo- esplorativo, l'individuazione delle ipotesi che guideranno la ricerca non sono propriamente definibili in maniera specifica, ed esplicita a priori, ma ci si riserva la possibilità di esporle in itinere, sulla base di evidenze empiriche e delle indicazioni previste dalla normativa di riferimento (ad esempio in relazione ai criteri di nomina, alla scelta degli ambiti d'intervento, ecc...). L'obiettivo finale a cui, il presente lavoro tende, vuole essere quello di 'impadronirsi' di una certa 'immaginazione sociologica', rispetto a questo oggetto di studio, perché "permette a chi la possiede di vedere e valutare il grande contesto dei fatti storici nei suoi riflessi sulla vita interiore e sul comportamento esteriore di tutta una serie di categorie umane"<sup>110</sup>.

---

<sup>110</sup> Mills, op. cit., p1

### **2.2.1 Metodologia di ricerca: scelta del paradigma teorico di riferimento**

L'analisi dei ruoli professionali delle 'funzioni strumentali al POF' risulta molto complessa ed articolata per diversi motivi:

- le indicazioni normative nazionali lasciano ampio margine di discrezionalità agli istituti scolastici, che intendono avvalersene, in merito ai compiti e funzioni da attribuire loro;
- spesso, tali compiti e funzioni sono poco standardizzati e definiti perché ritenuti strategici in relazione ai macro settori previsti dalla normativa;
- non esistono chiari indicatori di valutazione del loro operato, né organismi terzi, nazionali o territoriali, deputati a tal fine. La stessa è, perciò, affidata ai singoli collegi dei docenti che potrebbero essere condizionati da fatti quotidiani e vissuti professionali soggetti all'arbitrarietà derivante da diverse forme di rapporti personali e professionali tra gli interessati;
- gli stessi docenti incaricati modificano continuamente il loro modo di operare in relazione a svariati fattori: si pensi, ad esempio, all'auto- percezione del proprio ruolo, alle forme di relazioni ed interazioni che questi possono 'innescare' con gli altri soggetti interni ed esterni all'organizzazione scolastica in cui operano ma, anche, tutto ciò che dipende dalla complessità dei compiti affidati loro, dall'insieme delle aspettative che il collegio dei docenti ripone in loro, e di cui si può avere più o meno reciproca consapevolezza.

Si ritiene, perciò, opportuno operare una scelta metodologica che 'interpreti' e 'comprenda' la complessità di 'situazioni' ed 'eventi' micro scolastici specifici, che necessitano di essere definiti e resi espliciti all'interno di un dinamico processo di 'negoiazione dei significati' ad essi attribuiti, in relazione a ciascuna organizzazione scolastica coinvolta nell'indagine.

In particolare, si intende intraprendere uno studio di carattere esplorativo che, da un lato, crei le opportuni condizioni affinché il ricercatore possa essere in grado di sviluppare ed approfondire la sua conoscenza dell'oggetto di studio, in maniera dettagliata ed esauriente, rispetto alle diverse alternative di azioni con cui è possibile espletare queste funzioni, sia in maniera generalizzata che, all'interno delle sei organizzazioni scolastiche prescelte.

Dall'altra, questa scelta potrebbe rivelarsi utile per comprendere come approfondire il focus d'attenzione della ricerca stessa, il suo orientamento in itinere, le modalità e gli strumenti più idonei di raccolta dei dati, nonché la stessa analisi ed interpretazione dei risultati raggiunti, anche alla luce di fonti secondarie (documenti: POF, verbali di conferimento incarichi, relazioni del collegio per la valutazione del relativo operato sia in itinere, che ex post, documenti relativi alle auto-valutazioni finali degli stessi docenti incaricati, ecc...).

A tal fine, un valido supporto teorico e metodologico è stato individuato nell'ambito della corrente filosofica e sociologica dell'Interazionismo Simbolico, il cui principale ispiratore è stato Herbert Blumer<sup>111</sup>. Questi in un articolo pubblicato sulla rivista 'Man and Society' del 1937, ne ha formalizzato i principi epistemologici fondamentali, ed in seguito, agli inizi degli anni '70, con il suo celebre saggio 'Symbolic Interactionism. Perspective and Method', ne ha delineato un vero e proprio quadro metodologico 'interazionista'.

Si tratta di un paradigma scientifico, così come è stato definito da Thomas Kuhn<sup>112</sup>, che si è sviluppato nell'ambito della prestigiosa Scuola di Chicago<sup>113</sup> nei primi decenni del Novecento, grazie al contributo di numerosi studiosi provenienti da diversi ambiti

---

<sup>111</sup> Herbert George Blumer (Saint Louis, 7 marzo 1900 – 13 aprile 1987) - sociologo statunitense. Nel 1925 si trasferì all'università di Chicago, dove poté seguire le lezioni di G.H. Mead, del quale riprese le teorie sulla socialità del sé per rielaborarle sistematicamente in quella che divenne la corrente dell'Interazionismo Simbolico. Insieme al filosofo Mead, anche i sociologi Ellsworth Faris, William Thomas e Robert Park, che lavoravano con lui a Chicago, influenzarono moltissimo il suo pensiero. A Chicago lavorò come assistente fino al 1931, quando su richiesta di Mead, che andò in pensione, prese la sua cattedra. Vi rimase per 27 anni, assentandosene solo per prestare il servizio militare durante la seconda guerra mondiale e, saltuariamente, per impegni di visiting professor presso altre università. Blumer fu il segretario del tesoro della American Sociological Association dal 1930 al 1935 dipartimento e l'editore dell'American Journal of Sociology dal 1941 al 1952. Nel '52 si trasferì dall'università di Chicago a quella di Berkeley, in California, e divenne direttore del neonato di sociologia. Sempre nel '52, diventò presidente dell'American Sociological Association. Nel 1967 andò in pensione, ma restò professore emerito fino al 1986. Fu nominato Distinguished Professor dalla United States International University di San Diego, dove lavorò dal 1971 al 1981. Ricevette dall'American Sociological Association il Distinguished Career Award nel 1983 e l'encomio della città di Berkeley l'anno successivo. Fu Special and Research Consultant per l'Unesco e rappresentante statunitense nel Consiglio esecutivo dell'Istituto sudafricano per le relazioni razziali, presidente della Pacific Sociological Association e vicepresidente dell'International Sociological Association, oltre a collaborare spesso con la rivista Urban Life (ora Journal of Contemporary Ethnography).

<sup>112</sup> Thomas S. Kuhn (1922-1996) è stato professore di Storia della scienza e in seguito di Filosofia della scienza ad Harvard, Berkeley, Princeton e infine al M.I.T.

<sup>113</sup> La Scuola dell'Ecologia Sociale Urbana, meglio nota come Scuola di Chicago dalla sua sede, è stata la prima scuola di Sociologia Urbana negli Stati Uniti d'America. Essa comprende un ampio numero di studiosi che operarono a Chicago nei primi tre decenni del XX secolo; furono anni in cui si concentrarono diversi fenomeni urbani molto importanti (immigrazione, industrializzazione, ampliamento metropolitano, conflitti di classi ed etnie, ec...), da cui scaturirono numerosi filoni di ricerca empirica, molto utilizzate, in seguito, anche da altre scienze umane.

disciplinari (filosofico, psicologico, storico e sociale), tra i quali hanno avuto sicuramente maggior rilievo il noto filosofo George Herbert Mead<sup>114</sup>, mentore dello stesso Blumer, ed il direttore dell'autorevole Dipartimento di Filosofia dell'epoca, nonché uno dei più importanti pedagogisti, e filosofi del Novecento quale J. Dewey<sup>115</sup>.

In quel periodo storico così particolare ed in continuo fermento scientifico, l'approccio di ricerca di tipo quantitativo, era considerato troppo 'riduzionista' e fortemente legato allo sviluppo dei calcolatori, a vantaggio di quello qualitativo, che, però, era ritenuto ancora troppo debole 'scientificamente'.

In tale ambito, la Scuola di Chicago si trovava nella condizione in cui "la transizione da un paradigma in crisi a uno nuovo, dal quale possa emergere una nuova tradizione di scienza normale, è tutt'altro che un processo cumulativo, che si attui attraverso un'articolazione o un'estensione del vecchio paradigma [...] Questi esempi ci guidano verso il terzo e più fondamentale aspetto dell'incommensurabilità tra paradigmi in competizione. In una maniera che sono incapace di spiegare ulteriormente, i sostenitori di paradigmi opposti praticano i loro affari in mondi differenti [...] I due gruppi di scienziati vedono cose differenti quando guardano dallo stesso punto nella stessa direzione. Ciò però, vale la pena ripeterlo, non significa che essi possano vedere qualunque cosa piaccia loro. Entrambi guardano il mondo, e ciò che guardano non cambia. Ma in alcune aree essi vedono cose differenti, e le vedono in differenti relazioni tra loro [...] Per la stessa ragione, prima che possano sperare di comunicare completamente, uno dei due gruppi deve far l'esperienza di quella conversione che abbiamo chiamato spostamento di paradigma. Proprio perché è un passaggio tra

---

<sup>114</sup> George Herbert Mead (South Hadley, 27 febbraio 1863 – Chicago, 26 aprile 1931) è stato un filosofo, sociologo e psicologo statunitense, considerato tra i padri fondatori della psicologia sociale. Non pubblicò mai un libro. Dopo la sua morte, molti dei suoi allievi hanno messo insieme e curati quattro volumi contenenti le registrazioni delle lezioni di psicologia sociale tenute da Mead presso la Università di Chicago, i suoi appunti per le lezioni e numerosi altri documenti inediti. I quattro volumi sono: *The Philosophy of the Present* (1932), (a cura di Arthur E. Murphy); *Mind, Self, and Society* (1934), (a cura di Charles W. Morris); *Movements of Thought in the Nineteenth Century* (1936), (a cura di Merritt H. Moore); *The Philosophy of the Act* (1938), le Carus Lectures tenute da Mead nel 1930, (a cura di Charles W. Morris).

<sup>115</sup> John Dewey (Burlington, 20 ottobre 1859 – New York, 1° giugno 1952) è stato un filosofo e pedagogista statunitense. Per suo merito, la Pedagogia, che nel corso di tutto l'ottocento era ritenuta una pratica fondata sull'etica, sulla filosofia, sulla teologia, o su considerazioni psicologiche di tipo empirico, incomincia con Dewey ad essere considerata una scienza autonoma, che si avvale dei contributi di altre scienze quali la psicologia (soprattutto per quanto riguarda il problema degli effetti collaterali dell'apprendimento) e della sociologia (che studia i rapporti fra istituzione scolastica e società). Dewey è anche considerato l'iniziatore dell'Attivismo Pedagogico, corrente che parte dalla concezione del bambino come soggetto attivo e protagonista nei processi di apprendimento.

incommensurabili, il passaggio da un paradigma a uno opposto non può essere realizzato con un passo alla volta, né imposto dalla logica o da un'esperienza neutrale. Come il riordinamento gestaltico, esso deve compiersi tutto in una volta (sebbene non necessariamente in un istante), oppure non si compirà affatto [...] Il trasferimento della fiducia da un paradigma a un altro è un'esperienza di conversione che non può essere imposta con la forza".<sup>116</sup>

Ma, nel caso di Blumer non vi fu alcuna 'conversione' ed, al contrario, istituì le premesse fondamentali su cui egli improntò tutto l'impianto teorico dell'Interazionismo simbolico, che è possibile riassumere in tre punti fondamentali:

- 1) Gli essere umani agiscono nei confronti delle cose sulla base dei significati che esse hanno per loro (tali cose possono essere oggetti fisici, idee, attività degli altri, situazioni, ecc);
- 2) Il significato di tali cose è derivato dall'interazione sociale che il singolo ha con i suoi simili. Ne consegue, quindi, che la stessa interazione è un prodotto sociale, storicamente e culturalmente determinato che dà origine a 'definizioni delle situazioni', in divenire.
- 3) Questi significati sono elaborati e trasformati in un continuo processo interpretativo ed auto-interpretativo.

Da queste tre asserzioni sono state elaborate, parallelamente, tre importanti scelte metodologiche che hanno dato vita a quella che, oggi, viene comunemente definita un'indagine 'interpretativa' o 'comprendente', il cui oggetto di studio privilegiato resta quello dell'agire sociale, sia in senso individuale che collettivo.

Il ricercatore è, perciò, chiamato ad osservare ed analizzare, in primo luogo, la singola azione individuale, intenzionalmente orientata, per comprendere come si forma e quanto va ad influenzare sia la propria condotta, che quella degli altri con i quali interagisce, anche in maniera informale e non direttiva.

Nello specifico, egli deve essere consapevole del fatto che "l'azione da parte dell'individuo consiste fundamentalmente nel prendere in considerazione le varie cose che nota, e nel darsi una linea di condotta coerente con il modo in cui le interpreta. Gli elementi presi in considerazione comprendono temi quali i suoi desideri e le sue

---

<sup>116</sup> Thomas S. Kuhn, "La struttura delle Rivoluzioni Scientifiche", ed. Einaudi, 2009, p3

volontà, i suoi obiettivi, i mezzi utilizzabili per la loro acquisizione, le azioni e quelle anticipate da altri, la sua immagine di sé ed il risultato probabile di una determinata linea di azione. La sua condotta è formata e guidata da quel processo di indicazione ed interpretazione. In esso, specifiche linee d'azione possono essere avviate ed arrestate, abbandonate o rinviate, confinate e meri progetti o a una vita più profonda di fantasticherie, o, se iniziate, modificate".<sup>117</sup>

Inoltre, sulla stessa scia sembra essersi posizionato, poi, anche Jerome Bruner<sup>118</sup>, che rispetto all'idea dell'immagine del Sé, socialmente costruito, così si esprime: “noi costruiamo e ri-costruiamo continuamente un Sé secondo ciò che esigono le situazioni che incontriamo, con la guida dei nostri ricordi del passato e delle nostre speranze e paure per il futuro. Parlare di noi a noi stessi è come inventare un racconto su chi e che cosa noi siamo, su cosa è accaduto e sul perché facciamo quel che stiamo facendo. (...) la creazione del Sé è un'arte narrativa. (...) l'anomalia della creazione del Sé sta nel suo avvenire dall'interno non meno che dall'esterno. Il suo lato interiore è costituito dalla memoria, dai sentimenti, dalle idee, dalle credenze, dalla soggettività. Parte della sua interiorità è quasi sicuramente innata e in origine specifica della nostra specie. (...) ma, gran parte della fondazione del Sé è fondata anche su fonti esterne: sull'apparente stima degli altri e sulle innumerevoli attese che deriviamo assai presto, addirittura inconsapevolmente, dalla cultura nella quale siamo immersi”<sup>119</sup>.

Quindi, in secondo luogo, per identificare e comprendere la vita di un gruppo, le sue caratteristiche peculiari, le modalità e l'intensità delle interazioni interne ad esso, può rendersi necessario indagare sui significati attribuiti agli oggetti che, maggiormente, rappresentano quella collettività.

Herbert Mead, a proposito dell'azione sociale, o azione comune (collettiva) riteneva che essa avesse origine ogni qualvolta si incontrano più orientamenti di azioni da parte

---

<sup>117</sup> Blumer Herbert, *Interazionismo simbolico*. (traduzione e cura di Raffaele Rauty), Bologna, Il Mulino, 2008, p48

<sup>118</sup> Jerome Bruner è uno dei più importanti e noti psicologi contemporanei, con la sua attività di ricerca ha contribuito agli sviluppi della psicologia dell'educazione e della didattica. Nato a New York il 1° ottobre 1915, ha conseguito il B.A. alla Duke University (1937), ed il dottorato alla Harvard University (1941) dove è stato professore di psicologia e dal 1960 al 1972 ha diretto il Center of Cognitive Studies. Dal 1972 al 1980 ha insegnato psicologia sperimentale alla Oxford University ed è attualmente professore alla New York University e professore emerito presso la New York University School of Law. Ha ricevuto numerosi riconoscimenti e lauree honoris causa in università di tutto il mondo.

<sup>119</sup> Bruner J., *La Fabbrica delle Storie*. Diritto, letteratura, vita. Bari, Laterza, 2006, p72-74

di due o più individui che si auto-riconoscono, e sono riconosciuti da altri come membri di uno stesso gruppo, organizzazione, o di un'istituzione formale o informale.

In essa, “ogni partecipante occupa necessariamente una posizione differente, agisce a partire da quella, ed è impegnato di un'azione separata e distinta. L'aggregazione di queste azioni, e non la loro comunanza, costituisce l'azione comune. La loro aggregazione non si determina in un processo meccanico, come l'agitarsi di noccioline in un barattolo, o un adattamento imprevisto, o la sistemazione ecologica di una comunità di piante. In realtà, i partecipanti uniscono le loro azioni anzitutto identificando le attività sociali in cui sono impegnati, e poi interpretando e definendo ciascuno le azioni degli altri partecipanti all'azione comune. Attraverso l'azione comune, ogni partecipante è in grado di orientarsi; ha una chiave per interpretare le azioni degli altri ed una guida per indirizzare la sua rispetto a loro”.<sup>120</sup>

A tutto ciò, poi, si aggiunge il concetto secondo cui l'agire sociale o comune, deve esser vista ed analizzata come se fosse dotata di una vera e propria 'carriera', nel senso che può essere iniziata, abbandonata, interrotta, modificata, mal interpretata, e tutto dipende da diversi fattori interni ed esterni all'azione stessa che di volta, in volta, devono essere isolati ed analizzati, e reinterpretati in virtù della scoperta di nuove relazioni tra questi.

Sul piano metodologico, quindi, consegue che lo studio sulle azioni sociali, individuali e/o collettivi, andrebbero studiate dal punto di vista dell'attore che dà inizio all'azione, per cogliere le sue percezioni, interpretazioni, definizioni rispetto ad un problema/situazione da affrontare e come elabora una risposta rispetto a tali processi socio-cognitivi.

Il ricercatore assume, quindi, il ruolo di un attento osservatore partecipante che persegue due obiettivi generali, complementari ed interconnessi tra loro: si tratta dell'esplorazione e dell'ispezione naturalistica di quella parte del mondo empirico che vuole conoscere in maniera approfondita, e di cui è possibile costruirne una reale rappresentazione.

Quest'ultima non può che esser frutto di un processo empatico tra il ricercatore ed i soggetti in esame, anche se l'atteggiamento dello studioso deve basarsi sull'a-

---

<sup>120</sup> Blumer H., op.cit., p 104

valutatività e, quindi, limitarsi ad esprimere un'interpretazione fedele dei fatti/situazioni osservati, cercando di descriverli così come si presentano alla sua attenzione.

Pertanto, una volta che ha abbandonato i suoi pre-giudizi e convinzioni, egli cercherà di ricostruire il fenomeno indagato a partire sia da fattori soggettivi, che oggettivi e custodirli come se fossero una reale prova della veridicità della situazione e dell'interpretazione fornita, in modo che tutta l'indagine possa essere 'ripercorribile', in ogni momento, e da chiunque lo ritenesse opportuno.

Quindi, "l'analisi dei dati poggia prevalentemente su principi interpretativi che considerano la multidimensionalità degli oggetti di indagine e, fanno emergere da questi stessi oggetti l'analisi dei risultati della ricerca (...) Le ricerche di tipo qualitativo sono, dunque, collegati ai paradigmi della complessità (multidimensionalità delle esperienze), di contestualità (i fenomeni vengono considerati tenendo conto delle realtà situazionali) e di processualità (i dati di indagine sono dipendenti dalla dimensione temporale che caratterizza il processo di ricerca). (...) In questa prospettiva, i paradigmi teorici che giustificano questi metodi di ricerca in educazione si fondano prevalentemente su un approccio fenomenologico, il cui obiettivo è quello di conoscere eventi quotidiani in situazioni particolari. Le esperienze vengono interpretate seguendo pratiche di tipo induttivo e procedure interpretative differenti, a tal punto che la realtà risulta un fenomeno socialmente costruito"<sup>121</sup>.

---

<sup>121</sup> Semeraro R., L'analisi Qualitativa dei dati di Ricerca in Educazione, Giornale Italiano della Ricerca Educativa, n4, 2011, pp 97-106

### 2.2.2 L'Etnometodologia di Garfinkel, l'approccio 'drammaturgico' di Goffman e la 'Riflessività' di Schön

All'interno della corrente istituzionale dell'Interazionismo Simbolico di Blumer, tra gli anni '50 e '70, iniziarono a costituirsi specifici filoni di ricerca che diedero vita a più specifiche prospettive teoriche e metodologiche con cui approcciarsi al mondo empirico. Si trattava della 'drammaturgia della vita quotidiana' di Eving Goffman<sup>122</sup>, i cui fondamenti teorici erano stati pubblicati nella sua opera più celebre, intitolata 'The Presentation of Self', del 1959; mentre, poco più tardi, iniziavano a trovare ampi spunti di riflessione e principi di applicazione gli studi sull'Etnometodologia di Harold Garfinkel<sup>123</sup>, noto sociologo californiano, che, nel 1967, pubblicò 'Studies in Ethnomethodology'.

In particolare, quest'ultima prospettiva d'indagine nacque e si consolidò sulla base di alcune critiche che erano state mosse all'impianto metodologico 'comprensivo' di Blumer, considerato troppo teorico e scarsamente empirico.

In realtà, più che di una prospettiva metodologica, l'Etnometodologia si presenta come una vera e propria scienza, che studia empiricamente i metodi che le persone utilizzano quotidianamente, ed in ambienti naturali, per dare un senso al mondo in cui vivono. Garfinkel, infatti, nel darle una definizione, scriveva: " 'Etno' si riferisce ai membri di un gruppo sociale o culturale e 'metodo' si riferisce alle cose che i membri routinariamente pongono in essere al fine di creare e ricreare le varie riconoscibili azioni sociali o pratiche sociali. 'Ologia' come nella parola 'sociologia' implica lo studio di, o la logica di, questi metodi. Quindi, Etnometodologia significa lo studio dei metodi dei membri per produrre ordini sociali riconoscibili"<sup>124</sup>.

Lo studioso definiva, altresì, l'oggetto di questa scienza come l'insieme de "le attività attraverso cui i membri della società producono e gestiscono situazioni di relazioni quotidiane organizzate sono identiche ai procedimenti usati dai membri per

---

<sup>122</sup> Eving Goffman (Mannville, 11 giugno 1922 – Filadelfia, 19 novembre 1982)- noto sociologo canadese

<sup>123</sup> Harold Garfinkel (Newark, 29 ottobre 1917 – Los Angeles, 21 aprile 2011) è stato un sociologo statunitense.

<sup>124</sup> " 'Ethno' refers to members of a social or cultural group and 'method' refers to the things members routinely do to create and recreate the various recognizable social actions or social practices. 'Ology' as in the word 'sociology' implies the study of, or the logic of, these methods. Thus Ethnomethodology means the study of members' methods for producing recognizable social orders." GARFINKEL H., *Ethnomethodology's Program: Working Out Durkheim's Aphorism*, Edited and with an introduction by Anne Warfield Rawls. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield, 2002; p 6.

renderle spiegabili. Il carattere riflessivo o incarnato delle pratiche di spiegazione e delle spiegazioni costituisce il punto cruciale della tesi in questione. Quando dico spiegabili mi riferisco in particolare ai seguenti aspetti. Intendo dire osservabili-e-riferibili, cioè disponibili come pratiche situate consistenti nel guardare-e-raccontare. Intendo dire anche che tali pratiche costituiscono una realizzazione contingente e continua...»<sup>125</sup>.

Il campo di indagine era rappresentato, poi, da diversi ambienti istituzionali (giustizia e tribunali, formazione e scuola, politica e sfera pubblica, mondo dell'informazione, sanità e medicina, ricerca scientifica), in cui egli cercava di isolare ed analizzare proprio la natura "istituzionale" delle interazioni che lì si svolgono, esaminando ad esempio un intero elenco di aspetti, quali: il sistema di presa del turno in un ospedale (nelle conversazioni), l'organizzazione complessiva dell'interazione, l'organizzazione delle sequenze, la progettazione del turno, le scelte lessicali e, infine, le asimmetrie epistemiche tra i partecipanti all'interazione.

Garfinkel focalizzava gran parte della sua attenzione sulla nascita e natura degli 'etnometodi', intesi come pratiche 'cristallizzate' di senso comune che gli individui utilizzano per comprendere le azioni degli altri e per orientare le proprie, in vista del raggiungimento di un determinato obiettivo.

Questi costrutti, poi, sono a loro volta da considerarsi come socialmente, culturalmente e storicamente determinati all'interno di 'definizioni delle situazioni' che, vengono stereotipate ed isolate, come azioni routinarie di specifiche situazioni della vita quotidiana ed appartenenti a quel contesto in cui esse nascono, e si ripetono.

Pertanto, sembra opportuno considerare che svolgere un'indagine in tal senso, significa adottare un punto di vista che R. Trinchero, definisce 'realista', ed una prospettiva metodologica che impone una presenza fisica costante del ricercatore nel relativo campo di indagine, al fine di descriverlo ed interpretarlo nella maniera più fedele possibile.

Ai fini della presente indagine, la scelta di questa prospettiva teorica e metodologica sembra rivelarsi molto utile per comprendere gran parte della complessità organizzativa e relazionale delle funzioni strumentali nelle istituzioni scolastiche in cui sono collocate, proprio a partire dal lessico utilizzato, condiviso, interpretato e continuamente

---

<sup>125</sup> Garfinkel H., *Studies in Ethnomethodology*, 1967, p1

rielaborato. Tuttavia, sembra necessario, poi, approfondire e verificare le relative interpretazioni di queste informazioni, mediante un'ulteriore prospettiva di indagine, che si ritiene oltremodo vantaggiosa, per l'identificazione e la significazione dei ruoli organizzativi negli ambiti scolastici, in esame. Si tratta di utilizzare la prospettiva teorica e metodologica della 'drammaturgia', elaborata da E. Goffman con l'intento di istituire una 'Sociologia della Vita Quotidiana', mediante gli studi dell'interazione diretta, del comune comportamento e delle sue regole.

Essa, infatti, nasce dal presupposto di considerare gli individui come 'attori sociali' che, quotidianamente, si adoperano nel mettere in scena delle 'rappresentazioni' di se stessi, attivando una fase nascosta e preparatoria del proprio ruolo, in un luogo fisico e/o sociale del 'retroscena', mentre agiscono in una 'ribalta', alla presenza di un 'pubblico' che può essere occasionale, formale, storicamente situato, e più o meno 'costruito'.

La sua idea è che, quindi, i gruppi sociali siano divisi in due tipologie: quelli della 'performance' e quelli dell' 'audience'. Ciò che li accomuna tutti, è la condizione per cui, ciascun attore per poter agire necessita di una vera e propria 'definizione della situazione', nel senso che deve interpretare il significato che gli altri individui danno dello stesso contesto (spazio, tempo, eventi/situazioni, azioni, ecc...) che stanno condividendo, dell'insieme delle aspettative che questi ripongono in lui, del significato che viene attribuito alle cose che li circondano e, dunque, al termine di questo complesso ed intricato processo, elaborare una risposta, 'appropriatamente significativa', e coerente con la situazione che si sta vivendo.

A tal proposito, nella sua opera principale, scriveva: "Quando un individuo assume una nuova posizione in società e gli vien data una nuova parte da recitare, è probabile che non riceva chiare indicazioni su come comportarsi, né i fatti della nuova situazione saranno fin dagli inizi così pressanti da determinare automaticamente la sua condotta. In genere, gli vengono dati solo pochi accenni, indicazioni e ordini di scena, e si presuma che egli posseda già nel suo repertorio un gran numero di pezzi e ritagli di rappresentazioni che saranno richiesti nel nuovo copione. L'individuo avrà già una discreta idea di che cosa siano la molestia, la deferenza, l'indignazione giustificata e potrà cavarsela recitando questi brani quando sarà necessario. Ma, nel caso di attori meno legittimi, l'incapacità di un comune individuo di dire in anticipo quali siano i movimenti degli occhi e del corpo adatti alla parte non significa che egli non sappia

esprimersi per mezzo di questi accorgimenti, in una maniera drammatica e preconstituita del suo repertorio. Insomma, tutti recitano meglio di quanto pensano di farlo”<sup>126</sup>

Inoltre, un secondo motivo di interesse rispetto al pensiero di Goffman, sta nel fatto che egli è stato il principale ispiratore del concetto di ‘interazione faccia a faccia’, intesa come l’insieme di tutte le occasioni in cui due o più persone sono ‘co-presenti’ l’una all’altra; si tratta di un concetto definito dallo stesso studioso come quella condizione in cui, “gli individui devono sentirsi abbastanza vicini agli altri tanto da essere percepiti, qualsiasi cosa stiano facendo, incluso anche il loro esperire gli altri; e abbastanza vicini da ‘essere percepiti’, in questa sensazione di essere percepiti”<sup>127</sup>.

Pertanto, a partire da questo concetto e dagli obiettivi della presente indagine, nonché dalla natura dei dati che si intendono rilevare, se ne derivano importanti scelte metodologiche per l’individuazione dei metodi e gli strumenti che siano il più possibile validi ed appropriati per la descrizione di un ruolo organizzativo secondo il paradigma del "pensiero riflessivo" che John Dewey ha offerto a Donald Alan Schön, come un efficace modello di interpretazione dell’agire professionale, consentendogli di proporre una nuova epistemologia della pratica professionale.

Il primo intervento di Schön, infatti, è stato fatto nel tentativo di delineare questa nuova epistemologia che è la messa in discussione del modello di ‘razionalità tecnica’ di origini positiviste che ha rappresentato il riferimento epistemologico dominante fino agli anni Sessanta del ventesimo secolo, evidenziandone i limiti rispetto all’affermarsi incalzante, nei contesti professionali, di complessità e problematicità delle esperienze che in essi vengono a definirsi in termini di instabilità, incertezza, precarietà e flessibilità. In questo modello, si prevedeva un ruolo meramente esecutivo del professionista ed una gerarchizzazione delle professioni in base alla ‘maggiore o minore aderenza procedurale a protocolli operativi scientificamente validati’.

Ma, la tipologia di problemi che il professionista affronta è determinata da standard procedurali legati a precisi profili professionali e l’adozione di una razionalità tecnica induce a ritenere l’attività professionale come soluzione strumentale di un problema attraverso la rigorosa applicazione di teorie e tecniche a base scientifica: “dal punto di vista della Razionalità Tecnica, la pratica professionale è un processo di *soluzione* dei

---

<sup>126</sup> Goffman E., *La vita quotidiana come rappresentazione*, Il Mulino, Bologna, 1971, p85

<sup>127</sup> Goffman E., *op. cit.* p. 19

problemi. Problemi di scelta o decisionali sono risolti mediante la selezione, fra i mezzi disponibili, di quello che meglio si adatta a determinati fini”<sup>128</sup>.

Ciò significa ritenere che, nello svolgimento dell'attività professionale, il professionista è orientato da fini predefiniti in rapporto ai quali scegliere i mezzi adeguati, si riferisce a teorie rigidamente organizzate e strutturate per interpretare la prassi ed intervenire in essa e seleziona conoscenze organizzate utilizzandole nel corso dell'azione; “Il modello della ‘razionalità tecnica’ delineava un paradigma di pratica professionale rigorosamente fondata su un modello applicativo, ai contesti operativi, di forme di sapere costruite sulla base di protocolli di ricerca standardizzati, ai quali i diversi casi e le diverse situazioni dovevano in qualche modo poter corrispondere per essere gestiti in modo efficace”<sup>129</sup>.

I limiti di una tale razionalità sono evidenti, soprattutto se ci si riferisce a contesti lavorativi altamente problematici, come ad esempio quello educativo, in cui non esiste una definizione univoca né dei fini che orientano l'azione né della natura e della funzionalità della professionalità stessa. La difficoltà di molti professionisti ad organizzare la propria attività lavorativa in armonia con l'aspetto mutevole delle situazioni dimostra che, nella pratica lavorativa, esistono problemi indeterminati e resistenti a soluzioni di tipo tecnico. Questi sono molto spesso considerati di poca importanza dai professionisti, soprattutto quando si affidano ad approcci di tipo non problematico, frutto di una fiducia miope in una Razionalità Tecnica che sembra legittimare l'*expertise*.

Se ciò fosse vero, il mondo delle professioni in generale, e, in particolare, per il mondo delle professioni educative, gli ambiti lavorativi pluriarticolati e differenziati, consistono in mondi, ‘habitus’ variabili, imprevedibili, incompiuti e problematici.

Ogni professionista contribuisce ad impostare e definire attivamente i problemi da affrontare, determinando quindi anche i fini verso cui indirizzare le azioni, le coordinate di applicabilità dei mezzi e le condizioni di possibilità per la costruzione di nuovi mezzi.

Ciò indica che procedere secondo una Razionalità Tecnica significa non riconoscere l'importanza della «*impostazione del problema*», il processo attraverso il quale il

---

<sup>128</sup> Cfr. J. Dewey (1933), *How We Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, in *The Later Works of John Dewey 1925-1953*, vol. 8 (1933), edited by Jo Ann Boydston, Carbondale: Southern Illinois University Press, 1986.

<sup>129</sup> Cfr. J. Dewey (1938), *Logic. Theory of Inquiry*, in *The Later Works of John Dewey 1925-1953*, vol. 12, edited by Jo Ann Boydston, Carbondale: Southern Illinois University Press, 1989.

professionista definisce la decisione da prendere, i fini da conseguire e i mezzi da scegliere: nelle situazioni reali “i problemi non si presentano al professionista come dati. Essi devono essere costruiti a partire dai materiali di situazioni problematiche che sono sconcertanti, turbative, incerte. Per trasformare una situazione problematica in un problema, il professionista deve svolgere un certo tipo di lavoro”<sup>130</sup>.

Tale lavoro consiste nel comprendere la situazione incerta, per la comprensione e la risoluzione della quale non sempre basta affidarsi a procedure di spiegazione e intervento fornite dalla razionalità tecnica. Ne deriva una considerazione dinamica e articolata della struttura epistemologica dell'agire professionale nel quale il rapporto mezzi-fini è frutto di una processualità interattiva nella quale il professionista 'designa' gli oggetti di cui si dovrà occupare e 'struttura' i contesti all'interno dei quali opererà: “è [quindi] il lavoro di designazione e di strutturazione che crea le condizioni necessarie all'esercizio dell'*expertise* tecnica”<sup>131</sup>.

Di qui il modello di *razionalità riflessiva* applicabile ad una pluralità di ambiti professionali: si tratta di un modello che si fonda sul riconoscimento della razionalità euristica e riflessiva implicata dalla teoria dell'indagine di Dewey e della sua trasferibilità a diversi ambiti di pratica e azione.

Quando Schön parla di "razionalità riflessiva" non intende con essa soppiantare la Razionalità Tecnica, bensì, vuole sottolineare la necessità che il professionista eserciti la propria competenza tecnica accompagnandola ad una costante "meta-competenza riflessiva". La razionalità, infatti, orienta l'indagine in maniera riflessiva in quanto è creativa (nel senso costruttivo del termine), euristica (esplora le situazioni problematiche), problematica (mette in discussione, apre questioni) e contestuale (tiene conto dell'unicità delle situazioni esperienziali); in questo senso essa consente di costruire conoscenza nel corso dell'azione e di riflettere su questa conoscenza.

Questa svolta riflessiva mette in primo piano la struttura cognitiva che sostanzia la pratica professionale: se per la Razionalità Tecnica, teoria e prassi possono essere scisse, per la razionalità riflessiva esse sono interrelate, per cui conoscenza e azione sono legate in maniera "transattiva"; l'operazionalità di una teoria consiste nella prassi

---

<sup>130</sup> Cfr. D.A. Schön (1992), *The Theory of Inquiry: Dewey's Legacy to Education*, in «Curriculum Inquiry», Vol. 22, No. 2.

<sup>131</sup> D.A. Schön (1987), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Edizione italiana a cura di Maura Striano, Milano: FrancoAngeli 2006, p. 10.

che alla teoria conferisce continui elementi di sussistenza e di problematicità; la conoscenza, pertanto, non è da considerarsi scissa dall'agire in quanto evolve nel corso dell'azione e nell'azione è possibile individuare un 'conoscere implicito' che determina e orienta le pratiche professionali. La scelta epistemologica relativa alle scoperte di studio di questo autore si è basata sull'idea per cui “nei tipi di ricerca riflessiva che ho delineato, ricercatori e professionisti sono coinvolti in forme di collaborazione assai differenti dalla forme di scambio contemplate dal modello della scienza applicata. Il professionista, in questo caso, non funge da mero utilizzatore del prodotto del ricercatore. Egli rivela al ricercatore riflessivo i modi di pensare che utilizza nell'esercizio della professione e attinge alla ricerca riflessiva, in quanto questa è di ausilio alla propria riflessione nel corso dell'azione. Inoltre, il ricercatore riflessivo non può mantenere le distanze dall'esperienza della pratica professionale, e ancor meno superiorità rispetto ad essa. Che sia impegnato nell'analisi di struttura, nella costruzione del repertorio, nella scienza dell'azione, o nello studio della riflessione nel corso dell'azione, egli deve riuscire in qualche modo ad osservare dall'interno l'esperienza della pratica”<sup>132</sup>

---

<sup>132</sup> Schön D. A., op. cit., p 326.

### 2.2.3. Tecniche e strumenti per la realizzazione della ricerca

Nei precedenti paragrafi, dopo aver definito, qual è il punto di vista ontologico, epistemologico e metodologico che guiderà la presente indagine, si intende presentare e giustificare, ora, la scelta dei metodi e degli strumenti utili per la raccolta delle informazioni ritenute utili, relative all'indagine sugli incarichi di funzioni strumentali.

Pertanto, in primo luogo, sembra opportuno trattare della tecnica dell'osservazione, poiché "il problema fondamentale dell'osservazione è l'oggettività. A questa oggettività ci si accosta attraverso il mondo interno dell'osservatore, che non va inteso come un registratore indifferente di eventi, ma un insieme di pensieri e di sentimenti che entrano nel processo cognitivo e il cui codice di lettura può essere ampio, aperto alle possibilità e al diverso o viceversa, chiuso e pregiudicante. L'osservazione è dunque apertura alla problematicità e alla possibilità, alla sospensione del giudizio, intendendo con questi termini la capacità di cogliere i segni inviati dall'oggetto, di percepire l'oggetto come processo, come realtà in divenire che cresce nel tempo, e nel tempo si arricchisce di significati e di nuove possibilità interpretative. L'osservazione implica un atteggiamento libero della mente capace di accettare il mutamento, l'evoluzione dell'oggetto, l'evoluzione della mente dell'osservante, comporta l'accettazione del nuovo, la tolleranza dell'ignoto, l'apertura al futuro e, insieme, l'esperienza del passato, la memoria e il ricordo che si arricchiscono nella continuità dell'esperienza".<sup>133</sup>

Ma, considerato, che essa deve, necessariamente, essere coerente con la metodologia etnografica, di cui si è accennato in precedenza, e con gli obiettivi predefiniti, connessi all'esplorazione e descrizione di sei contesti scolastici, ne consegue che, una prima scelta vada nella direzione dell'osservazione 'partecipante'.

Quindi, si prevede che il ricercatore si faccia accettare come 'membro' esterno delle stesse organizzazioni scolastiche, allo scopo di interpretare 'dall'interno' i meccanismi che regolano le interazioni tra tutti gli appartenenti 'significativi'<sup>134</sup> di quegli ambiti di studio, ai fini di un'analisi accurata dei ruoli delle funzioni strumentali.

---

<sup>133</sup> Bion W. R., *Apprendere dall'esperienza*, Roma, Armando, 1972 p32

<sup>134</sup> Saranno considerati 'significativi', ai fini dell'indagine soltanto i docenti che hanno chiaramente rapporti di interdipendenza con le funzioni strumentali, i dirigenti scolastici, collaboratori vicari, e responsabili di plesso. Pertanto sono esclusi gli allievi, genitori, personale ATA, ed amministrativi se non con chiare eccezioni laddove le situazioni contingenti lo richiedessero.

Questo ruolo vuole essere ‘non mascherato’, grazie anche al contributo organizzativo e relazionale da parte dei relativi dirigenti scolastici o di chi ne fa le veci, anche se con delle sostanziali differenze tra i singoli casi istituzionali, presi in esame.

Ma, le pratiche osservative si presteranno ad un ruolo più passivo del ricercatore, per il quale si prevede che occupi un ruolo marginale all’interno del gruppo, oggetto di studio, senza apportarvi alcuna manipolazione contestuale e/o relazionale.

A tal fine, per tutti gli istituti scolastici coinvolti nell’indagine, si vogliono comunicare gran parte degli obiettivi generale e specifici perseguiti, e delle fasi metodologiche ipotizzate per la conduzione della presente ricerca, in maniera chiara e dettagliatamente definita e formalizzata, da presentare personalmente ai relativi soggetti ed uffici competenti.

Pertanto, si è ritenuto opportuno, in fase preliminare, elaborare e far pervenire a ciascun dirigente scolastico dei sei istituti comprensivi:

1. una proposta di indagine conoscitiva sullo studio delle funzioni strumentali (oggetto, obiettivi, metodologia da impiegare e risultati attesi), con annessi dati informativi personali e professionali del ricercatore;

2. lettera di presentazione del tutor accademico come forma di autorizzazione per lo svolgimento dell’attività di ricerca ipotizzata;

3. una richiesta di accesso agli atti da protocollare, secondo quanto previsto dalla normativa del ’99, in cui si richiede copia dei relativi POF (degli ultimi 5 anni scolastici), copia dei verbali di nomina degli incaricati, valutazione in itinere e finale del loro operato (degli ultimi 5 anni scolastici).

Il motivo per cui si sceglie di utilizzare la tecnica dell’osservazione partecipante è quello di raccogliere una grande varietà di informazioni imprevedibili e ipotizzabili, rispetto ai ruoli e compiti attribuiti alle funzioni strumentali, al fine di ‘fotografarne’ la condizione attuale anche se, connessa a pochi casi, (e quindi, non generalizzabile) nel tentativo di desumerne anche il loro divenire, e le linee di evoluzioni più probabili sugli stessi oggetti, avanzando delle ipotesi da verificare su più grandi numeri e variabili.

L’osservazione partecipante assolve, poi, sostanzialmente a tre funzioni fondamentali:

- a) la mia introduzione nell’ambiente indagato (colloquio con il dirigente/collaboratore vicario per svolgere l’attività d’indagine);

b) la costruzione di un legame fiduciario con la dirigenza, che ha agevolato la disponibilità delle funzioni strumentali tutte, a lasciarsi intervistare;

c) la creazione di approcci di relazioni tanto con le funzioni strumentali, che con altri docenti, indirettamente coinvolti nel tema trattato.

In secondo luogo, la scelta degli strumenti di raccolta delle informazioni sul campo d'indagine, vuole essere l'intervista semi-strutturata, 'faccia a faccia' da condurre con i 48 docenti incaricati delle funzioni strumentali (nei 6 istituti comprensivi), ed il colloquio formale ed informale con altri soggetti indirettamente interessati.

Questa scelta è anche consapevole del fatto che “ il modo nel quale ci presentiamo condiziona fin dalla partenza l'andamento del colloquio o dell'intervista. Peraltro, lo stile con cui ci presentiamo è parte di noi, lo abbiamo elaborato in molti anni di pratica comunicativa (dal momento in cui abbiamo cominciato a parlare) e non è facile cambiarlo per l'occasione”<sup>135</sup>.

Inoltre, si intende premettere che l'esigenza di strutturare, in parte, lo strumento di raccolta delle informazioni, nasce dalla volontà del ricercatore di delimitare, in primo luogo, la sfera dei contenuti da reperire rispetto ad una serie di linee di confine predeterminate (relative alla natura della normativa di riferimento, di vincoli interni ed esterni all'ambito proprio delle istituzioni scolastiche e degli obiettivi specifici che l'indagine si propone di perseguire); dall'altra, di avere delle chiare chiavi di lettura entro cui interpretare le informazioni rilevate, al fine di ricostruire eventi, norme condivise, ruoli significativi che si intersecano con quelli, oggetto di studio.

Per questa ragione, si propone di seguito una griglia di contenuti, riservandosi la libertà di porre le domande in maniera contestuale e l'opportunità di aggiungerne altri, tenuto conto di una serie illimitata di variabili, non prevedibili a priori, quali, ad esempio:

- il grado di disponibilità dell'intervistato nel trattare gli argomenti proposti;
- nella verifica della disponibilità reale di partecipare all'indagine da parte dei vari soggetti coinvolti;
- grado di difficoltà percepita in relazione al contenuto delle domande;
- grado di libertà percepita nell'esprimere liberamente propri stati d'animo, ecc....

---

<sup>135</sup> Kanizsa S., *Che ne pensi? L'intervista nella pratica didattica*. Roma, Carocci, 2009, p78

Quindi, anche la modalità ‘faccia a faccia’, in maniera coerente con gli obiettivi appena esposti, si propone di raccogliere tutte quelle informazioni non direttamente documentabili con un registratore, ma che possono permettere allo stesso ricercatore di ‘riconoscerli’, ‘interpretarli’, descriverli e riascoltare le stesse registrazioni (audio), alla luce di brevi appunti, inerenti tutte quelle espressioni facciali, appena accennate, involontarie e/o che si vogliono nascondere.

Inoltre, si intende di comprendere anche come i soggetti intervistati si relazionano ed interagiscono con il ricercatore, allo scopo di osservarne la rappresentazione che gli stessi intervistati tendono a costruirsi di sé e del loro interlocutore; ma, nello stesso tempo, non si vuole essere troppo ‘invadenti’ e, quindi, limitarsi a raccogliere tali informazioni soltanto con il supporto delle registrazioni ‘audio’.

Inoltre, l’intervista direttiva, per definizione impone che ricercatore ed intervistato siano co-presenti in uno stesso spazio e tempo, per cui sembra opportuno comprendere anche che tipo di definizione danno della situazione in cui si trovano ed operano per quella circostanza, momento e quanto i loro obiettivi convergono all’interno di ‘quella situazione’.

Dopo tutto, la stessa interazione è per definizione un ‘prendersi reciprocamente in considerazione’, per dirla in termini Blumeriani, nel senso che essa implica che i soggetti coinvolti abbiano piena consapevolezza della presenza dell’altro ‘generalizzato’, che è possibile identificare, e giudicare, riconoscendone delle ‘azioni comuni’ e deducendone i suoi atteggiamenti e comportamenti futuri.

## **Griglia di rilevazione informazioni con l'utilizzo di interviste semi-strutturate**

- **Informazioni socio- anagrafiche:** età, sesso, stato civile, titolo di studio, luogo di provenienza (vicinanza al luogo di lavoro);
- **Ruolo di funzione strumentale:** grado di condivisione della mission e vision scolastica in cui lavora, numero di anni da funzione strumentale, numero di anni di servizio, numero di anni di servizio presso la stessa scuola in cui si sta svolgendo l'indagine, area di intervento, motivazione per cui ha presentato la sua candidatura, obiettivi, metodologia e criteri di autovalutazione del proprio operato, numero e tipologie di corsi di formazione/aggiornamento per lo svolgimento della funzione strumentale, rapporto attività aggiuntive/insegnamento (ore da dedicare ad entrambe le attività), percezione del processo di valutazione ed autovalutazione d'istituto;
- **Relazioni professionali:** Rapporto con il dirigente/colleghi/referenti, con il collegio dei docenti e con l'esterno (famiglie o enti/istituzioni territoriali).

### **2.3.1 Il campo di indagine**

Per il perseguimento degli obiettivi generali e specifici precedentemente esposti, si è scelto di selezionare sei istituti comprensivi collocati in due Comuni della Provincia di Salerno, di cui non si rendono disponibili i reali nominativi della loro collocazione territoriale, così come delle rispettive denominazioni istituzionali, che possa rendere rintracciabile il personale docente intervistato.

La motivazione di ciò è dipesa dal fatto che la stessa rilevazione delle informazioni ritenute necessarie dal ricercatore per una migliore esplorazione e descrizione del tema d'indagine, ha richiesto l'utilizzo di interviste 'faccia a faccia', in profondità a cui, però, è corrisposta la massima riservatezza degli interessati, e di conseguenza delle organizzazioni scolastiche, in cui continuano ad operare quotidianamente.

Perciò, dinanzi alla scelta di non rendere note le informazioni relative alle reali identità culturali e progettuali delle sei istituzioni scolastiche e, delle risorse/criticità connesse al territorio in cui queste sono collocate e da cui sono influenzate, si è preferito scegliere di approfondire alcune tematiche ritenute più private e tipicamente connesse al tema trattato ed ai fini dell'indagine.

Tale scelta, poi, è stata condizionata anche dalla volontà di alcuni dirigenti scolastici di non associare i risultati emersi dalle interviste, in maniera 'raggruppata', con il proprio caso di studio, anche se, gli stessi non hanno impedito, in alcun modo, la conduzione della stessa indagine in loco, ed anzi, si sono resi disponibili a creare opportune condizioni logistiche, organizzative e relazionali tali, da permettere una serena realizzazione delle attività preliminarmente previste e dichiarate dal ricercatore.

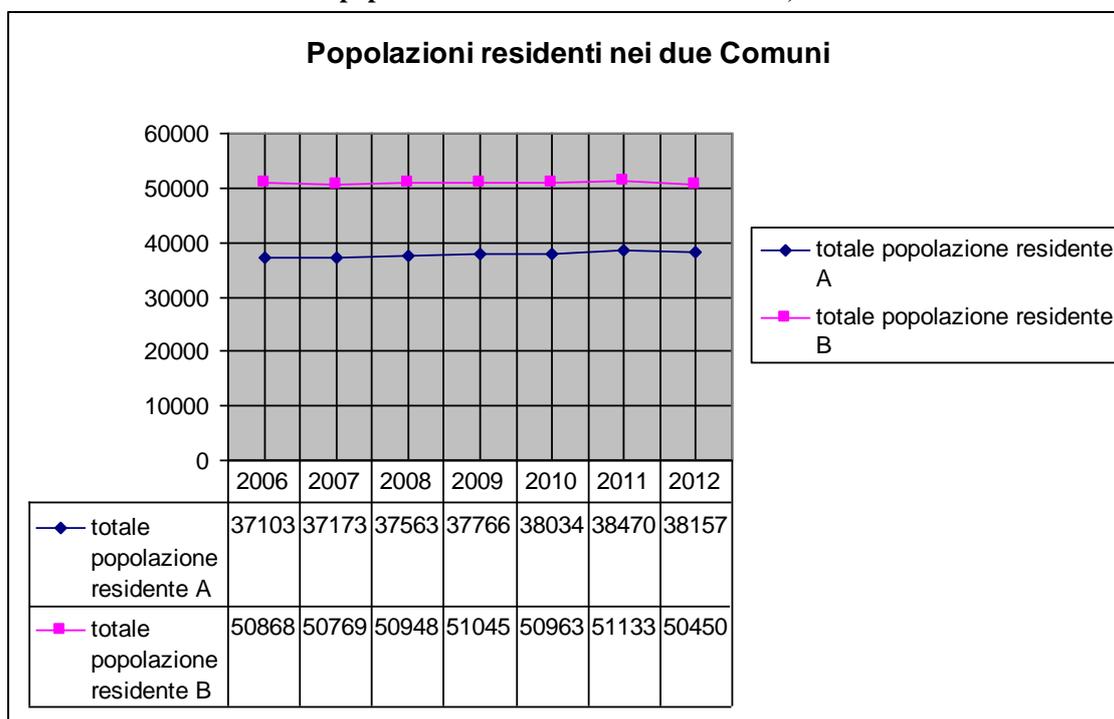
Pertanto, si propone di seguito una descrizione seppur parziale del contesto demografico, culturale, progettuale e formativo delle reali organizzazioni scolastiche oggetto di indagine, sostituendo i nomi degli intervistati con altri frutto dell'immaginazione, al fine di poter riportare fedelmente altre informazioni necessarie ai fini dell'interpretazione dei risultati ottenuti. La stessa qualità scolastica è, infatti, fortemente condizionata dai mutamenti territoriali, in termini di realizzazione di specifiche tipologie di politiche pubbliche, dimensioni della popolazione residente e, quindi, qualità e quantità dell'utenza, oltre che dell'insieme delle risorse umane che operano all'interno degli stessi.

### 2.3.2 Le popolazioni residenti

I sei istituti comprensivi sono equamente collocati in due Comuni della provincia di Salerno, che saranno denominati con due lettere fittizie, 'A' e 'B'; dove 'B', per oltre mezzo secolo, è stato una Frazione del Comune di 'A', condividendone gran parte del suo background storico e socio-culturale fino agli anni '20 del secolo scorso, in cui è divenuto Comune autonomo con Regio Decreto.

Ma, prendendo in considerazione un arco temporale relativo agli ultimi sette anni<sup>136</sup>, ed osservando le distribuzioni delle rispettive popolazioni dei residenti dei due Comuni, si evince che la popolazione residente di A, è poco più del 70% della popolazione di B, e che negli ultimi due anni era aumentata del 2% rispetto al 2006, mentre 'B' pur essendo più numeroso di 'A', diminuiva dell'1% circa.

**Grafico 1: distribuzione delle popolazioni residenti dei Comuni A e B, dal 2006 al 2012**



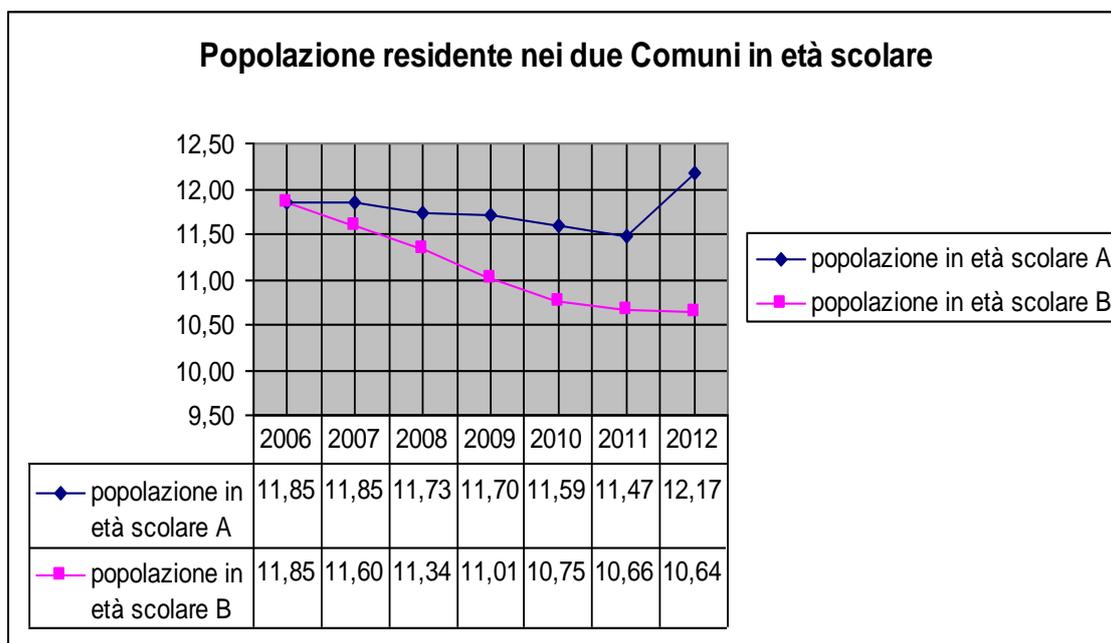
Fonte elaborazione dati: Istat

In questo periodo, preso in considerazione, infatti, la popolazione di A è aumentata di poco più di mille residenti, mentre B, nello stesso tempo, ha subito una diminuzione di oltre 400 abitanti circa, segnando nel 2012, il valore più basso di tutta la sua serie storica. Inoltre, in tale contesto, isolando le relative popolazioni in età scolare (dall'infanzia alla secondaria di I grado), sul totale delle rispettive popolazioni totali di

<sup>136</sup> È stato scelto lo stesso arco temporale che è stato ritenuto utile per osservare in seguito l'operato delle funzioni strumentali nei relativi sei istituti comprensivi in esame.

residenti, è possibile notare che nel Comune più piccolo, cioè in ‘A’, la percentuale di presenze supera del 2% circa, quelle di B, pur partendo da uno stesso valore percentuale del 2006. Questo valore sembra mettere in evidenza la condizione secondo cui, la popolazione B tende ad invecchiare di più che in A, il cui ricambio generazionale sembra essere, invece, più veloce.

**Grafico 2: distribuzione delle popolazioni in età scolare/tot residenti dei Comuni A e B, dal 2006 al 2012**

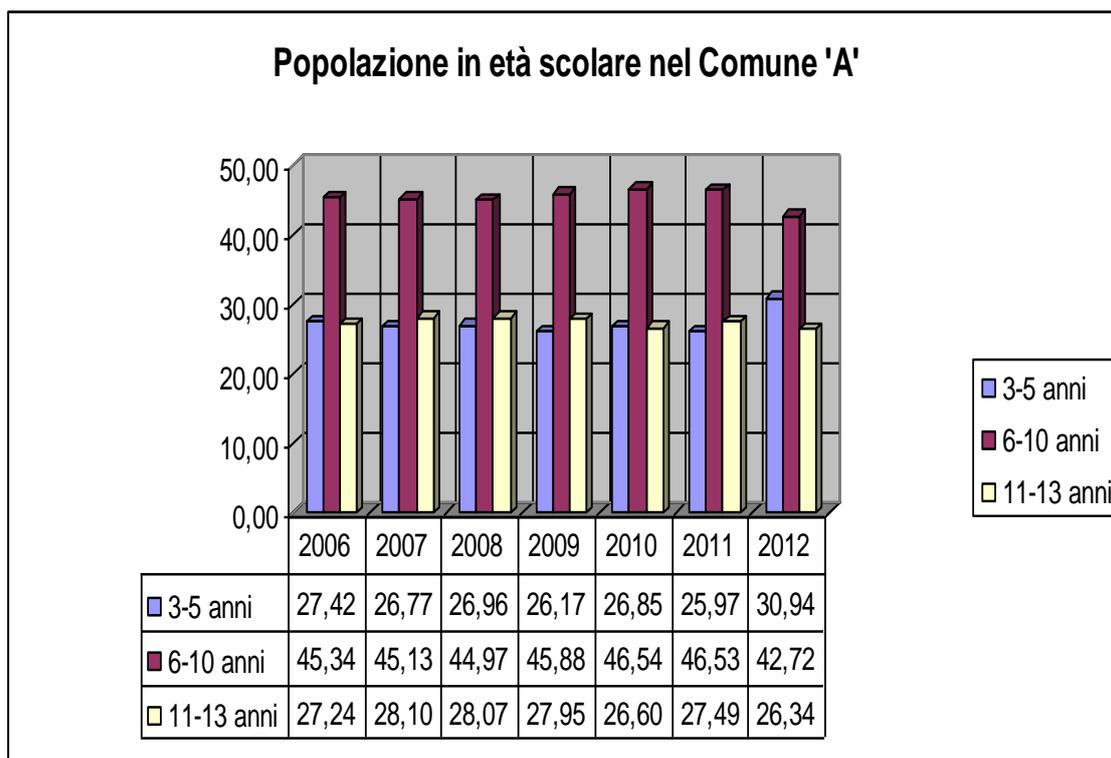


Fonte elaborazione dati: Istat

Inoltre, osservando attentamente il grafico 2, è possibile notare come tra le due popolazioni in età scolare, di riferimento vi sia una reale inversione di tendenza che, nel caso del Comune di ‘B’ assume la direzione di un calo vertiginoso. In tutta la serie storica, questa popolazione residente segna una media del 11,12% di presenza, in cui il calo più basso si registra proprio nell’ultimo biennio osservato perdendo oltre l’1,21% rispetto al 2006. Al contrario, osservando la stessa popolazione, nel Comune di ‘A’, si osserva come essa assume una distribuzione di frequenza simile a quella di B, nel senso che dal 2006 al 2011, tende a decrescere, anche se di pochissimi decimi percentuali, ma poi, nel 2012 segna un picco di crescita pari allo 0,7% rispetto all’anno precedente, e dell’0,3% rispetto al 2006.

Ma, osservando, poi, nel dettaglio le relative popolazioni in età scolare, si evince che, dal 2006 al 2012, nel Comune ‘A’:

**Grafico 3: distribuzione della popolazione residente in età scolare del Comune di 'A', dal 2006 al 2012**

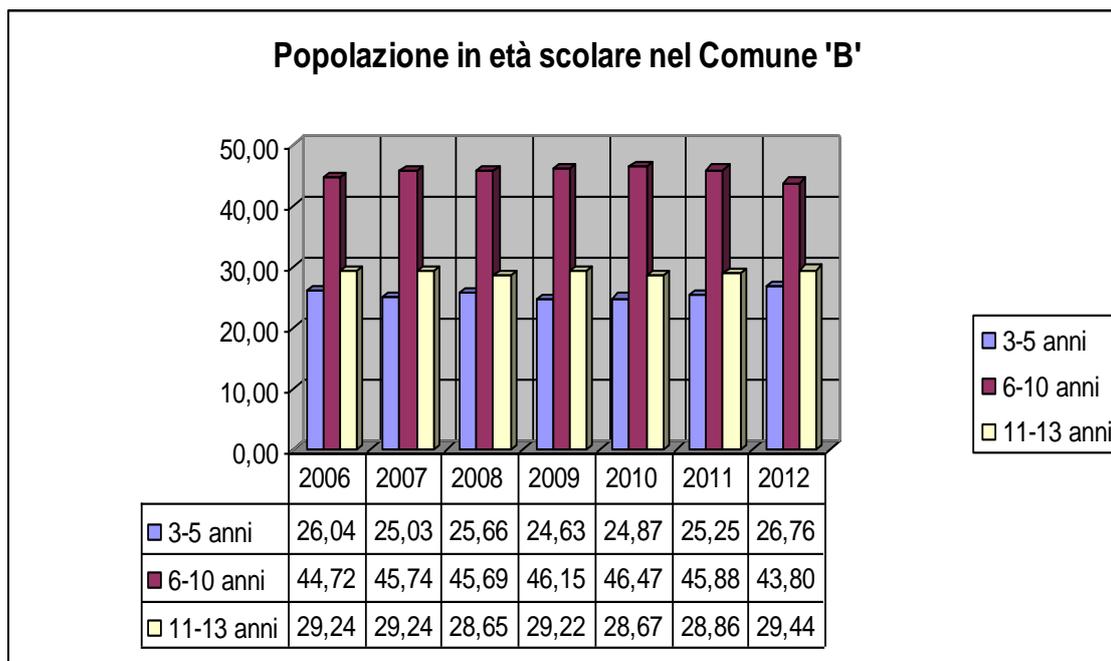


Fonte elaborazione dati: ISTAT

- i bambini della classe di età tra i 3 ed i 5 anni sono cresciuti del 3% circa, anche se, dal 2006 al 2011 la tendenza era opposta a quella che poi si è realizzata, nell'ultimo anno della serie, segnando un incremento di quasi il 4% circa.
- Per quel che concerne la fascia di età relativa al grado scolastico della primaria, rispetto alla precedente classe di frequenza, sembra registrare un inversione di tendenza nell'arco temporale considerato, diminuendo quasi del 3% circa. Tuttavia, il dato più particolare, come nella precedente serie storica, è quello relativo all'anno 2011-12 in cui si registra un calo del 4% circa delle presenze.
- Infine, osservando la classe di età dei residenti, che si presume stiano frequentando la scuola secondaria di I grado, del Comune di 'A', rispetto alle precedenti serie storiche, si presenta con un calo meno significativo, nell'intero periodo considerato, perdendo meno dell'1% circa di presenze, anche in relazione al 2011.

Quindi, si intende procedere con l'osservazione della stessa popolazione del Comune di 'B', mantenendo inalterato l'arco temporale di riferimento (grafico 4):

**Grafico 4: distribuzione della popolazione residente in età scolare del Comune di 'B', dal 2006 al 2012**



Fonte elaborazione dati: Istat

- la classe di età compresa tra i 3 e i 5 anni, nel 2012 ha subito un lieve aumento delle presenze poco inferiore all'1% circa rispetto al 2006, e poco superiore allo stesso quantitativo dell'anno precedente (2011). Tuttavia, confrontando questa stessa classe di età con la popolazione del Comune di 'A', è possibile notare come, nel 2012 fosse inferiore di almeno 3 punti percentuali, mentre nel 2006, le stesse popolazioni differivano di solo l'1%.
- I bambini di età compresa tra i 6 ed i 10 anni, che nel 2012 segnavano il 44% dell'intera popolazione scolastica del Comune di 'B', erano diminuiti di un solo punto percentuale rispetto al 2006, e di quasi il 2% negli ultimi due anni della stessa serie storica. Tuttavia, nello stesso anno, rispetto alla stessa popolazione del Comune di 'A', registrava un lieve vantaggio di poco inferiore all'1% circa.
- Infine, prendendo in considerazione la popolazione relativa agli scolari della secondaria di I grado, è possibile notare come nel 2012, questi fossero lievemente aumentati di appena lo 0,20% rispetto al 2006, e di poco più di mezzo punto percentuale rispetto all'anno precedente. Ma, un ulteriore incremento è, poi, possibile desumerlo anche in relazione alla stessa popolazione del Comune di 'A', per cui nel 2006, la variazione era di quasi il 2% circa, divenuto il 3% circa nel 2012.

### **2.3.3 Le scuole**

I sei istituti scolastici coinvolti nell'indagine avranno delle denominazioni fittizie, a cui corrisponderanno delle reali descrizioni in merito a diverse variabili ritenute importanti, ai fini dell'indagine.

Pertanto, per ciascuna di esse saranno rese le caratteristiche principali dell'utenza.

#### **1. L'istituto comprensivo "G. Pascoli"**

L'istituto comprensivo statale "G. Pascoli" è collocato da oltre mezzo secolo in un quartiere a 'rischio devianza e criminalità', del Comune di 'A', esso "insiste su una platea molto eterogenea per condizioni socio-culturali, contesti di vita, atteggiamenti/comportamenti e naturalmente per istanze ed attese rivolte all'Istituzione. Dinnanzi a domande socio-culturali formative diversificate l'offerta formativa dovrà essere differenziata ma sempre "forte" e al tempo stesso avvincente ed in grado di assicurare:

- Una solida cultura di base;
- Strumenti concettuali potenti;
- Atteggiamenti e comportamenti socialmente condivisi per star bene con se stessi e con gli altri nella scuola, in famiglia, nei contesti amicali, nella società civile.

Per realizzare tale missione si utilizzeranno:

- I Campi d'Esperienza nella scuola dell'Infanzia;
- Gli Ambiti disciplinari nella scuola Primaria;
- Le Discipline di Studio nella scuola Secondaria di primo grado;
- Le attività laboratoriali;
- I Progetti aggiuntivi;
- I Progetti trasversali;
- I Progetti ad hoc per alunni a rischio;
- Le varie esperienze extrascolastiche;
- Progetti PON (in fase di conclusione e già avviati nel precedente anno scolastico);

La connotazione che la nostra Scuola ha assunto sul territorio in questi ultimi anni è di serietà e di rigore con recupero forte della cultura delle regole e degli apprendimenti disciplinari: veicoli insostituibili per fabbricare menti ben fatte, attrezzature concettuali possenti, autentica e positiva relazionalità.

Non siamo disponibili a tollerare oltre che escano dalla nostra scuola ragazzi/ragazze non ancora “possidenti” delle strumentalità di base e delle fondamentali regole di una civile convivenza. Dopo aver agito tutte le strategie in nostro possesso (personalizzazione, piccolo gruppo, coppie di apprendimento P.O.N., recupero etc), per chi, nonostante tutto, non avesse raggiunto gli obiettivi minimi ( leggere, scrivere e far di conto) o non rispettasse gli alfabeti della convivenza civile non intendiamo concludere l’ignoranza o la maleducazione con la promozione alla classe successiva o all’altro ciclo dell’istruzione; infatti per ogni anno scolastico, nonostante tutto, alcuni alunni non vengono ammessi alla classe successiva.

Siamo fortemente convinti che la scuola facile non giova a nessuno (meno che mai sul versante dello svantaggio) poiché non “solleva” l’alunno, abbassa semplicemente la “cattedra”.

A tale proposito, d’altro canto i giovani per crescere e crescere bene abbisognano di regole certe e di autorevoli “capitani” che sappiano ben indicare la dritta, che alla bisogna sappiano anche dire di “no” e – come ultima spiaggia – abbiano il coraggio della punizione. Su questi sfondi complessivi, coltiviamo, altresì, l’eccellenza, le belle intelligenze che, dagli obiettivi minimi, hanno il diritto di spiccare il volo verso saperi raffinati ed elitari che pure rientrano nel sacrosanto “diritto allo studio”.

Dall’anno scolastico 2010/2011 è stato allestito “ L’Albo d’oro” nel quale, anno per anno, vengono inseriti gli alunni che hanno superato gli esami di Stato conclusivi del 1° ciclo con il massimo dei voti.

A partire dal corrente a.s. saranno inseriti anche i migliori della Sc. Primaria (tre) e precisamente il migliore di ciascuna classe quinta.

Tutti gli alunni iscritti nell’Albo, riceveranno anche un premio di merito.” (POF a.s. 2012/13).

Negli ultimi sette anni, dal 2006 al 2012, è possibile mostrare una distribuzione di frequenza del numero di iscritti, così come esposto nel grafico 1, in cui si evince che la popolazione scolastica di riferimento è passata da un numero complessivo di 621 alunni, nel 2006, a 929 nel 2012, con un incremento di 308 nuovi iscritti”.(POF 2012/13)

Distribuzione del numero degli alunni iscritti all'I.C. "G. Pascoli" (2006-12)

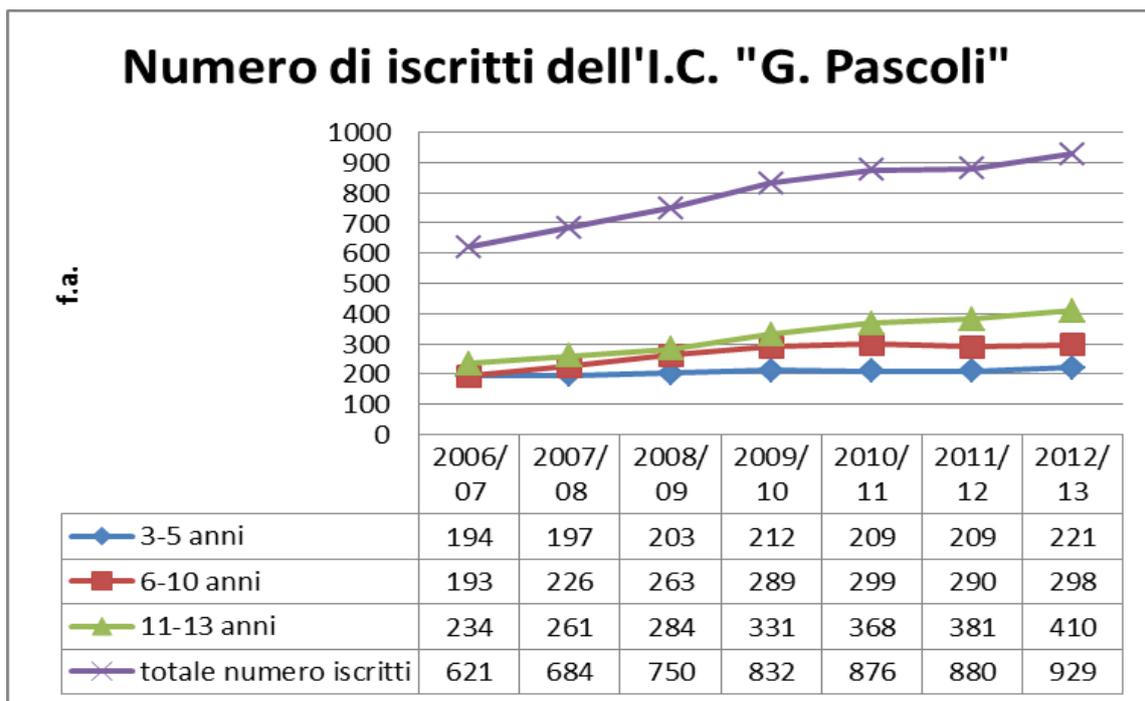


Grafico 1: Fonte elaborazione dati: POF (2006-12)

Osservando, nel dettaglio ciascun ordine di scuola è possibile osservare come il numero maggiore di iscritti si sia sempre collocato nell'ambito della secondaria di primo grado, facendo registrare, nello stesso arco temporale, un aumento del numero di iscritti complessivo di 176 alunni. Nella stessa direzione, poi, sembra orientarsi anche l'ordine della primaria con un incremento totale di circa 105 allievi. Infine, l'aumento meno significativo sembra essere quello della scuola dell'infanzia, il cui incremento è stato pari a 27 nuove iscrizioni.

Inoltre, calcolando le frequenze relative percentuali (di colonna) di ciascun ordine scolastico, sul totale degli iscritti per ciascun anno di riferimento, si nota che (grafico2) nel 2006 l'ordine dell'infanzia e della primaria erano pressoché di uguali dimensioni, attestandosi ciascuno intorno al 30% circa, contro il 37% circa della secondaria di primo grado. Tuttavia, già a partire dal 2007, l'infanzia perdeva oltre il 2% circa di presenze, fino al 7% circa nel 2012, a vantaggio della primaria. Quest'ultimo grado, poi, dal 2006 sino al 2010/11 ha registrato un aumento costante di circa il 3%, per poi diminuire di circa il 2% circa negli ultimi due anni della serie storica.

**Distribuzione del numero degli alunni iscritti all'I.C. "G. Pascoli" (2006-12)**

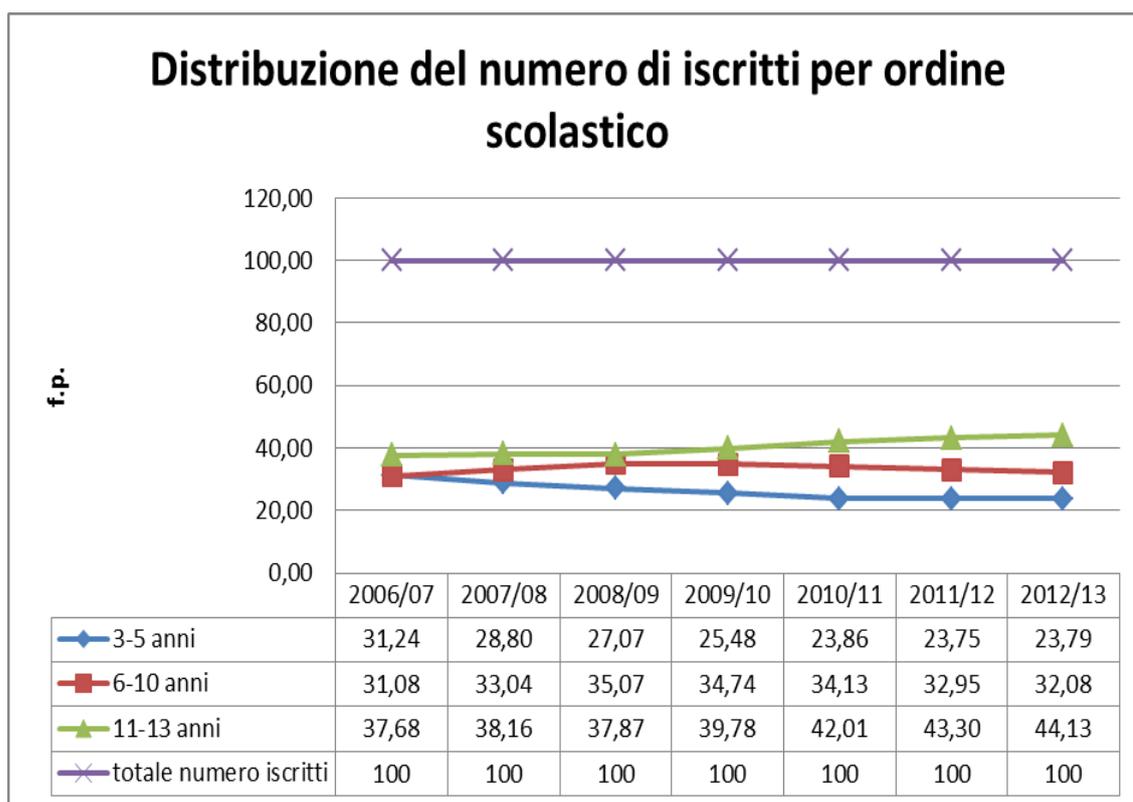


Grafico 2: Fonte elaborazione dati: POF (2006-12)

La secondaria di primo grado, invece, ha sempre fatto registrare un costante incremento delle presenze, passando da una percentuale di circa il 37% del 2006, ad un livello di circa il 45% del totale di iscritti, nel 2012.

In tale contesto, per comprendere l'entità di queste grandezze relative al numero degli iscritti di questo istituto comprensivo, si è voluto confrontarli con la presenza complessiva dei giovani residenti nel Comune 'A', di queste stesse fasce di età.

Quindi, osservando i dati registrati nel grafico 3, sembra opportuno fare una prima considerazione inerente la notevole capacità di attrattiva della stessa scuola rispetto alla popolazione dei residenti; nell'arco temporale di riferimento, si nota, infatti, che il tasso di iscrizioni è aumentato di circa il 6%, partendo da una percentuale iniziale del 14% circa. Inoltre, valutando nel dettaglio i singoli quantitativi dei tre ordini di scuola, si evince che l'infanzia, nello stesso periodo ha avuto in media una presenza di iscritti pari al 17% circa della popolazione residente (della fascia di età corrispondente), e facendo registrare il suo picco più basso proprio nell'ultimo anno della serie storica (circa 15%), mentre il suo valore più alto si è registrato intorno al 18% circa, nel 2009/10.

**Distribuzione del numero degli iscritti sulla distribuzione della popolazione residente del Comune 'A', della stessa fascia di età**

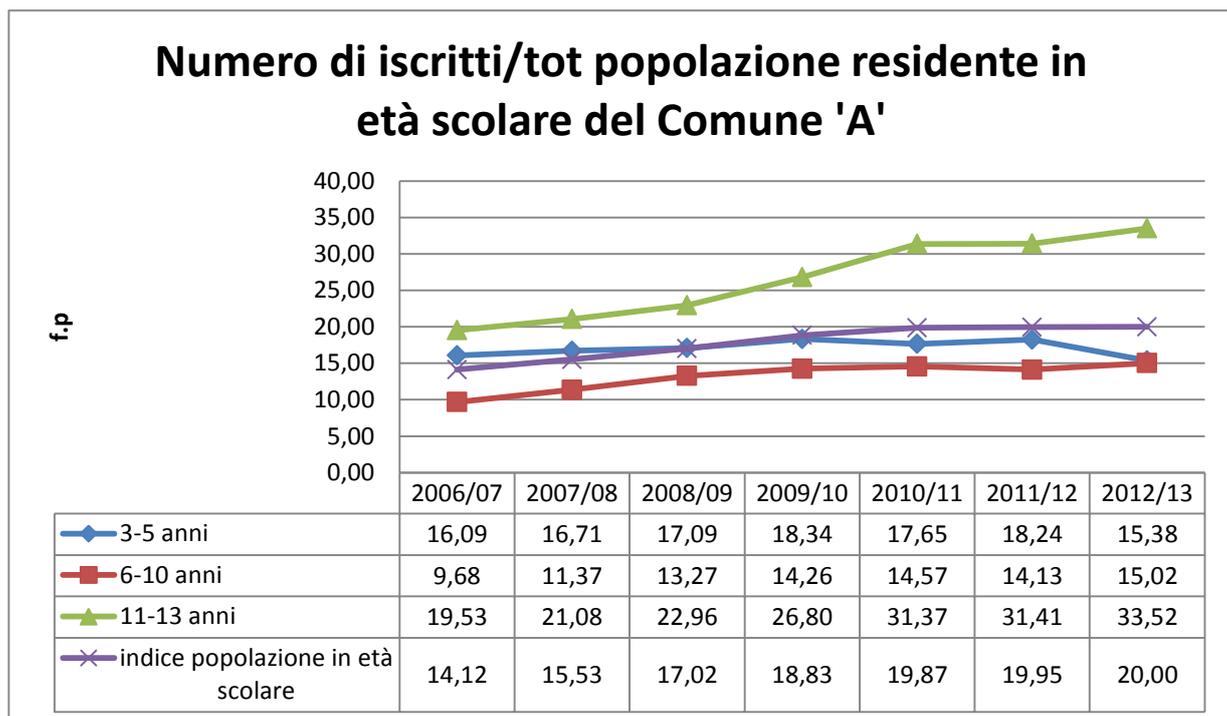


Grafico 3: Fonte elaborazione dati: POF (2006-12)

Allo stesso modo, per quel che concerne l'ordine della primaria, l'istituto 'G. Pascoli' mette in evidenza un netto incremento delle presenze, rispetto al periodo preso in considerazione, passando da una percentuale di incidenza del 9% circa del 2006 al 15% circa. Ma, l'incremento maggiore, complessivo delle iscrizioni è stato registrato maggiormente nella secondaria di I grado, di circa il 14% (2006-2012).

Inoltre, come è possibile notare dal grafico 3, il picco annuo più elevato, e pari al 5% circa, si è avuto tra il 2010 ed il 2011, quando il numero degli iscritti ha raggiunto il valore del 31% circa della popolazione residente.

## 2. Istituto Comprensivo Statale “L. Da Vinci”

Questo istituto scolastico è collocato in una posizione centrale del Comune di ‘A’ , in cui “gli alunni provengono prevalentemente dalle zone viciniori alla scuola, ma, in minima parte, anche dalla periferia. La situazione socioeconomico- culturale è eterogenea, di qui la necessità di un’offerta formativa molto ampia ed articolata, per poter armonizzare eventuali squilibri nella formazione degli alunni”.(POF 2012/13)

Si tratta di una scuola in cui manca l’indirizzo dell’infanzia, e che nello stesso arco temporale, scelto per la descrizione degli altri istituti coinvolti nell’indagine, ha subito un sostanzioso calo delle iscrizioni che nel grafico 4, sembra possibile imputare maggiormente, all’ordine della secondaria di I grado.

Distribuzione del numero degli alunni iscritti all’I.C. “L. Da Vinci” (2006-12)

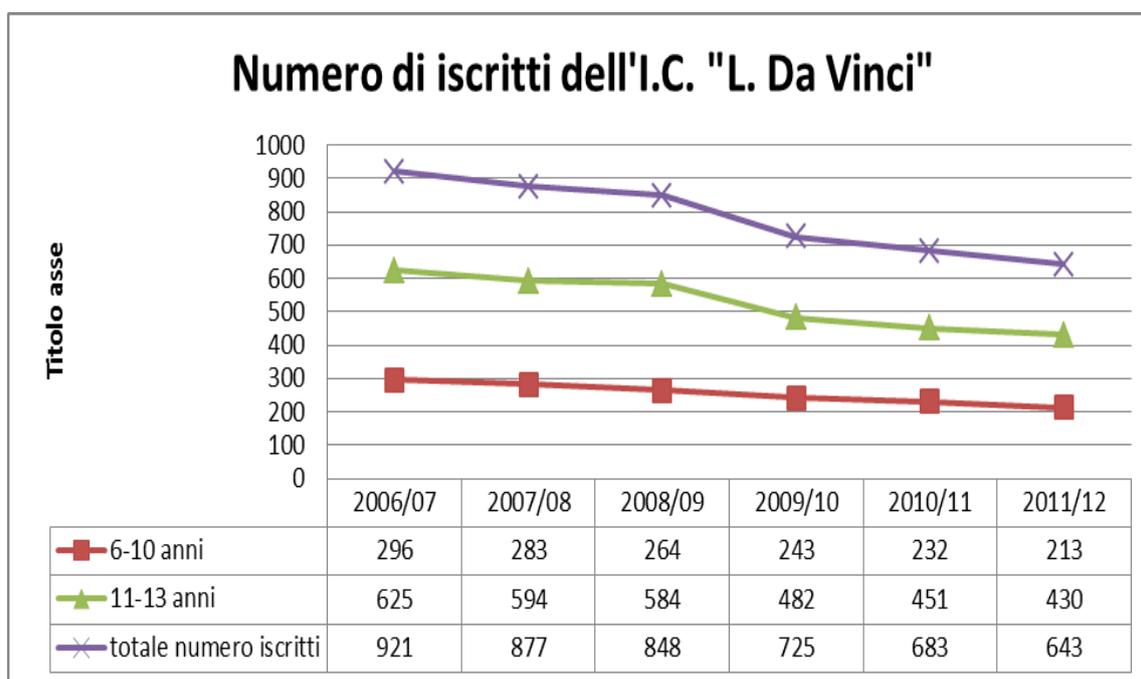


Grafico 4: Fonte elaborazione dati: POF (2006-12)

In particolare, analizzando nel dettaglio la distribuzione del numero delle relative iscrizioni, sembra opportuno considerare che, nell’ordine della primaria, in sette anni, esso è diminuito di circa 73 unità (circa tre classi), mentre, nella secondaria di I grado la riduzione è stata di circa 195 allievi (un numero equivalente alla scomparsa di circa 7 classi). Ed osservando, poi, le frequenze relative di colonna, esposte nel grafico 5, è possibile avere una maggiore conferma di questo.

Distribuzione del numero degli alunni iscritti all'I.C. "L. Da Vinci" (2006-12)

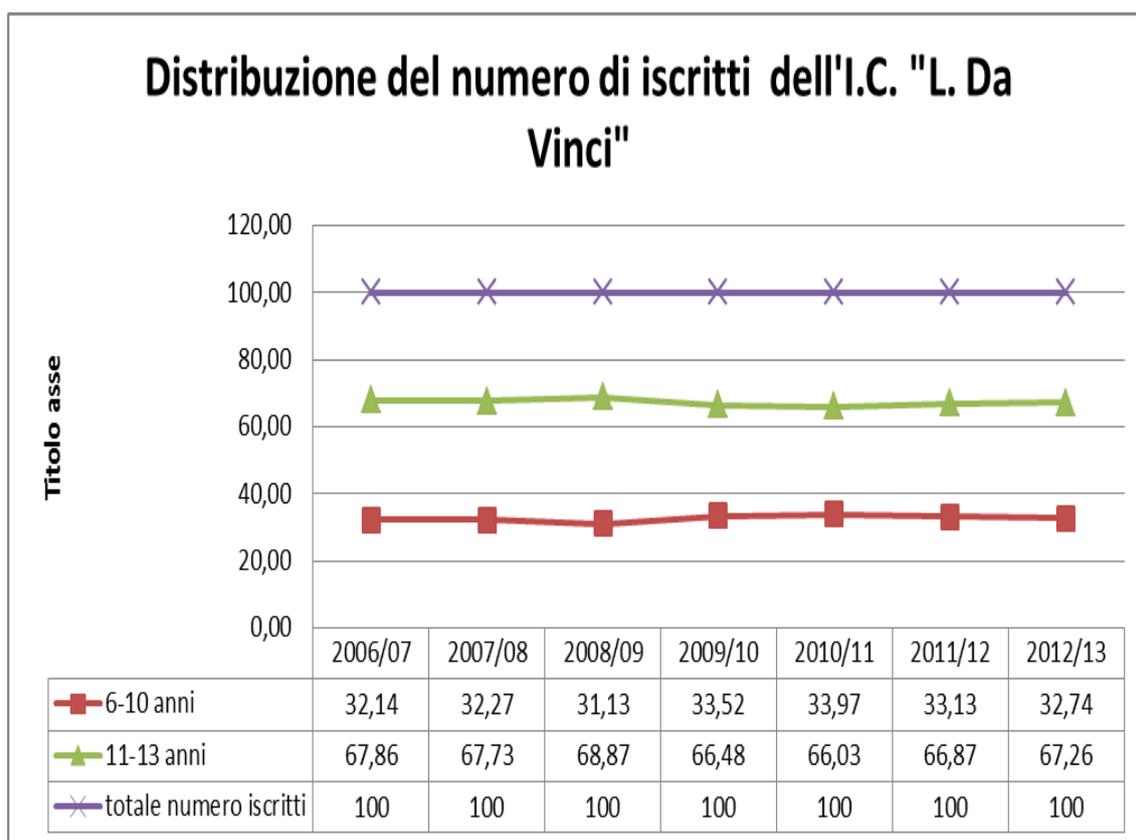


Grafico 5: Fonte elaborazione dati: POF (2006-12)

Tuttavia, il rapporto numerico tra i due ordini scolastici sembra essere abbastanza costante attestandosi rispettivamente, intorno al 32% circa per la primaria, e del 67% circa per la secondaria di I grado, anche se è possibile notare delle eccezioni relative agli anni scolastici 2008/09 e 2010/11.

Nel primo caso, ci si riferisce alla situazione in cui ad un calo dell'1% circa del primo ordine, corrispondeva un incremento della stessa percentuale per il secondo.

Al contrario, nel secondo caso, relativo all'a.s. 2010/11, ad un incremento del 2% circa degli allievi della primaria, corrispondeva una medesima riduzione nell'ordine della secondaria di I livello.

Infine, nel grafico 6, si vuole mettere in evidenza l'incidenza del numero di queste iscrizioni sulla popolazione residente in età scolare.

Questo istituto scolastico, infatti, nel periodo preso in considerazione, mostra come nel 2006 fosse in grado di attrarre circa il 29% della popolazione residente (delle rispettive fasce di età), ma che poi è andata via, via scemando con la diminuzione più

importante, e relativa all'anno scolastico 2009-10, in cui tale percentuale è crollata di circa il 7% rispetto allo stesso anno. Inoltre, lo stesso indice, nell'anno 2012/13, fa registrare una diminuzione di quasi il 10% circa rispetto al 2006, e dello 0,45% rispetto al precedente anno scolastico.

**Distribuzione del numero degli alunni iscritti all'I.C. "L. Da Vinci" sulla percentuale di giovani residenti del Comune di 'A' della corrispondente fascia di età 6-13 anni (2006-12)**

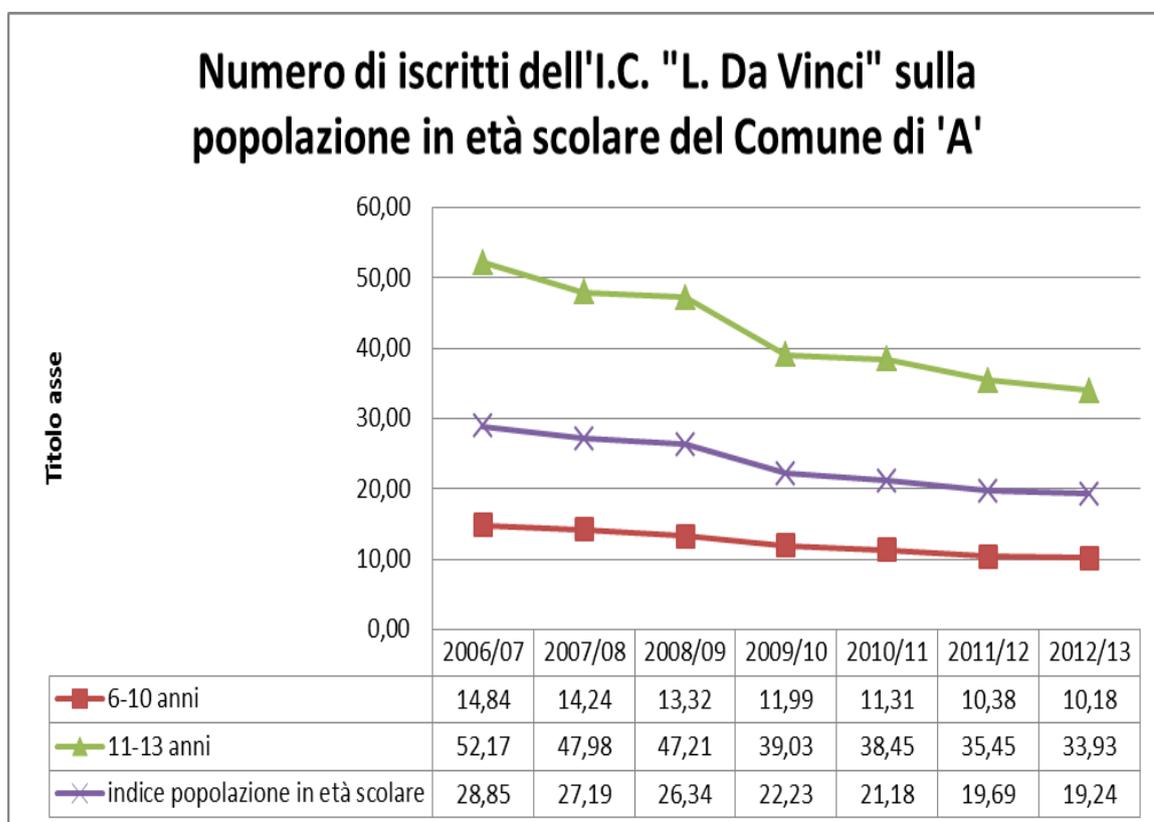


Grafico 6: Fonte elaborazione dati: POF (2006-12)

In particolare, poi, osservando i relativi ordini di scuola, è possibile osservare come nel periodo di massima affluenza di iscrizioni (2006), la secondaria di I grado rappresentava il 52% circa dell'intera popolazione residente di 11-13 anni, per giungere nel 2012/13 ad una percentuale di circa il 34%. Di contro, l'indirizzo della primaria, nello stesso arco temporale, rappresentava il 15% circa della popolazione residente di 6-10 anni, facendo registrare un calo complessivo del 5% circa, quindi quasi la metà della secondaria di I grado.

### **3. San G. Bosco**

L'istituto comprensivo San G. Bosco è stato costruito in un'area molto periferica del Comune di 'A', poco dopo il terremoto del 1980. Esso accoglie un'utenza particolareggiata, costituita in gran parte da "alunni appartenenti a famiglie di modeste condizioni economiche: i genitori sono operai, artigiani e in alcuni casi disoccupati. Alcuni alunni non sono stimolati o controllati nelle loro attività scolastiche e spesso vivono problemi familiari o ambientali che incidono notevolmente sulla formazione della loro personalità. Gran parte dei ragazzi trascorre le ore pomeridiane davanti al televisore oppure nei bar o per strada perché le zone in cui abitano mancano di strutture e di iniziative sociali e culturali che potrebbero contribuire alla loro formazione umana: l'unico punto di riferimento è costituito dall'Oratorio della Parrocchia purtroppo non frequentato da tutti, né assiduamente. Tutto ciò concorre spesso a far passare modelli negativi ai ragazzi (vivacità e frequente aggressività nella gestione delle relazioni interpersonali, atteggiamenti e linguaggi); si esprime come difficoltà a rapportarsi agli spazi, ai tempi, alle regole della scuola (puntualità, frequenza, svolgimento dei compiti, tenuta di libri ed altri materiali didattici, ecc.), ed esercita un'influenza profonda su soggetti interessati da profonde trasformazioni fisiologiche e psicologiche e dalla ricerca di un'identità personale e di un gruppo di appartenenza. Pertanto l'organizzazione scolastica ed extrascolastica deve tenere presente i particolari bisogni di tutti gli alunni e porre in atto tutte le strategie necessarie per potere attuare una proficua integrazione nel tessuto scolastico e sociale. Punto di partenza sarà il vissuto degli alunni: le loro esperienze extrascolastiche, familiari, ambientali e sociali, gli interessi dei bambini stessi e il loro grado di maturazione. Scopi primari degli interventi saranno: l'accoglienza, l'inserimento e la socializzazione di tutti gli alunni per portarli a scoprire il senso del gruppo, della tolleranza e del rispetto delle regole". (POF 2012/13)

Inoltre, osservando la distribuzione delle iscrizioni per i tre ordini scolastici, è possibile notare che, in tutto l'arco temporale preso in considerazione, il numero maggiore degli iscritti è relativo all'ordine dell'infanzia che, come i restanti indirizzi della primaria e della secondaria di I grado, mostra una tendenza orientata verso una crescita costante.

**Distribuzione del numero degli alunni iscritti all'I.C. "San G.Bosco" (2006-12)**

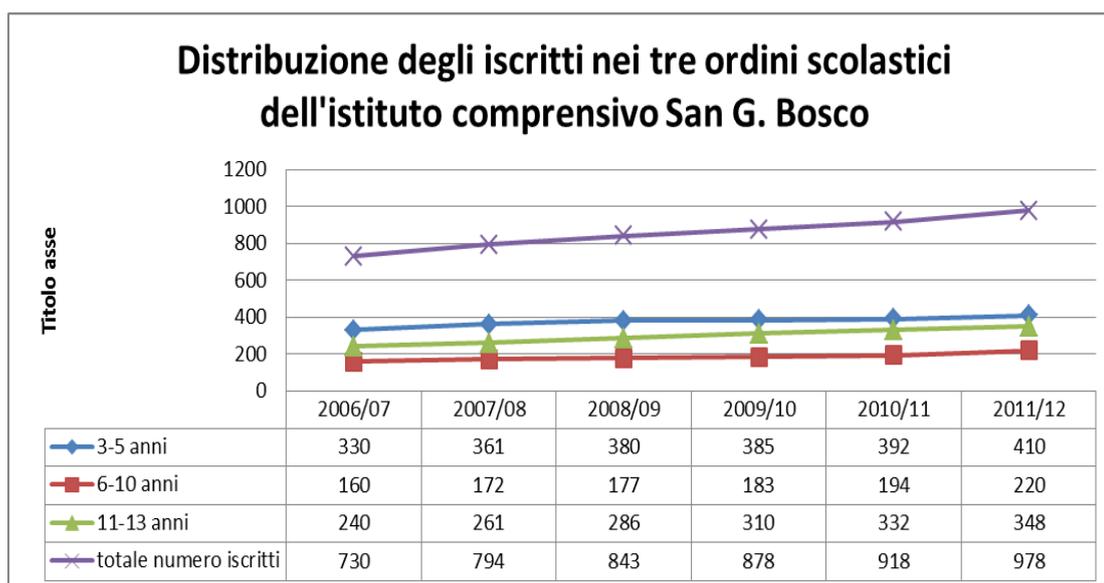


Grafico 7: Fonte elaborazione dati: POF (2006-12)

In particolare, gli iscritti dell'infanzia sono aumentati di circa 80 allievi, la primaria di circa 60 bambini, e la secondaria di I grado di 108 ragazzi.

Quindi, malgrado vi sia una maggiore presenza di alunni dell'infanzia, l'incremento maggiore delle iscrizioni ha interessato, in maniera più significativa, l'ordine della secondaria di I grado.

**Distribuzione del numero degli alunni iscritti all'I.C. "San G.Bosco" (2006-12)**

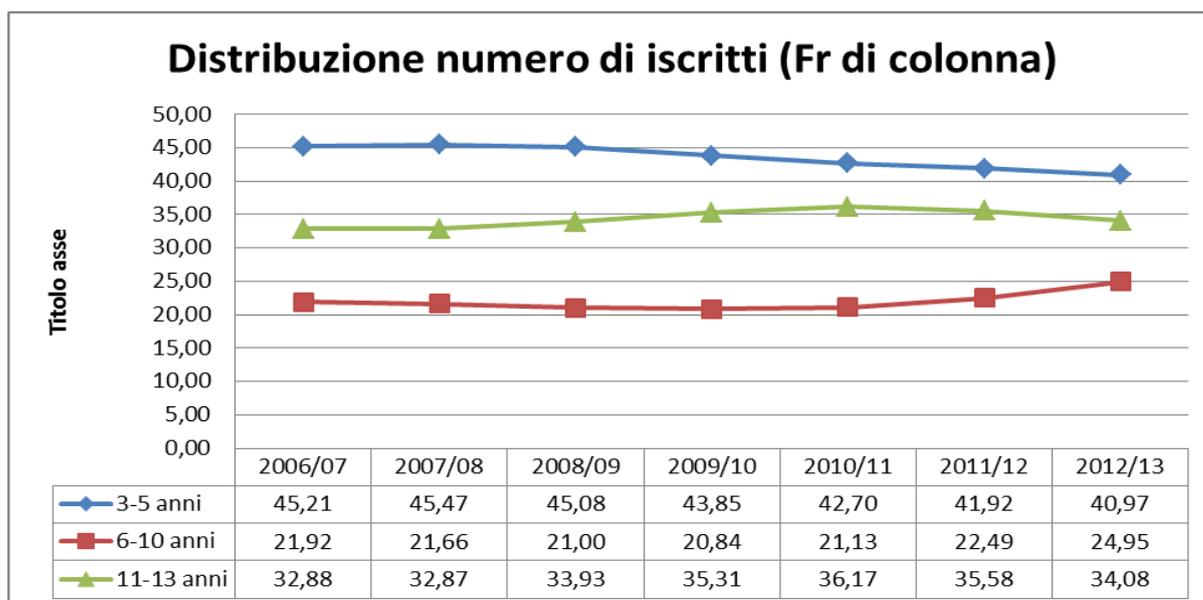


Grafico 8: Fonte elaborazione dati: POF (2006-12)

Infatti, osservando il calcolo delle frequenze relative di colonna, la scuola dell'infanzia ha fatto registrare una presenza media di iscritti pari al 43% circa

anche se, negli ultimi tre anni della serie storica, è diminuita del 3% circa, a causa dell'aumento del numero di allievi dell'ordine della secondaria di I grado.

Per quel che concerne, poi, la scuola primaria, sembra opportuno notare come la sua media di presenze sia stata complessivamente del 21% circa, con una eccezione relativa all'anno 2012/13, in cui sia è avuto un incremento del 3% circa.

Infine, con il grafico 9, si vuole mettere in evidenza il grado di attrattività della scuola sulla popolazione residente, in età scolare del Comune di 'A'.

**Distribuzione del numero degli alunni iscritti all'Istituto Comprensivo "San G. Bosco" / popolazione residente, in età scolare del Comune di 'A'**

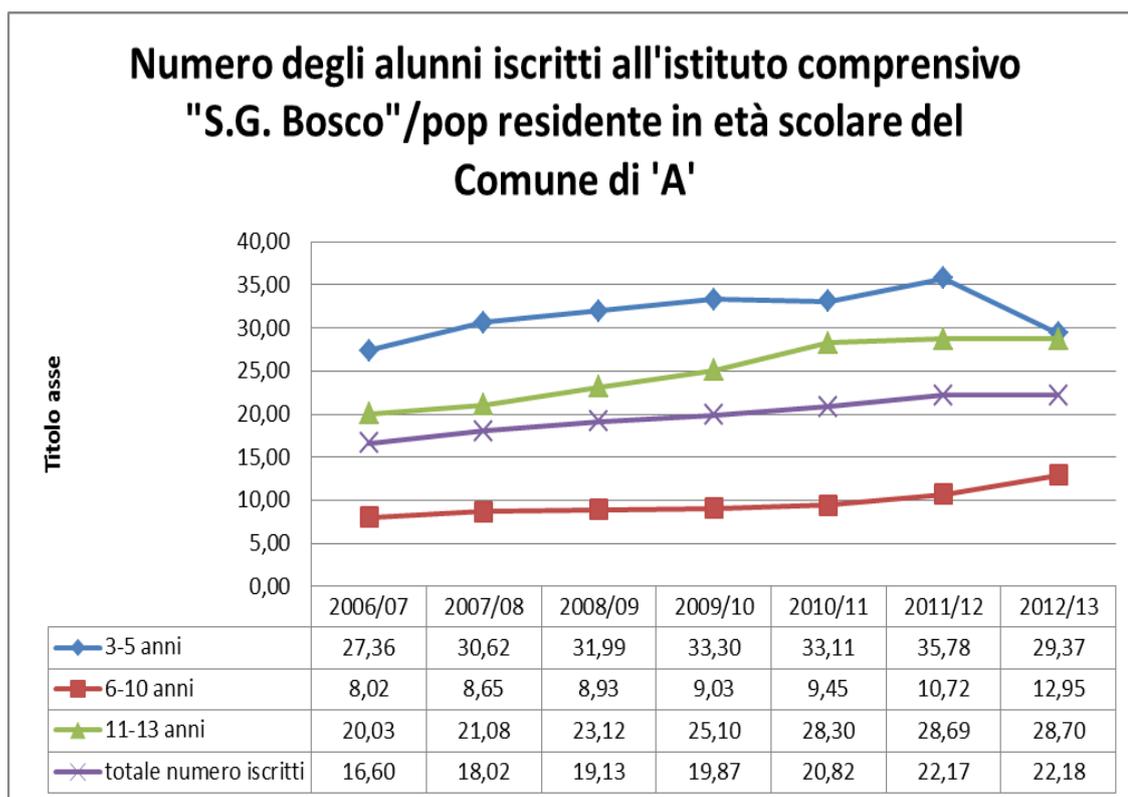


Grafico 9: Fonte elaborazione dati: POF (2006-12)

Quindi, osservandone l'incidenza complessiva, sembra opportuno notare come la percentuale di popolazione residente coinvolta, è passata da un 16% circa del 2006/07, ad un 22% circa dell'anno scolastico 2012/13, con un incremento complessivo di quasi il 6%. In coerenza con quanto esposto in precedenza, poi, sembra utile ribadire che la maggior presenza del numero complessivo di iscrizioni è quello dell'infanzia, seguito dalla secondaria di I grado ed infine da una percentuale esigua, rispetto agli altri ordini, degli iscritti della primaria.

Nel comune di ‘A’, la popolazione residente in età scolare, iscritta nei tre istituti comprensivi, coinvolti nell’indagine, rappresenta in media poco oltre il 60% del suo totale, con il valore più elevato della serie storica, relativo all’anno 2008/09, con una percentuale del 62% circa.

**Percentuale totale della popolazione residente nel Comune di ‘A’, iscritta nei tre istituti comprensivi coinvolti nell’indagine**

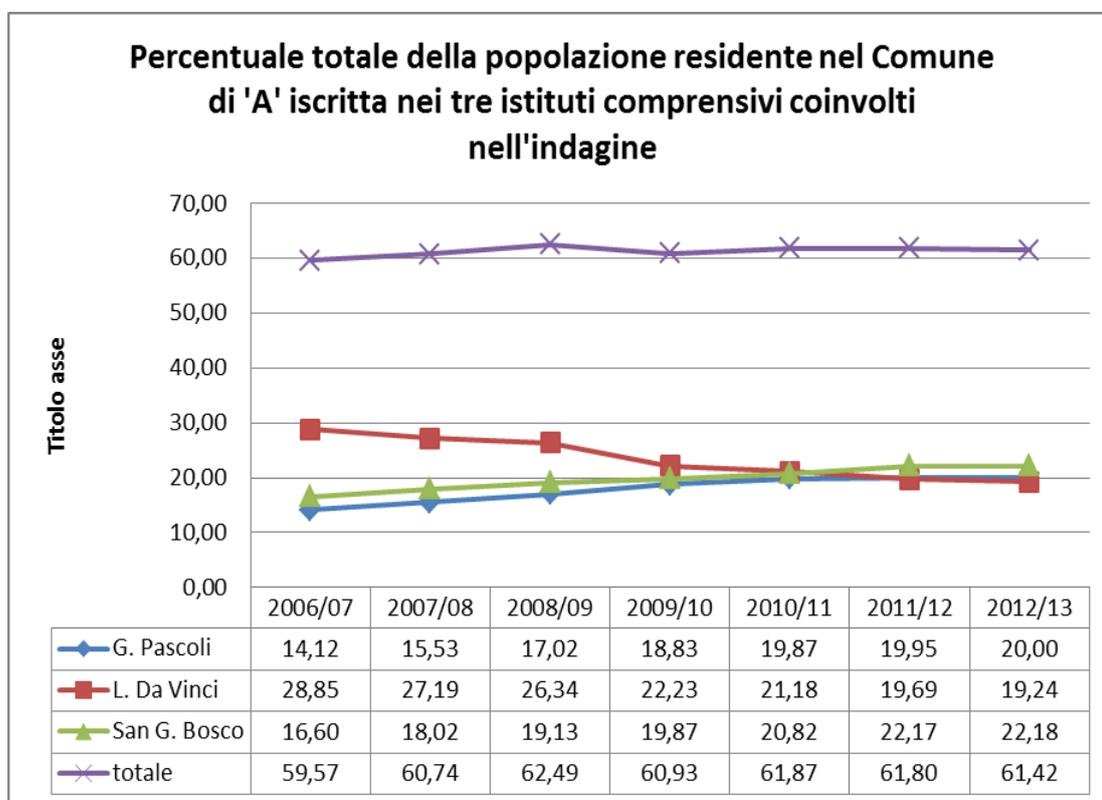


Grafico 10: Fonte elaborazione dati POF dei tre istituti comprensivi sopra citati, relativi all’intervallo temporale 2006-2013

L’istituto comprensivo che ha fatto registrare il maggiore valore delle iscrizioni complessive sembra essere il “L. Da Vinci”, dal 2006/07 al 2010/11, con una presenza incostante che oscillava dal 29% circa al 21%, per poi essere sostituito dalla scuola “San G. Bosco” negli ultimi due anni della serie storica, con una percentuale superiore di poco più di due punti percentuali.

Il terzo istituto comprensivo, invece, mostra di partire da una condizione di svantaggio di 2 punti percentuali rispetto al “San G. Bosco”, e di 14 punti dal “L. Da Vinci”, per poi attestarsi in pari condizioni con entrambi, alla fine dell’intera serie storica.

#### **4. Istituto Comprensivo Statale “G. Leopardi”- Comune di ‘B’**

“Il contesto socio-ambientale in cui opera il nostro Istituto è costituito da un bacino d’utenza molto ampio, poiché in esso confluiscono alunni provenienti dalle zone di XXX e anche dal comune di ‘A’. Proprio quest’utenza, proveniente da zone periferiche a volte raggiunge con difficoltà la Scuola. Va aumentando in modo considerevole la presenza di alunni stranieri che costituiscono circa l’11% della popolazione scolastica mentre del 2% circa è la presenza di alunni diversamente abili. La situazione socio-culturale delle famiglie è di tipo medio: vi sono diversi alunni con disagio sociale e varie problematiche. La scuola continua ad essere il più importante centro di aggregazione educativo-sociale: garantisce e facilita l’assolvimento dell’obbligo scolastico ed adempie anche a funzioni di servizio sociale. E’ stato creato un solido rapporto di collaborazione tra scuola e territorio correlato alle esigenze locali ed atto ad assicurare l’ottimale efficacia dei processi formativi. L’Istituto dispone di valide risorse umane per soddisfare i bisogni degli alunni ed incidere positivamente su un contesto di comunità territoriale ispirata ai valori della cultura, del lavoro, della solidarietà e della civiltà umana. Poiché l’istruzione e la formazione costituiscono un “fattore strategico” per garantire il rilancio e la riqualificazione del territorio, consapevoli che l’attività formativa da sola non basta ad attivare processi virtuosi, la nostra scuola predispone attività per affiancare le progettazioni del Comune di ‘B’ e dell’ASL. La nostra scuola valorizza le qualità professionali delle risorse umane presenti in loco perché esse stesse favoriscano e lo sviluppo e la disponibilità al cambiamento in una logica di lungo periodo. E’ da rilevare il prezioso contributo che il Comune di ‘B’ e l’ASL/XX danno all’Istituto attraverso la realizzazione di progetti con il supporto di specialisti esterni. Abbiamo inoltre, per conseguire risultati di interesse collettivo, forme di collaborazione atte a creare una rete di rapporti per facilitare il confronto, il dialogo e la realizzazione di progetti interessanti con:

- Istituti di Istruzione secondaria di secondo grado
- Protezione civile
- Istituti Bancari
- Insediamenti agricoli – industriali
- Società sportive

- Palestre private
- Biblioteca comunale
- Associazioni culturali del territorio
- Parrocchie” (POF 2012/13)

Per quanto concerne, poi, la distribuzione del numero degli iscritti (grafico 11), nei tre ordini scolastici, è possibile osservare che dal 2006/07 al 2012/13, esso è aumentato di 330 alunni, la cui causa maggiore sembra essere stata quella di una politica di ‘accorpamento’ di un piccolo circolo didattico poco distante dalla sede centrale.

**Distribuzione del numero degli iscritti nei tre ordini scolastici dell’I.C. “G. Leopardi”**

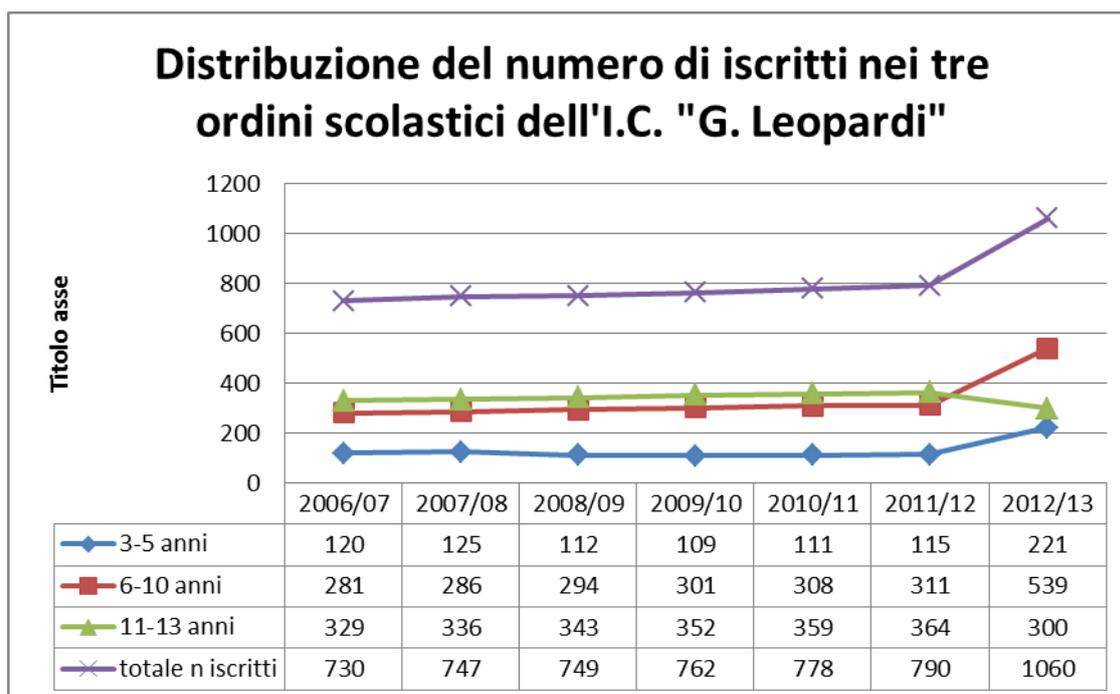


Grafico 11: Fonte elaborazione dati POF (2006-2013)

Pertanto, osservando la relativa distribuzione di frequenze assolute del grafico 11, è possibile notare come la scuola dell’infanzia sia passata da una media di poco più di 100 alunni, abbia subito, in seguito, un raddoppio; così, anche l’ordine della primaria, con un valore medio di iscritti poco distante dalle 300 unità, nell’ultimo anno scolastico, fa registrare una frequenza molto prossima al raddoppio. Infine, il numero di iscritti della secondaria di I grado, senza ulteriori annessioni, appare ridotto di poco più di 60 alunni.

Sulla base di questi dati, si intendono osservare, poi, le frequenze relative di colonna, per comprendere la relazione quantitativa tra i tre ordini scolastici (grafico 12).

**Distribuzione del numero di iscritti nei tre ordini scolastici dell'I.C. "G. Leopardi"**

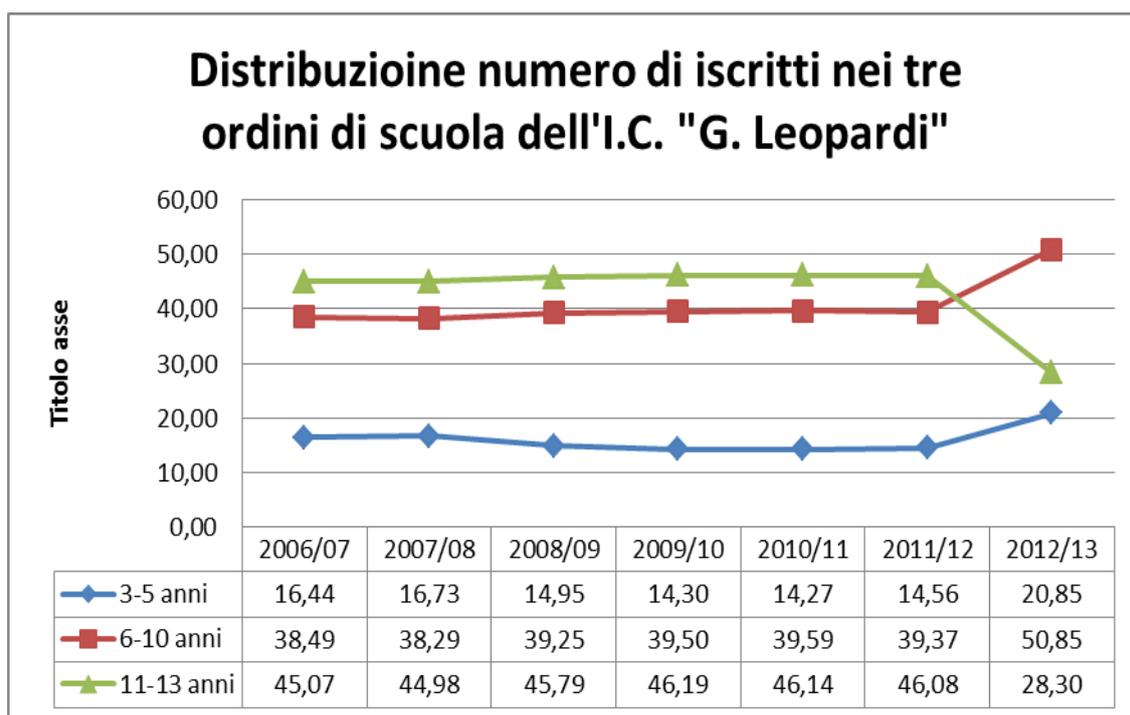


Grafico 12: Fonte elaborazione dati POF (2006-2012)

Tuttavia, prima di procedere con l'interpretazione dei relativi dati, sembra opportuno considerare che quelli relativi all'anno scolastico 2012/13 non sono propriamente coerenti con gli altri della serie storica, perché condizionati da un 'accorpamento' di un intero circolo didattico.

Infatti, osservando quest'ultimo singolo anno scolastico, ben si comprende come l'ordine della infanzia che ha una media di presenze vicina al 14% circa, sia giunta, in seguito ad oltre il 20% circa; allo stesso modo, l'ordine della primaria da un dato medio relativo al 39% circa, subisce un incremento di oltre il 10%.

Di conseguenza, giacché originariamente, la presenza maggiore di iscritti nei primi anni della serie storica erano concentrati nell'ordine della secondaria di I grado, nell'anno scolastico 2012/13, questi subiscono la crescita della popolazione della primaria, e quindi, dalla media del 45% circa, diminuiscono di poco più dell'8% circa.

Inoltre, sembra utile descrivere anche quanta popolazione residente, nelle relative fasce di età, è iscritta in questa scuola (grafico 13).

Distribuzione del numero di iscritti nei tre ordini scolastici dell'I.C. "G. Leopardi" sul totale della popolazione residente, in età scolare, del Comune di 'B'

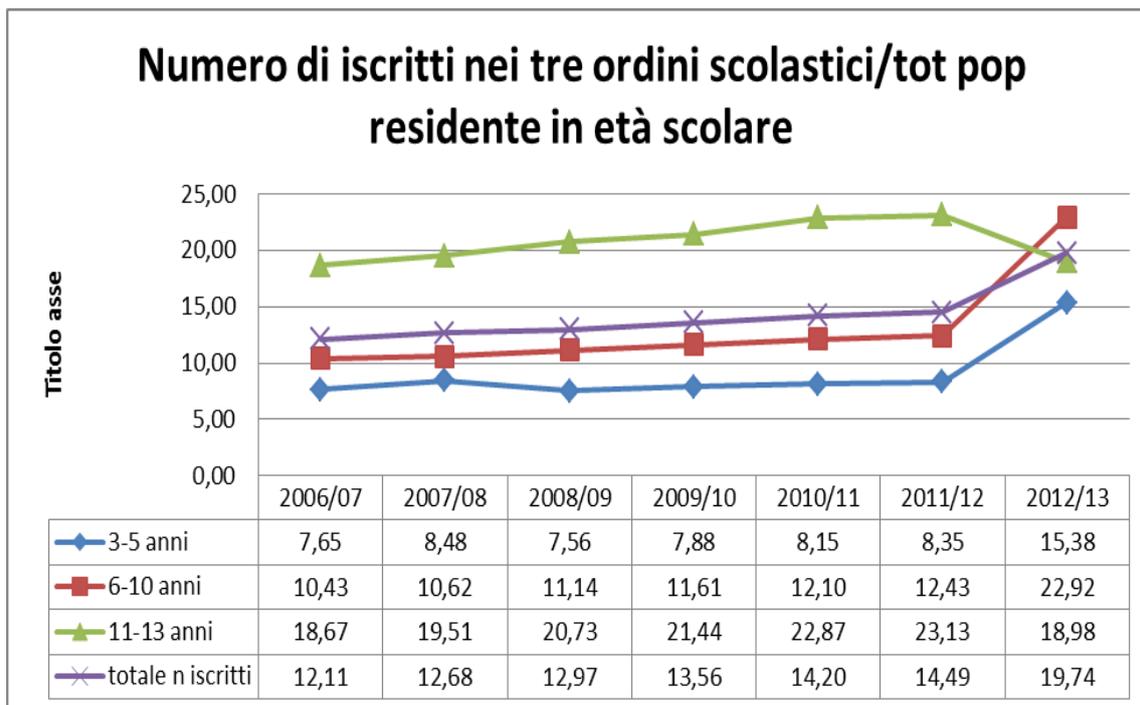


Grafico 13: Fonte elaborazione dati POF(2006-2012)

La fascia di utenza relativa all'indirizzo dell'infanzia, nell'intero arco temporale preso in considerazione, sembra essere aumentata di poco meno dell'8% circa, anche se, escludendo l'ultimo anno scolastico, si osserva come tale incremento sarebbe stato di poco più dell'1% circa.

Allo stesso modo, la scuola primaria ha fatto registrare un aumento della relativa popolazione di iscritti di quasi il 13% circa (dal 2006 al 2013) ma, senza l'ordine di 'accorpamento', sarebbe aumentata soltanto di poco più del 2% circa.

Infine, la secondaria di I grado che, nella serie storica ha fatto segnare una presenza media del 20% circa sulla popolazione residente (nella fascia di età 11-13 anni), nel periodo precedente all'anno scolastico 2012/13, aveva fatto segnare un incremento del 4% circa nel periodo 2006-2012, per poi restarne privo.

#### 4. Istituto Comprensivo Statale “T. Tasso”

Questo Istituto comprensivo si colloca nello stesso Comune ‘B’, ed al pari del precedente, anch’esso è stato coinvolto in un processo di ‘dimensionamento’, nel senso di aver annesso alla gestione dell’originario istituto comprensivo (primaria e secondaria di I grado), diversi plessi di scuola dell’infanzia e primaria, con una conseguente modificazione anche della propria identità culturale, progettuale, nonché quantitativa e spaziale. “Diverso è il bacino d’utenza tra i cinque plessi: la scuola d’infanzia e la scuola primaria, ubicate nel quartiere periferico di XXX, è frequentata quasi esclusivamente dai bambini che lì vivono; così come per i plessi di infanzia e primaria di via X affluiscono bambini del circondario; alla secondaria di 1° grado affluiscono ragazzi non solo provenienti da XXX ma anche da via X, via X, dal centro storico, dalla zona XXX ed alcuni da fuori comune. L’ambiente socio-economico e culturale di provenienza è molto eterogeneo; i genitori sono occupati in vari settori, dall’agricolo, all’artigianale, al commerciale, all’industriale, al pubblico amministrativo, e della libera professione. La partecipazione dei genitori alla vita scolastica si limita nel maggior numero dei casi ai colloqui collettivi scuola-famiglia per l’acquisizione di elementi relativi alla valutazione del proprio figlio. Non mancano, però, genitori che danno alla scuola un contributo personale e professionale di cui si avvantaggiano tutti gli allievi. Il territorio dove si trova ad operare l’ Istituto Comprensivo “T. Tasso “ è centrato ed è ricco di occasioni culturali e sociali, di centri di aggregazione, teatro, cinema. La Scuola Secondaria di I grado è ad indirizzo musicale: violino, clarinetto, pianoforte e tromba che confluiscono nella formazione di un’Orchestra Stabile d’Istituto. Nel plesso di Scuola Secondaria sono ubicati un Laboratorio Scientifico, un’Aula Multimediale, un’Aula di Educazione Musicale, un’Aula Polifunzionale, un’Aula Linguistica, un’Aula Musicale, inoltre trovano spazio un Laboratorio per gli alunni B.E.S. , ed un ‘Infermeria. Spazi che vengono a trovarsi, in minor od equal misura, anche presso i plessi che ospitano scuole primarie ed infanzia. La scuola offre al territorio opportunità nel settore dello sport, con l’ utilizzo della palestra anche da associazioni esterne”. (POF 2012/13). Per quel che concerne la quantità dell’utenza, osservando il grafico 14, è possibile notare che prima dell’accorpamento di alcuni plessi dell’infanzia e della primaria, avvenuto nell’ultimo anno scolastico della serie storica, l’Istituto Comprensivo “T. Tasso” non ospitava alcun indirizzo dell’infanzia.

**Distribuzione del numero di iscritti all'I.C. "T. Tasso" (dal 2006 al 2013)**

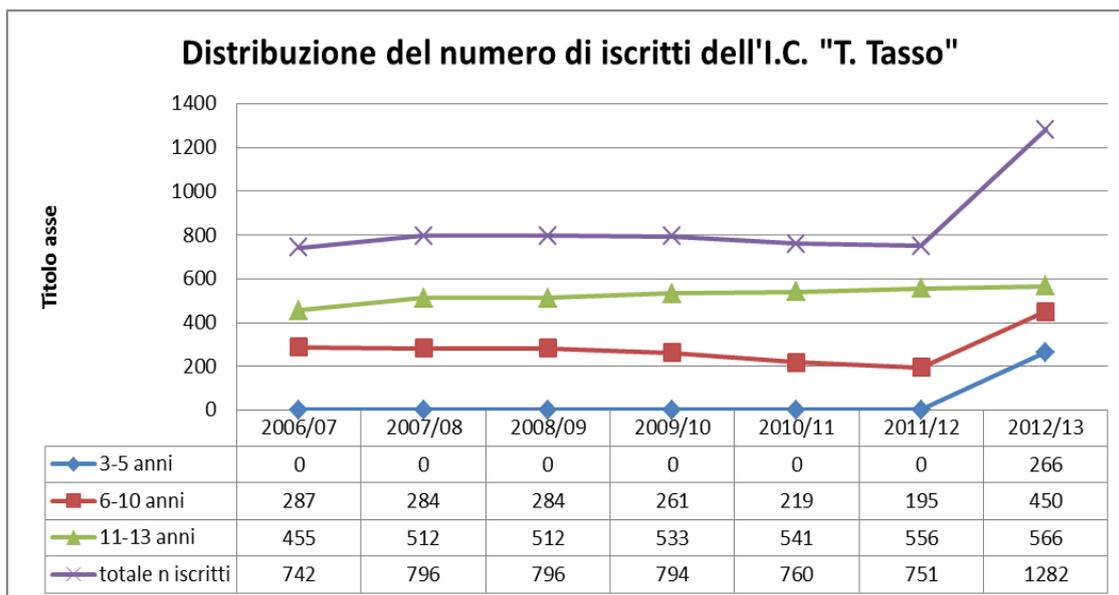


Grafico 14: fonte elaborazione dati POF 2006-2013

Per quanto riguarda, invece, l'ordine della primaria, sembra utile notare come dal 2006 al 2012, la quantità dell'utenza stesse calando, complessivamente, di circa 92 iscritti ma, seguito dell'annessione di altri plessi scolastici, nel 2012/13, esso ha fatto segnare un incremento di oltre il doppio della stessa popolazione di partenza. Al contrario, l'indirizzo della secondaria di I grado, in maniera coerente rispetto agli anni precedenti, nel 2012/13 registrava un lieve aumento di circa 10 unità annue.

**Distribuzione del numero di iscritti dell'I.C. "T.Tasso" (2006-2013)**

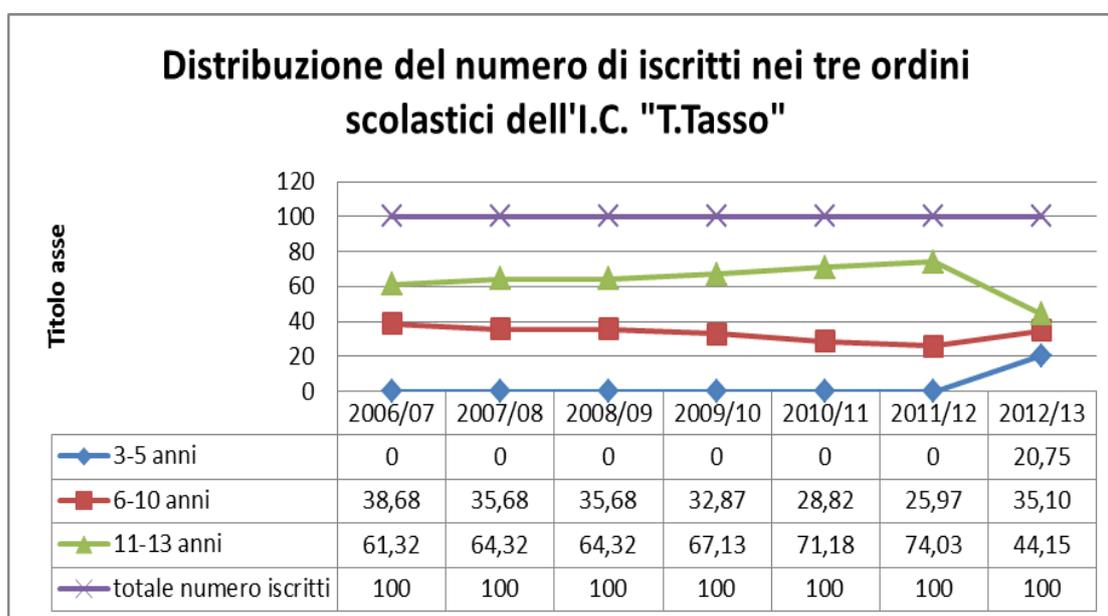


Grafico 15: Fonte elaborazione dati POF(2006-2013)

Osservando poi, le rispettive frequenze (relative di colonna), si evince che il rapporto tra iscritti della primaria e quelli della secondaria non è mai stato costante lungo tutto l'arco temporale della serie storica.

Infatti, a partire dall'anno scolastico 2006/07, le due popolazioni, pur mostrando un rapporto iniziale del 39% circa della primaria ed un 61% circa della secondaria di I grado, nell'anno seguente vi era stata una variazione di circa il 3% a vantaggio della secondaria. La stessa, poi, dal 2008/09 al 2011/12 avanzava della stessa percentuale, raggiungendo il livello del 74% degli iscritti totali.

Tuttavia, con il dimensionamento del 2012/13, la popolazione scolastica complessiva si distribuisce in maniera più o meno uniforme, in cui: il 20% è rappresentato dall'ordine dell'infanzia, il 35% circa dagli allievi della primaria, ed il restante 44% circa coinvolge l'ambito della secondaria di I grado.

**Distribuzione del numero degli iscritti nei tre ordini scolastici dell'I.C. "T. Tasso" (dal 2006 al 2013) sul totale della popolazione residente, in età scolastica del Comune di 'B'**

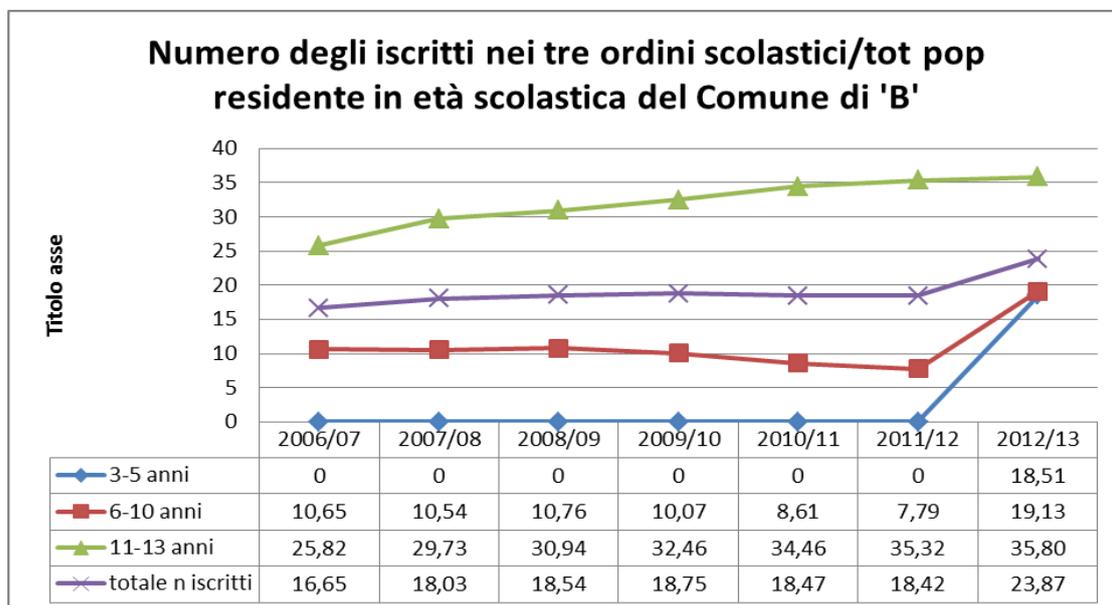


Grafico 16: Fonte elaborazione dati POF (2006 al 2013)

Il numero complessivo degli iscritti dell'Istituto comprensivo 'T. Tasso' sul totale della popolazione residente (3-5 anni) del Comune di 'B', nel 2006/07 rappresentava il 16% circa, che è cresciuto poco più di un punto percentuale nell'anno successivo, mantenendosi costante sino al 2011/12 (18,42% circa). Ma, nel 2012/13 tale incidenza ha raggiunto il 24% circa, con la nuova presenza degli iscritti dell'infanzia (18% circa) e della primaria che sono quasi raddoppiati (dal 10% del 2006/07 al 19% del 2012/13).

## 5. Istituto Comprensivo Statale “V. Pareto”

L’Istituto Comprensivo “V. Pareto” è stato istituito in quest’anno scolastico 2012/13 aggregando in un unico organismo le Scuole dell’Infanzia, Primaria e Secondaria di Primo Grado (quest’ultima, precedentemente, era autonoma) del quartiere “XXX” del Comune di ‘B’ per migliorare e rendere più coerente il progetto educativo della scuola di base (infanzia e primaria). Tutti gli ordini di scuola continuano a funzionare secondo le loro caratteristiche (programmi, orari, insegnanti), ma il lavoro del personale scolastico viene meglio organizzato e coordinato. Infatti, nell’Istituto Comprensivo si costituiscono una sola Presidenza, un solo Consiglio di Istituto, un Collegio dei Docenti unitario, per affrontare in modo integrato i vari aspetti della vita della scuola, come ad esempio le scelte educative e didattiche, la valutazione degli alunni, la gestione dei finanziamenti”. (POF 2012/13)

Per quel che concerne la distribuzione del numero degli iscritti, nei tre ordini scolastici di questo nuovo istituto scolastico, si preferisce presentarla in forma aggregata, dall’anno scolastico 2006/07 al 2012/13, (anche se ciò è avvenuto soltanto nell’anno scolastico 2012/13), poiché offre la possibilità di comprendere anche l’utilità del processo che li ha coinvolti.

Pertanto, osservando il grafico 17, sembra plausibile ipotizzare che se, il circolo didattico fosse stato aggregato con la secondaria di I grado negli anni precedenti al 2012/13, avrebbe avuto la seguente distribuzione di frequenze assolute.

### Distribuzione del numero di iscritti nei tre ordini scolastici dell’I.C. “V. Pareto”

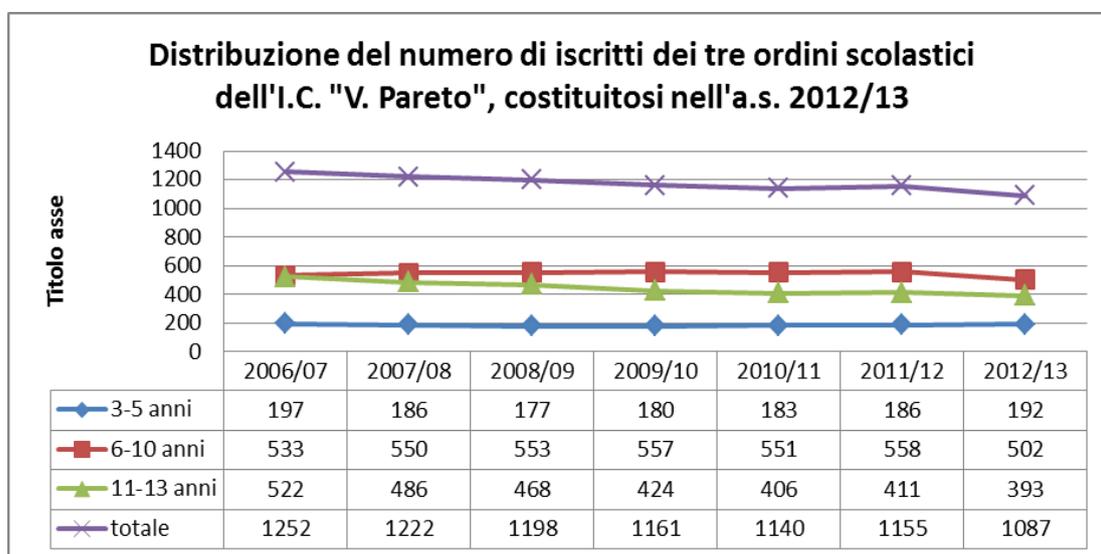


Grafico 17: Fonte elaborazione dati POF (2006-2012)

Se si osservano i valori relativi all'anno scolastico 2006/07, ci si immagina una scuola che avrebbe avuto lo stesso numero di iscritti dell'I.C. "T. Tasso" del 2012/13, con una frequenza dell'ordine della primaria, poco superiore (circa n 10 alunni) alla secondaria di I grado.

**Distribuzione del numero di iscritti dell'I.C. "V. Pareto", prima e durante la sua costituzione (dal 2006/07 al 2012/13)**

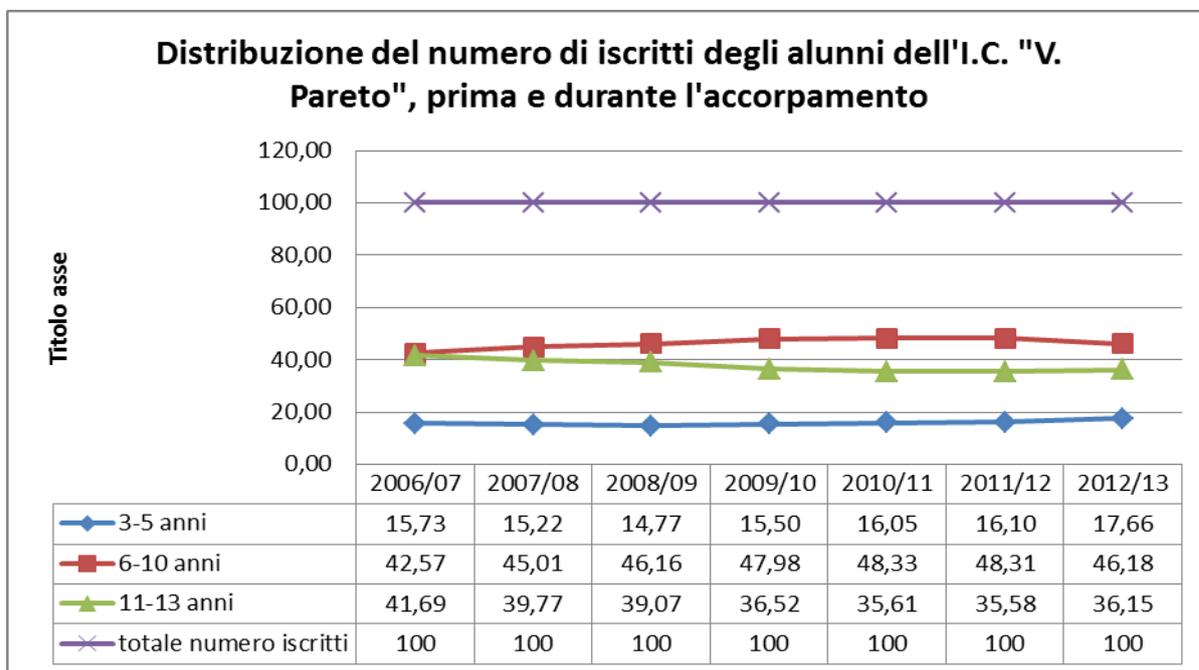


Grafico 18: Fonte elaborazione dati POF (2006-2012)

Allo stesso modo, sarebbe stato utile scoprire che le frequenze relative all'ordine della secondaria di I grado, a partire dall'anno scolastico 2009/10 iniziavano a calare di circa tre punti percentuali rispetto all'anno precedente, e che nello stesso 2012/13, venivano perse circa 200 nuove iscrizioni. Inoltre, analizzando le rispettive relazioni quantitative, sarebbe sembrato fondamentale scoprire che la maggior parte degli iscritti appartenevano all'ordine della primaria.

Inoltre, se ci fosse stata l'opportunità, da parte di entrambi gli organi di dirigenza, di visionare l'incidenza delle relative popolazioni di iscritti, sul totale della popolazione residente (relative fasce di età), ci si sarebbe resi conto che, sia l'ordine della primaria che quello della secondaria, avrebbero raggiunto oltre il 20% circa delle rispettive popolazioni dei residenti (delle fasce di età corrispondenti).

Distribuzione del numero degli iscritti dell'I.C. "V. Pareto"/totale della popolazione residente (in età scolare 3-13 anni) del Comune di 'B'

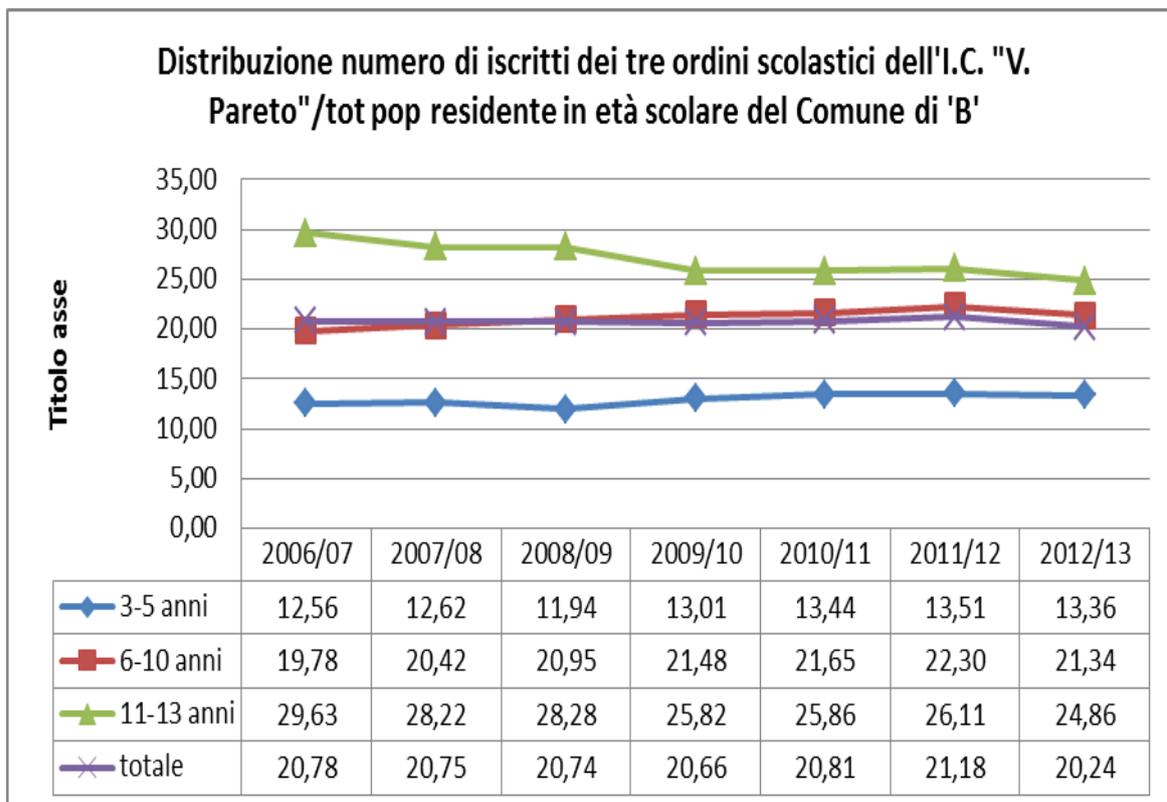


Grafico 19: Fonte elaborazione dati POF (2006-2012)

E, di conseguenza, dall'ampliamento dell'utenza trarre le opportune deduzioni in termini di strategie scolastiche, politiche e formative. Infine, in quest'ultimo paragrafo, si vuole mettere in evidenza la quantità di utenza raggiunta dai tre istituti comprensivi coinvolti nell'indagine, allo scopo di estrarne un confronto più dettagliato.

Infine, raggruppando i dati relativi ai tre istituti comprensivi sopra descritti, sembra opportuno osservare come la popolazione in età scolare censita, nel 2006/07 era del 49% circa, ed ha raggiunto oltre il 50% circa nel 2011/12, senza calcolare l'utenza propria della logica del dimensionamento, che nell'ultimo anno della serie ha fatto segnare un incremento complessivo del 10% circa.

**Distribuzione del numero di iscritti nei tre istituti comprensivi coinvolti nell'indagine/totale della popolazione residente in età scolare del Comune di 'B'**

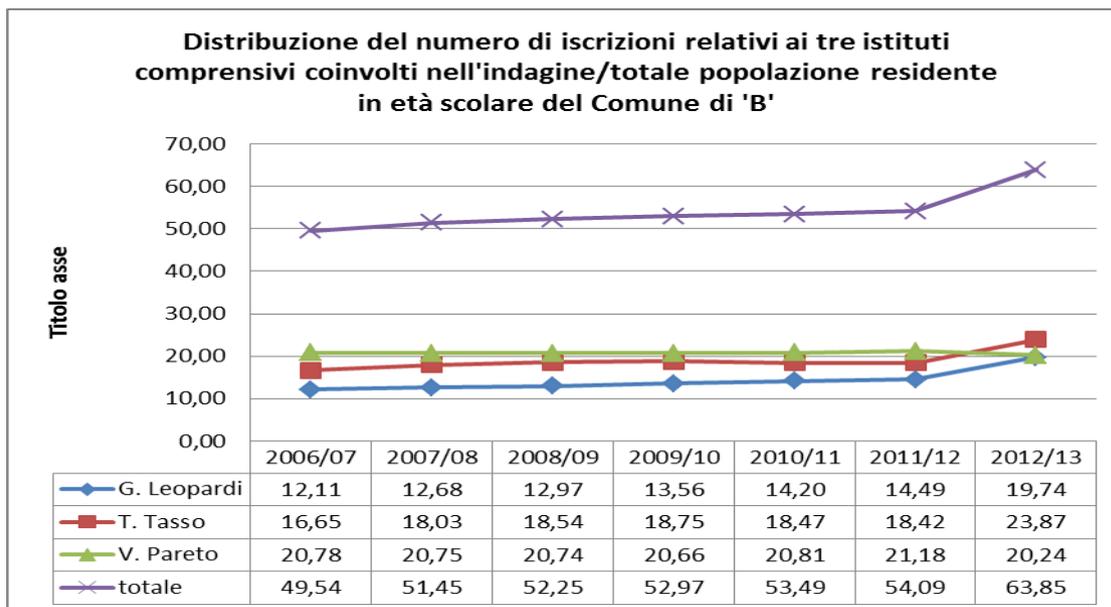


Grafico 20: Fonte elaborazione dati POF (2006-2012)

Pertanto, rappresentando le percentuali del numero di iscritti sul totale della popolazione residente dello stesso Comune di 'B' (nelle relative fasce di età) e relative ai tre istituti scolastici in esame, sembra utile mostrarne le differenze per ciascun anno scolastico della serie storica.

Da tale confronto, appare chiaro che la scuola con maggiori iscrizioni nell'anno 2006/07 sarebbe stata la "V. Pareto" se fosse stata aggregata formalmente, mentre la "T. Tasso" ne raccoglieva realmente il 16% circa contro il 12% della "G. Leopardi".

Ma, nell'anno scolastico 2012/13, quest'ultima scuola si attesta allo stesso livello della "V. Pareto", con una percentuale di iscritti pari al 20% circa della popolazione residente (3-13 anni), mentre la "T. Tasso", si mostra poco superiore a questo livello, di circa tre punti percentuali.

## 2.4 I soggetti coinvolti nell'indagine

I 48 docenti incaricati dei ruoli di 'Funzione Strumentale al POF', coinvolti nell'indagine sono in netta maggioranza di sesso femminile (circa il 75%) e, perlopiù diplomate (30 diplomati vs 18 laureati). La relativa classe di età che raccoglie il numero maggiore di frequenze è quella compresa tra i 50-55 anni, con una presenza di 14 docenti, seguita dalle classi 35-40 anni e 40-45 anni, con i rispettivi valori di 10 e 12 docenti; mentre, 3 e 4 docenti si collocano nelle due classi estreme di età, relativa ai 55-60 anni, e 30-35 anni. Infine, soltanto 5 docenti appartengono alla restante classe 45-50 anni. Di seguito, poi, nella tabella 1, si è scelto di riportare la distribuzione degli stessi docenti per ordine scolastico, in cui è possibile notare alcuni dati importanti:

docenti nominati FS	infanzia	primaria	secondaria	totale
G. Pascoli	1	3	3	7
L.Da Vinci	1	3	3	7
S.G.Bosco	0	3	5	8
G.Leopardi	1	4	4	9
T.Tasso	0	2	6	8
V.Pareto	2	3	4	9

Tabella 1: numero di docenti incaricati FS per ordine scolastico

In primo luogo, i sei istituti comprensivi sono equamente distribuiti per numero di frequenza di docenti nominati, per cui il "G. Pascoli" e "L.Da Vinci" hanno mostrato la necessità di sette risorse umane, "S.G.Bosco" e "T.Tasso" ne hanno selezionato otto, mentre nove docenti sono stati incaricati nella restanti due scuole ("G.Leopardi" e "V.Pareto"). In secondo luogo, poi, appare necessario evidenziare come due istituti ("S.G.Bosco" e "T.Tasso") abbiano deciso di non inserire in questa forma di organizzazione del personale, alcun docente dell'ordine dell'infanzia, che, quindi, non ha alcun rappresentante in questo ambito, e scegliendo di potenziare ulteriormente l'ordine della secondaria di I grado. Di seguito, nella tabella 2, si propongono la scelta degli ambiti di intervento, le mansioni maggiormente esplicitate all'interno di ciascuna area ed il numero ed ordine scolastico dei docenti delegati.

Ambiti di intervento	Mansioni	Scuola e numero di docenti designati
<b>Area 1</b>		<b>G. Pascoli</b>
Redazione/Coordinamento Verifica POF	<ul style="list-style-type: none"> <li>Coordinamento attività del Piano</li> <li>Sistemazione e regime utilizzazione biblioteca, museo, documentazione grafica e fotografica, cura e sistemazione</li> </ul>	1 docente A. A. – 31 anni- prevalente primaria- "G. Pascoli" in 'A'- A1

	audiovisivi	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistemazione e regime utilizzazione biblioteca, museo, documentazione grafica e fotografica, cura e sistemazione audiovisivi</li> <li>• Cura documentazione</li> <li>• Elaborazione POF</li> <li>• Continuità</li> <li>• Gruppo Progetto-Miglioramento</li> <li>• Aggiornamento Soto WEB</li> </ul>	<p><b>1 docente</b></p> <p>D. M. - 34 anni- infanzia- "G. Pascoli" in 'A' - A1</p>
<b>Area 2</b>		
Coordinamento nuove tecnologie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gruppo Progetto-Miglioramento</li> <li>• Analisi bisogni formativi</li> <li>• Tenuta a regime utilizzazione lab.</li> </ul> <p>Multimediale periferia, e Biblioteca. Rapporti e comunicazioni Sede Centrale-periferia e viceversa</p>	<p><b>1 docente</b></p> <p>C. A.- 44 anni- primaria sostegno- "G. Pascoli" in 'A' - A2</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordinamento nuove tecnologie</li> <li>• Tenuta e regime utilizzazione lab.</li> </ul> <p>Multimediale e Linguistico G. Pascoli</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aggiornamento Sito WEB</li> <li>• Gruppo Progetto – Miglioramento</li> </ul>	<p><b>1 docente</b></p> <p>C. R. 34 anni- primaria "G. Pascoli" in 'A', a2</p>
<b>Area 3</b>		
Lavoro a sostegno degli studenti	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabile INVALSI OCSE-PISA</li> <li>• Collaborazione Autovalutazione d'Istituto</li> <li>• Gruppo Progetto/ Miglioramento</li> <li>• Procedure P.O.N.</li> <li>• Aggiornamento Sito WEB</li> </ul>	<p><b>1 docente</b></p> <p>C. E.- 46 anni, Inglese Secondaria di I grado- "G. Pascoli" in 'A', A3</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabile Autovalutazione D'Istituto</li> <li>• Gestione procedure INVALSI OCSE-PISA</li> <li>• Gestione comunicazione interna.</li> <li>• Elaborazione POF</li> <li>• Gruppo Progetto/ Miglioramento</li> </ul>	<p><b>1 docente</b></p> <p>V. R.- 55 anni, Arte secondaria di I grado- "G. Pascoli", in 'A', A3</p>
<b>Area 4</b>		
Rapporti con il territorio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rapporti con Enti Pubblici e Privati.</li> <li>• Rapporti con il Territorio.</li> <li>• Viaggi d'Istruzione, visite guidate, iniziative extrascolastiche.</li> <li>• Concorsi alunni.</li> <li>• Distribuzione riviste e materiali plessi</li> </ul>	<p><b>1 docente</b></p> <p>V. E.- 47 anni- Matematica Secondaria di I gado- "G. Pascoli" in 'A'-a 4</p>

Area 1		L. Da Vinci
Elaborazione, aggiornamento e pubblicazione del Documento ufficiale.	Elaborazione sintesi del POF per attività di pubblicizzazione. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoanalisi di Istituto</li> <li>• Referente INValSI e monitoraggi vari.</li> <li>• Referente Giochi Sportivi della Scuola Primaria</li> <li>• Collaborazione con le altre FS, in particolare per l'informatizzazione degli scrutini e per il passaggio dal registro cartaceo al registro elettronico.</li> <li>• Partecipazione agli incontri dello Staff direzionale.</li> </ul>	<b>2 docenti</b> R.C., 37 anni, primaria "L. Da Vinci", in 'A', a1 V. D., 44 anni, primaria "L. Da Vinci", in 'A', a1
<b>Area 2</b>		
Multimedialità	Coordinatore dell'emergenza <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rappresentante dei lavoratori per la sicurezza</li> <li>• Responsabile dei laboratori linguistici, multimediali, LIM</li> <li>• Referente Trinity</li> <li>• Collaborazione con le altre FS, in particolare per l'informatizzazione degli scrutini e per il passaggio dal registro cartaceo al registro elettronico.</li> <li>• Partecipazione agli incontri dello Staff direzionale.</li> </ul>	<b>2 docenti</b> S.T.- 41 anni- Religione Secondaria di I grado- "L. Da Vinci"- A2  T.M.- 47 anni, Lettere Secondaria di I grado - "L. Da Vinci"- a2
<b>Area 3</b>		
Servizi per gli studenti	Coordinamento visite guidate, viaggi di istruzione e spettacoli <ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordinamento delle attività di continuità, orientamento e tutoraggio studenti</li> <li>• Referente DSA</li> <li>• Pubblicizzazione del POF</li> <li>• Collaborazione con le altre FS, in particolare per l'informatizzazione degli scrutini e per il passaggio dal registro cartaceo al registro elettronico.</li> <li>• Partecipazione agli incontri dello Staff direzionale.</li> </ul>	<b>2 docenti</b> G. C. 41 anni, primaria "L. Da Vinci", in 'A', a3 R.V. 38 anni, primaria "L. Da Vinci", in 'A', a3
<b>Area 4</b>		
CTP	Referente Test Lingua Italiana per stranieri e Corsi di Formazione civica <ul style="list-style-type: none"> <li>• Referente CILS</li> <li>• Favorire un'azione di supporto agli studenti che intendono frequentare il CTP</li> <li>• Espletare attività di orientamento per adulti che intendono rientrare nei percorsi formativi</li> <li>• Promuovere e coordinare azioni di progettazione, anche con gli Enti sul territorio favorendo colloqui mirati con i vari partner</li> </ul>	<b>1 docente</b> P. T. 54 anni, lettere secondaria di I grado, "L. Da Vinci" in 'A', a4

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Condurre un'attenta analisi dei bisogni</li> <li>• Monitorare i corsi attivati</li> <li>• Collaborazione con le altre FS, in particolare per l'informatizzazione degli scrutini e per il passaggio dal registro cartaceo al registro elettronico.</li> </ul>	
<b>Area 1</b>		<b>San G. Bosco</b>
GESTIONE DEL PIANO DELL'OFFERTA FORMATIVA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Raccordare e stendere il P.O.F., curarne la riproduzione del numero di copie necessarie, curare altresì la stesura di un Documento Essenziale e la relativa diffusione.</li> <li>- Assicurare il coordinamento delle attività di progettazione e programmazione dei docenti dei tre ordini di scuola favorendo un clima di fattiva collaborazione e suggerendo modalità operative.</li> <li>- Verificare la validità del Piano dell'Offerta Formativa tramite un monitoraggio continuo 18 somministrando questionari o altro (rivedere e/o riscrivere questionari per la valutazione del P.O.F. già affrontati nello scorso anno scolastico).</li> <li>- Raccogliere elementi per eventuali modifiche da apportare al P.O.F. in tempo utile per fornire notizie ai genitori prima dell'iscrizione per il nuovo anno scolastico.</li> <li>- Assicurare il raccordo tra il Collegio dei Docenti, il Consiglio d'Istituto ed il Capo d'Istituto.</li> <li>- Effettuare una relazione alla fine dell'anno sulle attività svolte, sui risultati raggiunti, sui punti di forza e di debolezza del P.O.F.</li> </ul>	<p><b>N 2 docenti:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- P. T., 54 anni, ed. motorie secondaria di I grado, "San G. Bosco", in 'A', a1</li> <li>- C.V., 51 anni, Lettere secondaria di I grado, "San G. Bosco", in 'A', a1</li> </ul> <p><b>Competenze</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscenza della legislazione scolastica del CCNC e del CCNI.</li> <li>- Conoscenza delle tecniche di valutazione anche per verificare il raggiungimento degli obiettivi programmati in termini di efficienza ed efficacia.</li> <li>- Capacità di coordinamento e di conduzione dei lavori di gruppo.</li> </ul> <p><b>Requisiti professionali</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Esperienze professionali e/o progetti significativi, anche d'innovazione didattica realizzati.</li> <li>- Congruità tra il curriculum professionale e le competenze richieste.</li> <li>- Titoli culturali coerenti con l'incarico da attribuire.</li> <li>- Corsi d'aggiornamento frequentati coerenti con la funzione da svolgere.</li> <li>- Anni di servizio nella scuola "Incarichi ricoperti"</li> <li>- Partecipazione a corsi di formazione ai sensi dell'art. 28 del CCNL.</li> </ul>
<b>Area 2</b>		
SOSTEGNO AL LAVORO DEI DOCENTI	<p>In ragione della diffusa situazione di concentrazione del patrimonio riferito alla biblioteca ed al materiale relativo alle nuove tecnologie, si farà carico dell'indicazione di:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Modalità certe di utilizzo.</li> <li>- Una continua informazione dell'acquisizione di nuovo materiale.</li> </ul>	<p><b>N 2 docenti:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- B. P., 47 anni, religione secondaria di I grado, "San G. Bosco", in 'A', a2</li> <li>- G. D., 38 anni, primaria, San G.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Una calendarizzazione dell'accesso alla biblioteca, al laboratorio d'informatica, al laboratorio tecnico - scientifico, ecc. e razionalizzazione dell'utilizzo dei vari sussidi.</li> <li>- Un elenco delle richieste pervenute, da vagliare, per il potenziamento del "corredo" esistente.</li> </ul> <p>Avrà cura, inoltre, di:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Curare la raccolta e la diffusione dei materiali prodotti dai docenti.</li> <li>- Coordinare i docenti nella programmazione ed attuazione di visite guidate, viaggi d'istruzione, manifestazioni varie, anche con la distribuzione di opuscoli illustrativi alle famiglie, agli alunni ed ai docenti accompagnatori, prima di ogni manifestazione.</li> <li>- Introdurre l'utilizzo di Internet per una fruizione regolare da parte dei docenti.</li> </ul>	<p style="text-align: right;">Bosco”, in ‘A’, a2</p> <p><b>Competenze</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscenza dell'informatica e dei linguaggi multimediali.</li> <li>- Conoscenza della psicopedagogia.</li> <li>- Conoscenze relative alla comunicazione ed alla legislazione scolastica.</li> </ul> <p><b>Requisiti professionali</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Esperienze professionali e/o progetti significativi, anche d'innovazione didattica realizzati.</li> <li>- Conformità tra curriculum professionale e le competenze richieste.</li> <li>- Titoli culturali coerenti con l'incarico da attribuire.</li> <li>- Corsi d'aggiornamento frequentati.</li> <li>- Anni di servizio nella scuola "Incarichi ricoperti".</li> <li>- Partecipazione a corsi di formazione ai sensi dell'art.28 del CCNL.</li> </ul>
<b>Area 3</b>		
<p><b>INTERVENTI E SERVIZI PER STUDENTI:</b>          Coordinamento e gestione delle attività di orientamento e di continuità</p>	<p>Coordinare e gestire le attività di orientamento e di continuità.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Riconsiderare il Progetto Orientamento già esistente alla luce del Progetto Orientamento di cui al D.M. 31/10/1996, nonché dell'art. 68 della legge 144/99 (Obbligo formativo).</li> <li>- Ristrutturare ed aggiornare i quaderni per l'orientamento- curarne la riproduzione e la consegna entro il mese di ottobre.</li> <li>- Curare una banca dati di tutti gli indirizzi scolastici e delle scuole superiori della provincia (materie studiate, eventuali sperimentazioni, possibili sbocchi lavorativi ed universitari) e metterla a disposizione dei vari Consigli di Classe.</li> <li>- Tabulare i dati degli alunni iscritti al 1° anno delle scuole secondarie superiori.</li> <li>- Organizzare visite guidate agli Istituti Superiori, laboratori artigianali o industrie.</li> <li>- Organizzare attività di continuità tra materne ed elementari e tra elementari e medie (anni ponte), sulla scorta dei Progetti elaborati dal Collegio dei Docenti.</li> <li>- Creare uno sportello di ascolto per l'Orientamento e la continuità.</li> </ul>	<p><b>N 2 docenti:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- M. P., 56 anni, inglese in secondaria di I grado, San G. Bosco”, in ‘A’, a3;</li> <li>- L.R., 54 anni, Matematica in secondaria di I grado, San G. Bosco”, in ‘A’, a3;</li> </ul> <p><b>Competenze</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscenza della legislazione del lavoro.</li> <li>- Conoscenza della psicologia pre-adolescenziale.</li> <li>- Capacità di coordinamento.</li> <li>- Saper acquisire informazioni e documentazioni.</li> <li>- Saper utilizzare telecamera e macchina fotografica.</li> <li>- Saper predisporre questionari e/o test.</li> </ul> <p><b>Requisiti professionali</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Esperienze professionali e/o progetti significativi,</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tenere contatti con Distretto e COP.</li> <li>- Redigere alla fine dell'anno una relazione sulle attività svolte e sui risultati raggiunti.</li> </ul>	<p>anche di innovazione didattica realizzati.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conformità tra curriculum professionale e le competenze richieste.</li> <li>- Titoli culturali coerenti con l'incarico da attribuire.</li> <li>- Corsi d'aggiornamento frequentati</li> <li>- Anni di servizio nella scuola "Incarichi ricoperti"</li> <li>- Partecipazione a corsi di formazione ai sensi dell'art. 28 del C.C.N.L.</li> </ul> <p>AREA</p>
<b>Area 4</b>		
<p>Coordinamento dei rapporti con Enti, aziende e privati</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rilevare le caratteristiche economico - produttive del territorio e del mercato del lavoro.</li> <li>- Stabilire i necessari contatti con l'Amministrazione Comunale, per individuare attività e progetti che possono essere realizzati in collaborazione con scansione annuale o pluriennale.</li> <li>- Effettuare una ricerca di tutte le risorse professionali esistenti sul territorio e stabilire gli opportuni contatti per individuare quelle che possono essere messe al servizio della scuola.</li> <li>- Realizzare una forte interlocuzione tra scuola e realtà locale per rendere l'offerta formativa più aderente all'evoluzione dei bisogni e delle attese dell'utenza.</li> <li>- Stabilire rapporti con le strutture preposte alle problematiche del disagio (sociologi, assistenti sociali, ecc.).</li> <li>- Esplorare le disponibilità delle varie agenzie e dei privati, anche in termini di sponsorizzazioni, per la realizzazione del P.O.F.</li> <li>- Tenersi costantemente informato sulle scadenze di presentazione di progetti a livello regionale, nazionale ed europeo.</li> <li>- Collaborare con gli altri docenti che svolgono funzioni - obiettivo.</li> </ul>	<p><b>N 2 docenti</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- S. T., 38 anni, primaria in San G. Bosco”, in ‘A’, a4;</li> <li>- P. R., 45 anni, primaria in San G. Bosco”, in ‘A’, a4;</li> </ul> <p><b>Competenze</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscere la legislazione scolastica in particolare la legge 59/97, il decreto legislativo 112/98, nonché il CCNL ed il CCNI</li> <li>- Avere una buona conoscenza degli Enti pubblici e privati.</li> <li>- Conoscere le problematiche degli alunni svantaggiati.</li> <li>- Essere capace di tabulare dati.</li> <li>- Essere capaci di stabilire pubbliche relazioni.</li> </ul> <p><b>Requisiti professionali</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Titoli culturali, esperienze professionali o progetti significativi, anche d'innovazione didattica, realizzati con l'incarico da attribuire.</li> <li>- Congruità tra il curriculum professionale e le competenze richieste.</li> <li>- Partecipazione a corsi d'aggiornamento in qualità di docente formatore.</li> <li>- Partecipazione a corsi d'aggiornamento in qualità di allievo</li> <li>- Partecipazione a corsi d'aggiornamento ai sensi dell'art. 28 del CCNL.</li> </ul>

		<p>- Valutazione positiva del Collegio per la funzione già svolta ai fini della riconferma dei medesimi incarichi. 21</p> <p>- Anni di servizio</p> <p>Al termine dell'anno scolastico il Collegio valuterà i risultati raggiunti.</p>
<b>Area 1</b>		<b>G. Leopardi</b>
Gestione Pof –Sito web	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curare la stesura, la gestione e la pubblicizzazione del POF</li> <li>• Curare e gestire l'allestimento del Sito della scuola</li> <li>• Promuovere il rinnovamento metodologico della didattica anche mediante le TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione)</li> <li>• Curare e sostenere i contatti con le famiglie attraverso la posta elettronica</li> <li>• Promuovere iniziative circa la diffusione, all'interno ed all'esterno, degli eventi più importanti che si svolgono nell'Istituto</li> </ul> <p>Monitorare la ricaduta degli interventi posti in essere</p>	<p><b>N 3 docenti</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- R. P., 37 anni, primaria, "G. Leopardi", in 'B', a1;</li> <li>- C.V., 46 anni, inglese secondaria di I grado, "G. Leopardi", in 'B', a1;</li> <li>- M. B., 51 anni, primaria, "G. Leopardi", in 'B', a1;</li> </ul>
<b>Area 2</b>		
Progettazione Curriculare e Continuità educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promuovere l'attuazione delle Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado ( con riferimento all'Atto di indirizzo e alle competenze di Lisbona)</li> <li>• Riorganizzare conoscenze, abilità, competenze relative alle discipline sulla base delle indicazioni per il curricolo per la scuola del primo ciclo mediante incontri per classi parallele e aree disciplinari e rielaborare i parametri di valutazione condivisi</li> <li>• Predisporre schede di verifica per campi di esperienza, per ambiti disciplinari e per discipline</li> <li>• Documentare i processi di insegnamento/ apprendimento</li> <li>• Curare e gestire le prove INVALSI</li> <li>• Promuovere incontri tra i</li> </ul>	<p><b>N 3 docenti</b></p> <p>C. R.- 51 anni- Lettere-Secondaria di I grado- "G. Leopardi" in 'B'- A2</p> <p>P.C. 39 anni- primaria "G. Leopardi" in 'B'- a2</p> <p>D. A., 53 anni, Matematica-Secondaria di I grado- "G. Leopardi" in 'B'- A2</p>

	<p>docenti delle classi ponte per favorire il passaggio degli alunni da un ordine di scuola all'altro</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Curare e coordinare la continuità tra i tre ordini di scuola</li> <li>• Monitorare la ricaduta degli interventi posti in essere</li> <li>• Curare e coordinare gli incontri per la formazione delle classi iniziali dei tre ordini di scuola</li> </ul>	
<b>Area 3</b>		
Promozione all'agio (handicap- DSA- Disagio- stranieri- eccellenze)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Monitorare i casi relativi all'area dell'agio</li> <li>• Procedere all'analisi dei bisogni formativi degli alunni monitorati</li> <li>• Promuovere ed organizzare con gli insegnanti momenti di intervento e di reale cooperazione</li> <li>• Coordinare gli interventi mirati</li> <li>• Coordinare e sostenere il lavoro degli insegnanti</li> <li>• Curare e coordinare i progetti posti in essere</li> <li>• Curare l'analisi dei profili dinamico funzionali e degli interventi formativi per gli alunni diversamente abili</li> <li>• Curare e coordinare i PEI</li> <li>• Coordinare i lavori dei GLHO</li> <li>• Curare i rapporti con l'ASL</li> </ul> <p>Monitorare la ricaduta degli interventi posti in essere</p>	<p><b>N 2 docenti</b></p> <p>C.V., 41 anni– primaria- “G. Leopardi” in ‘B’, A3 L.M., 54 anni, ed. motorie secondaria di I grado, “G. Leopardi” in ‘B’, A3</p>
<b>Area 4</b>		
Sostegno ai docenti	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procedere all'analisi dei bisogni formativi dei docenti</li> <li>• Promuovere ed organizzare attività di ricerca, aggiornamento e formazione interne e/o in rete con altre scuole in risposta ai bisogni formativi rilevati</li> <li>• Coordinare gli interventi posti in essere</li> <li>• Curare i rapporti con le varie agenzie formative</li> <li>• Curare e coordinare la progettazione e la realizzazione delle visite guidate e dei viaggi d'istruzione</li> <li>• Monitorare e valutare l'efficacia</li> </ul>	<p><b>N 1 docenti</b></p> <p>C.R., 36 anni, infanzia- “G. Leopardi” in ‘B’, A4</p>

	dei percorsi di formazione attivati <ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientamento</li> </ul>	
<p><b>Tenuto conto che le stesse hanno la Funzione di promozione-organizzazione-coordinamento-verifica e valutazione</b></p> <p>I docenti incaricati di espletare le FF.SS. al POF curano altresì, ciascuna per l'ambito di propria competenza:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la gestione del POF: individuazione della vision e della mission della scuola, controllo della coerenza interna del Piano e dei progetti collegati</li> <li>- l'autoanalisi e la valutazione, mediante la predisposizione degli strumenti che consentono di verificare il concreto raggiungimento degli obiettivi prefissati e il buon andamento del servizio scolastico</li> <li>- la documentazione dei percorsi e degli esiti, mediante la raccolta e produzione di materiali e l'elaborazione di schede di sintesi delle iniziative più significative, per l'archiviazione e la pubblicazione dei materiali prodotti.</li> </ul>		
<b>Area 1</b>		<b>T. Tasso</b>
POF – Continuità e curriculum verticale	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordina i lavori della commissione POF.</li> <li>• Cura la stesura, l'adeguamento e pubblicizzazione del POF in collaborazione con la commissione POF.</li> <li>• Realizza il prospetto sintetico per le famiglie.</li> <li>• Aggiorna e integra mensilmente il POF e i documenti fondamentali a esso collegati.</li> <li>• Propone iniziative di monitoraggio in collaborazione con F.S. Area 2</li> <li>• Progetta e promuove attività che favoriscono l'accoglienza e</li> </ul>	<p><b>N 2 docenti</b></p> <p>V. A. – 43 anni- sostegno secondaria I grado- “T. Tasso” in ‘B’- A1</p> <p>T. R., 45 anni, primaria- “T. Tasso” in ‘B’- A1</p>

	<p>l'inserimento e l'inclusione di alunni stranieri.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• E' referente alla Formazione sulla riforma per i tre ordini di scuola</li> <li>• Coordina i lavori sulla continuità scuola dell'infanzia, primaria e scuola secondaria di primo grado</li> <li>• Predisposizione corsi formazione docenti</li> <li>• Coordina i lavori della commissione Continuità.</li> <li>• Cura la realizzazione del curriculum verticale.</li> <li>• Cura la progettazione e la realizzazione di attività/progetti specifici.</li> <li>• Tiene i rapporti con il territorio e gli Enti Locali.</li> <li>• Cura le modalità di organizzazione per favorire incontri e scambi tra i docenti dell'Istituto e non, presenti nel territorio.</li> <li>• Cura l'organizzazione delle attività volte alla conoscenza della scuola sul territorio, comprese le giornate di accoglienza;</li> <li>• Organizza e coordina le attività di raccordo tra la scuola dell'infanzia, scuola primaria e scuola secondaria di primo grado.</li> <li>• Svolge compiti di proposta e collaborativi in materia di progettualità volta alla continuità verticale e orizzontale;</li> <li>• Stende relazione della sua attività e la presenta all'ultimo Collegio dei Docenti.</li> </ul>	
<b>Area 2</b>		
<p>Valutazione – Qualità – Invalsi - Progetto Caf for Miur – Progetto Vales</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valutazione didattica. Predisposizione di prove, griglie.</li> <li>• Raccolta di materiali</li> <li>• Progetto SNV: analisi e relazione dei risultati</li> <li>• Valutazione d'Istituto. Monitoraggio, predisposizione di questionari per i docenti e per i genitori sulla valutazione di tutte le attività e</li> </ul>	<p><b>N 2 docenti</b>  F. R., 56 anni, Scienze Matematiche e Fisiche-Secondaria di I grado, "T. Tasso" in 'B'- A2;  D.S., 51 anni, Inglese secondaria di I grado, "T. Tasso" in 'B'- A2</p>

	<p>l'organizzazione scolastica ( con la collaborazione della FS del POF e della commissione relativa)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Referenza della Commissione Qualità</li> <li>• Referente del Progetto Caf for Miur</li> <li>• Referente del progetto Vales</li> <li>• Propone modalità e strumenti di monitoraggio e valutazione delle attività.</li> <li>• Progetta e promuove attività di valutazione ed autovalutazione degli apprendimenti.</li> <li>• Individua i fattori di qualità e propone indicatori standard.</li> <li>• Trasmettere i questionari per la valutazione del sistema INVALSI e/o di eventuale altra documentazione in collaborazione con la F.S. Area 1.</li> <li>• Promuove e diffonde le norme e le procedure finalizzate all'autoanalisi /autovalutazione d'Istituto e al miglioramento continuo del servizio scolastico.</li> <li>• Elabora e aggiorna il <i>Manuale della Qualità</i>.</li> <li>• Cura l'attivazione, insieme al Dirigente Scolastico, dell'implementazione della Politica della Qualità nella scuola.</li> <li>• Promuove e coordina la comunicazione relativa ai processi di miglioramento.</li> <li>• Analizza, descrive e documenta il servizio e i processi scolastici.</li> <li>• Gestisce l'innovazione didattica in collaborazione con le altre FF.SS..</li> <li>• Raccoglie e cura l'archiviazione dei dati relativi al Progetto Qualità in collaborazione con il Polo Qualità di Napoli.</li> <li>• Partecipa agli incontri di formazione previsti dal Centro Qualità – Polo Qualità di Napoli.</li> <li>• Prepara il materiale relativo alle programmazioni e agli scrutini (modelli di verbali, schede, ecc).</li> <li>• Cura una comunicazione</li> </ul>	
--	--	--

	<p>efficace dei processi di miglioramento attivati e delle procedure previste.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestisce e coordina l'azione dell'INVALSI di valutazione delle competenze degli alunni della scuola.</li> <li>• Distribuisce i documenti utili per redigere i verbali dei consigli e ne cura la raccolta.</li> </ul> <p><b>Stende relazione della sua attività e la presenta all'ultimo Collegio dei Docenti.</b></p>	
<b>Area 3</b>		
<p>Supporto ai docenti e all'organizzazione didattica (Registro Elettronico e L.I.M.)</p> <p>Innovazione del ruolo dei docenti con implementazione delle nuove T.I.C.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Supporto per l'innovazione dei docenti, con ricognizione della documentazione, sua valutazione e con l'aggiornamento dei contenuti didattici e non.</li> <li>• Promuove tra i Docenti il rinnovamento metodologico della didattica con l'utilizzo delle tecnologie informatiche (Registro Elettronico)</li> <li>• Fornisce supporto didattico ai docenti attraverso l'utilizzo delle tecnologie informatiche e multimediali. (LIM)</li> <li>• Promuove e cura le azioni necessarie a garantire l'efficienza e la sicurezza dei laboratori multimediali, riferendo costantemente al D.S.</li> <li>• Consulenze per l'acquisto di software e hardware.</li> <li>• Raccolta e archiviazione di materiali scolastici in formato digitale in collaborazione le FF.SS. aree 2 e 5.</li> <li>• Si interessa alla ricognizione di iniziative/progetti/bandi promosse da Enti e Istituzioni, divulgazione, progettazione e procedure per eventuale adesione.</li> <li>• Partecipa a convegni/seminari.</li> <li>• Collabora alla stesura del POF.</li> <li>• Collabora per la valutazione dell'azione didattica con la F.S. Area 2 ( Caf e Vales)</li> <li>• Partecipa a convegni/seminari e riferisce gli esiti all'interno del gruppo delle funzioni strumentali nelle periodici</li> </ul>	<p><b>N 2 docenti</b></p> <p>I. F. 43 anni, Musica-secondaria di I grado, "T. Tasso" in 'B'- A3</p> <p>L. P., 41 anni, Matematica-secondaria di I grado, "T. Tasso" in 'B'- A3</p>

	<p>incontri programmati.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promuove e coordina progetti per l'ampliamento delle TIC nell'istituto.</li> <li>• Si interessa all'efficienza e alla sicurezza dei laboratori di informatica.</li> <li>• Diffonde tra i Docenti le notizie reperibili sul WEB (progetti, iniziative, concorsi...);</li> <li>• Provvedere e programma azioni di monitoraggi iniziali, intermedi e finali sulle azioni innovative dell'istituto</li> <li>• Redige relazioni intermedie al Collegio dei Docenti, al Dirigente Scolastico, con una relazione conclusiva di incarico da presentare all'ultimo Collegio dei Docenti.</li> </ul>	
<b>Area 4</b>		
Sostegno all'handicap e all'integrazione	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordina i docenti di sostegno dell'I.C.</li> <li>• Cura le relazioni scuola-famiglia.</li> <li>• Cura le relazioni scuola-famiglia-ASL.</li> <li>• Progetta interventi mirati per favorire, promuovere l'apprendimento.</li> <li>• Sostiene i docenti e la didattica per gli alunni DSA, ADHD con bisogni educativi speciali.</li> <li>• È da supporto nella stesura del PEI.</li> <li>• Collabora l'inserimento, l'integrazione degli alunni stranieri dialogando con le associazioni esterne.</li> <li>• Coordina i lavori della commissione H.</li> <li>• Progetta/realizza interventi mirati.</li> <li>• Collabora nella stesura del POF.</li> <li>• E' di supporto nella stesura del PEI.</li> <li>• Coordina l'analisi dei bisogni degli studenti a rischio di integrazione;</li> <li>• Coordina gli interventi educativi e formativi sugli allievi a rischio, tramite il raccordo con i genitori degli alunni in difficoltà;</li> </ul>	<p>N 1 docente</p> <p>D. P.- 58 anni, Religione, primaria- "T.Tasso" in 'B', A4</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Raccoglie le proposte dei consigli /equipé, relativamente alle uscite didattiche e viaggi d'istruzione.</li> <li>• Supporta i docenti nella realizzazione degli itinerari delle uscite didattiche e delle visite d'istruzione.</li> <li>• Organizza i gruppi/classi per i trasporti relativi alle uscite</li> <li>• Coordina l'organizzazione e la gestione delle attività alle quali prendono parte gli alunni a rischio di esclusione: visite guidate e viaggi di istruzione, rappresentazioni teatrali, manifestazioni varie.</li> <li>• Coordina l'aggiornamento e la formazione del personale della scuola e dei genitori sui problemi di integrazione.</li> <li>• Raccoglie e cura la tabulazione della documentazione dei processi e dei risultati.</li> <li>• Coordina l'organizzazione e la gestione delle attività di orientamento degli alunni a rischio all'istruzione superiore di II grado.</li> <li>• Coordina l'analisi dei bisogni degli studenti a rischio di integrazione.</li> <li>• Coordina gli interventi educativi e formativi sugli allievi a rischio, tramite il raccordo con i docenti delle classi, i genitori degli alunni in difficoltà, i responsabili dei Servizi Sociali del Comune, dell'ASL e delle Associazioni riconosciute dall'Amministrazione scolastica.</li> <li>• Coordina il servizio di accoglienza ed integrazione degli alunni in ingresso in un nuovo ordine di scuola.</li> <li>• Coordina l'aggiornamento e la formazione del personale sui problemi relativi all'integrazione.</li> <li>• Prende in carico il materiale relativo all'integrazione.</li> <li>• Raccoglie e cura la tabulazione della documentazione dei</li> </ul>	
--	---	--

	<p>processi e dei risultati inerenti l'area.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Collabora alla valutazione didattica con la F.S. Area 2 ( Caf e Vales)</li> <li>• Collabora alla stesura del POF.</li> <li>• Partecipa a convegni/seminari.</li> <li>• Stende relazione della sua attività e la presenta all'ultimo Collegio dei Docenti.</li> </ul>	
<b>Area 5</b>		
Orientamento - Monitoraggi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cura l'orientamento degli alunni in entrata.</li> <li>• Cura l' orientamento degli alunni in uscita dall'I.C.</li> <li>• Analizza i risultati conseguiti dagli alunni nei trimestri/quadrimestri</li> <li>• Collabora alla valutazione didattica con la F.S. Area 2 ( Caf e Vales)</li> <li>• Rileva e cura la tabulazione dei dati relativi alla valutazione come emersi con gli scrutini in collaborazione con la F.S. Area 4</li> <li>• Monitoraggio richieste formazione docenti</li> <li>• Presenta in tempo debito i prospetti al Direttore dei servizi che curerà i preventivi.</li> <li>• E' membro del gruppo di lavoro per l'elaborazione dell'offerta formativa.</li> <li>• Rileva e cura la tabulazione dei dati relativi ai risultati attesi da parte delle famiglie degli studenti della scuola secondaria di I grado nei confronti dell'azione della scuola alla fine di gennaio e dei dati relativi al livello di soddisfazione sul finire dell'anno scolastico;</li> <li>• Partecipa a convegni/seminari.</li> <li>• Coordina le attività di formazione del personale e degli alunni.</li> <li>• Propone e coordina attività e progetti.</li> <li>• Collabora alla valutazione didattica con la F.S. Area 2 ( Caf e Vales)</li> <li>• Collabora alla stesura del POF.</li> </ul>	N 1 docente C. B., 53 anni- Arte-secondaria di I grado, "T.Tasso" in 'B', A5

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stende relazione della sua attività e la presenta all'ultimo Collegio dei Docenti.</li> </ul>	
<p><b>Tenuto conto che</b> Tutte le funzioni strumentali partecipano inoltre alle riunioni di staff indette dalla Dirigente con cadenza mensile; sono membri di diritto nella progettazione e adeguamento del POF e nella valutazione</p> <p><b>Criteri di assegnazione di ogni funzione strumentale al POF:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- autocandidatura scritta</li> <li>- disponibilità a permanere nella scuola per l'intera durata dell'incarico</li> <li>- titoli culturali (laurea, corsi di specializzazione post-laurea, corsi di perfezionamento universitario ...)</li> <li>- titoli di servizio, con particolare riferimento agli incarichi ricoperti e ai relativi risultati</li> <li>- esperienze e progetti realizzati, pubblicazioni</li> <li>- frequenza a corsi di formazione</li> <li>- competenza autocertificata rispetto all'incarico / autoaggiornamento</li> </ul>		
<b>Area 1</b>		<b>V. Pareto</b>
Gestione del POF - Comunicazione	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Predisporre il POF d'Istituto in collaborazione con il D.S., i suoi collaboratori e con il Gruppo di miglioramento;</li> <li>· Effettuare la verifica e la valutazione in itinere e finale del POF;</li> <li>· Curare la pubblicizzazione del POF;</li> <li>· Gestire i laboratori e le biblioteche;</li> <li>· Promuovere il rinnovamento metodologico della didattica anche mediante le TIC (tecnologie della didattica e della comunicazione);</li> <li>· Curare e sostenere i contatti con le famiglie attraverso la posta elettronica;</li> <li>· Promuovere iniziative circa la diffusione, all'interno e all'esterno, degli</li> </ul>	<p>N 2 docenti</p> <p>C.M. - 35 anni-Matematica-Secondaria di I grado- "V. Pareto" in 'B'- A1</p> <p>F. A., 44 anni, primaria-"V. Pareto" in 'B'- A1</p> <p>G.P., 54 anni, Ed. Motoria-Secondaria di I grado- "V. Pareto" in 'B'- A1</p>

	<p>eventi piu importanti che si svolgeranno nell'istituto;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Partecipare ad incontri di staff;</li> <li>· Collaborare con il Dirigente, con i collaboratori del D.S. e con le altre FF.SS.</li> </ul>	
<b>Area 2</b>		
Progettazione curricolare e continuità educativa	<p>Promuovere l'attuazione delle nuove indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Curare l'elaborazione della progettazione curricolare ed elaborare parametri di valutazione condivisi;</li> <li>· Predisporre schede di verifica per campi d'esperienza e per discipline;</li> <li>· Documentare i processi di insegnamento/apprendimento;</li> <li>· Curare e gestire le prove INVALSI;</li> <li>· Promuovere incontri tra docenti delle classi ponte per favorire il passaggio degli alunni da un ordine di scuola all'altro;</li> <li>· Curare e coordinare la continuità tra i tre ordini di scuola;</li> <li>· Monitorare la ricaduta degli interventi posti in essere;</li> <li>· Partecipare ad incontri di staff;</li> <li>· Collaborare con il D.S., con i collaboratori del D.S. e con le altre FF.SS.</li> </ul>	<p><b>N 2 docenti</b></p> <p>P.P. 39 anni, infanzia- "V. Pareto"- a2 S. C., 53 anni- Lettere- secondaria di I grado, "V. Pareto"- a2</p>
<b>Area 3</b>		
Promozione dell'agio: handicap, DSA, disagio, eccellenze	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Monitorare i casi relativi alle aree dell'agio;</li> <li>· Procedere all'analisi dei bisogni formativi degli alunni monitorati;</li> <li>· Promuovere ed organizzare con gli insegnanti dei tre ordini di scuola momenti di intervento e di reale cooperazione;</li> <li>· Coordinare gli interventi mirati e sostenere il lavoro degli insegnanti;</li> <li>· Curare e coordinare i progetti posti in essere;</li> <li>· Curare l'analisi del profilo dinamico funzionale e degli interventi formativi per gli alunni diversamente abili e predisporre il Piano Personalizzato per i DSA, in collaborazione con i docenti di classe;</li> <li>· Curare e coordinare i PEI;</li> <li>· Coordinare i lavori del GLHO di cui è referente;</li> <li>· Curare i rapporti con l'ASL;</li> <li>· Monitorare la ricaduta degli interventi</li> </ul>	<p><b>N 2 docenti</b></p> <p>P. T., 38 anni-Matematica- Secondaria di I grado- "V. Pareto" in 'B'- A3 G. T., 53 anni, primaria- "V. Pareto" in 'B'- A3</p>

	posti in essere; · Partecipare ad incontri di staff; · Collaborare con il Dirigente, con i collaboratori del D.S. e con le altre FF.SS.	
<b>Area 4</b>		
Sostegno ai docenti	· Procedere all'analisi dei bisogni formativi dei docenti; · Promuovere e organizzare attività di ricerca, aggiornamento e formazione e/o in rete con altre scuole in risposta ai bisogni formativi rilevati; · Costruire una banca dati di percorsi educativo didattici significativi e trasferibili ed assicurarne la divulgazione; · Controllare e curare la tenuta e la corretta compilazione dei registri dei docenti; · Curare i rapporti con le varie agenzie formative; · Coordinare e organizzare eventi e attività proposte dall'Ente locale e associazione del territorio e attività progettuali extracurricolari, nonché manifestazioni di fine anno; · Monitorare e valutare l'efficacia delle attività realizzate e dei percorsi di formazione attuati; · Partecipare ad incontri di staff; · Collaborare con il Dirigente, con i collaboratori del D.S. e con le altre FF.SS.; •Coordinare la mensa scolastica e curarne l'organizzazione.	<b>N 2 docenti</b>  C. D., 39 anni, infanzia- "V. Pareto" in 'B', a4 B. L., 41 anni, primaria- "V. Pareto" in 'B', a4

**Tabella 2: Suddivisione delle aree di intervento delegate alle Funzioni Strumentali per ciascun istituto comprensivo coinvolto nell'indagine**

## Capitolo 3: Il ruolo della funzione strumentale nelle contemporanee

### ‘culture’ scolastiche

“L’organizzazione, da un punto di vista economico, nasce per effetto della divisione del lavoro che crea attività specializzate, che si sono dimostrate più produttive delle attività generiche. Certe forme di divisione del lavoro si trovano anche in natura e sono connaturate alle attività umane e alle forme sociali affermatesi in diverse epoche storiche”<sup>137</sup>.

#### Premessa

Il concetto di ‘ruolo’, in termini puramente sociologici, può essere esaminato come una vera e propria costruzione sociale, nel senso che esso è un prodotto ‘dinamico’ delle relazioni sociali. A tal proposito, “Mead ha delineato il modo in cui questo avviene, precisando che, per divenire oggetto per sé, una persona deve vedersi dall’esterno, e può farlo solo mettendosi nella posizione degli altri, considerandosi o agendo da quella verso se stesso. I ruoli che una persona assume spaziano da quelli di individui separati (lo stadio del play<sup>138</sup>) a quello di gruppi organizzati separati (lo stadio del game<sup>139</sup>), a quello della comunità astratta (altro generalizzato). Nell’assumere quei ruoli, la persona si indirizza a se stessa, o ravvicina l’azione nei suoi confronti (...) ne consegue che ci vediamo in base a come gli altri ci vedono e definiscono- o, più precisamente, ci vediamo assumendo uno dei tre tipi di ruolo sopramenzionati. E tutto ciò è possibile soltanto in virtù del fatto che ogni individuo possiede un Sé, con cui può discutere, si può interrogare, interagire, dovunque ed in ogni momento”<sup>140</sup>.

Il ruolo sociale è, genericamente, inteso come quell’insieme di norme ed aspettative che convergono su di una persona, in vista della posizione che egli occupa all’interno di una rete sociale, formalmente riconosciuta.

Questa definizione, ricondotta al presente caso di studio, ha guidato il ricercatore nel chiedersi, quali siano le aspettative e le norme che gravitano intorno al ruolo professionale del docente incaricato della ‘funzione strumentale al POF’ ma, anche, che

---

<sup>137</sup> Smith A., op.cit., p11.

<sup>138</sup> è il modo più semplice per il bambino di essere “un altro” nei confronti di se stesso: egli gioca a fare la mamma o il poliziotto, assumendo così diversi ruoli e riproducendo i comportamenti che li caratterizzano. In questa fase la situazione sociale vista come un tutto non è ancora stata interiorizzata e quindi, in questo modo, il bambino si costruisce soltanto dei Sé parziali. Inoltre, il bambino assume i diversi ruoli in successione temporale immediata e, così, il confronto tra Sé e il ruolo specifico ricoperto in un dato momento rimane all’interno di quel breve lasso di tempo.

<sup>139</sup> il bambino deve essere pronto ad assumere contemporaneamente la parte di tutti gli altri partecipanti al gioco e conoscere i rapporti tra i reciproci ruoli, in modo tale da poter svolgere il proprio in modo coordinato con gli altri. E’ in questa fase che si costituisce quello che Mead chiama l’Altro Generalizzato= «l’interiorizzazione simbolica dell’intera comunità a cui l’individuo appartiene»

<sup>140</sup> Blumer H., Interazionismo simbolico.(traduzione e cura di Raffaele Rauty), Il Mulino, Bologna, 2008, p45

tipo di funzione deve assolvere questa figura professionale, quali sono i suoi compiti, e come tutte queste variabili possono differire da un contesto scolastico, ad un altro.

Tali riflessioni partono dal presupposto che “la scuola e gli insegnanti sono presenti alla riflessione pedagogica e ad un tempo oggetto di un acceso dibattito sociale che si acuisce in particolare in occasione delle riforme. Le opinioni sociali e le prospettive di riflessione teorica in argomento sono varie e complesse; nell’ambito della letteratura scientifica è possibile individuare posizioni che muovono da approcci disciplinari ed euristici in alcuni casi convergenti. Da tale complessità consegue l’indeterminatezza circa la definizione dell’insegnante come professionista. Il ruolo degli insegnanti in una società in trasformazione è incerto; le dinamiche di riforma delle istituzioni sociali, la difficoltà reale del compito educativo non restano estranei alla scuola e agli insegnanti. A costoro sono rivolte molteplici richieste in ordine non solo alla formazione e all’istruzione bensì anche all’educazione e all’orientamento degli studenti. Tali richieste, tuttavia, presentano non di rado tratti confusi ed ambigui che ingenerano rischi di frammentazione e incoerenza dell’operato complessivo. L’identità professionale degli insegnanti è interpellata da tale scenario. (...) la professione è una risorsa strategica del docente poiché solo un’identità forte e ben strutturata può tollerare l’incertezza caratteristica di un sistema in continua evoluzione.”<sup>141</sup>

Pertanto, si è scelto di analizzare questo ruolo organizzativo, prima di tutto, nella cornice istituzionale, relazionale, culturale e sociale in cui esso è inserito, tenuto conto che il POF è, normativamente, definito come la carta di identità culturale e progettuale della scuola. Quindi, ci si è chiesto quale significato venga attribuito al concetto di ‘cultura’ nell’ambito dell’organizzazione scolastica.

Secondo l’approccio ‘Culturalista’, si potrebbe ipotizzare che per gestire un’azienda/amministrazione vi è la necessità di occuparsi non soltanto di pianificazione e strategia ma, anche, di sviluppare un’identità unitaria dell’organizzazione, con il risultato della formazione di un meta-management, che ‘coordina’ e ‘controlla’ gli stessi membri che ne fanno parte, con l’ausilio di valori, norme, opinioni e atteggiamenti istituzionalmente condivisi.

---

<sup>141</sup> C. Lisimberti, *Identità professionale come progetto*, Vita e Pensiero, Milano, 2006, p7.

Alvesson e Berg<sup>142</sup>, autori di una ponderosa rassegna della letteratura dedicata a questo tema, sostengono che “ormai non basta più che un dipendente svolga il compito che gli è stato assegnato o che obbedisca agli ordini, occorre che ‘creda’ nell’azienda e in tutto ciò che l’azienda rappresenta, che ‘senta’ quello che sta facendo”<sup>143</sup>.

Allo stesso modo, Schein<sup>144</sup> considerava il concetto di ‘cultura’ come “l’insieme coerente di assunti fondamentali che un dato gruppo ha inventato, scoperto o sviluppato imparando ad affrontare i suoi problemi di adattamento esterno e di integrazione interna, e che hanno funzionato abbastanza bene da poter essere considerati validi, e perciò tali da essere insegnati ai nuovi membri come il modo corretto di percepire, pensare e sentire in relazione a questi problemi”<sup>145</sup>.

Così definita, “la cultura non è visibile; visibili sono le sue manifestazioni”<sup>146</sup>, che richiamano ciascun membro alla ‘coerenza’ tra ciò che l’organizzazione vuole essere e ciò che, in quel contesto, si chiede ai suoi membri di fare realmente. Ed, in tale condizione, potrebbe facilmente accadere, poi, che questi confondano la propria identità culturale ed associativa, con il contenuto di regolamenti, filosofia o credo aziendale, lavorando nel continuo tentativo di conformarsi ad esso.

Ma, riportare tutto ciò nell’ambito scolastico, potrebbe indicare un ‘andare contro corrente’ rispetto alla logica implicita dell’autonomia scolastica, secondo cui non esiste una cultura unitaria ma, più culture in cui “l’uomo è un animale sospeso in una rete di significati che egli stesso ha tessuto. La cultura è una di queste reti e la sua analisi,

---

<sup>142</sup> Professori di Economia Aziendale presso la Facoltà di Economia dell’Università di Lund (Svezia) e teorici del ‘Critic Management Studies’ (CMS)

<sup>143</sup> M. Alvesson, P.O. Berg, *L’organizzazione e i suoi simboli*, trad. di M.Colombo, Milano, 1993, p. 166.

<sup>144</sup> psicologo statunitense nato nel 1928. Ha studiato all’Università di Chicago e poi alla Stanford University, dove si è laureato in Psicologia nel 1949. Ha effettuato quindi nel 1952 un master in Psicologia sociale alla Harvard University. Ha insegnato alla MIT Sloan School of Management, uno dei cinque Institute of Technology del Massachusetts, situato in Cambridge, Massachusetts, Stati Uniti. Oggi professore emerito di Management e Senior Lecturer presso la stessa Scuola di Gestione MIT Sloan School of Management. Il 3 febbraio 2000 ha ricevuto il premio Lifetime Achievement Award in Workplace Learning and Performance of the American Society of Training and Development; l’8 agosto dello stesso anno è stato insignito di un premio alla carriera Everett Cherington Hughes Award for Career Scholarship, Career Division of the Academy of Management; l’11 dicembre 2002 ha ricevuto il premio Marion Gislason Award for Leadership in Executive Development, Boston University School of Management Executive Development Roundtable. E’ membro dell’Institute for Nuclear Power Operations, del Massachusetts Audubon Society e del Boston Lyric Opera.

<sup>145</sup> E. Schein, “Verso una nuova consapevolezza della cultura organizzativa”, in P. Gagliardi (a cura di), *Le imprese come culture*, cit., pp. 395-415, p. 397

<sup>146</sup> E. Schein, *Cultura d’azienda e leadership*, Milano, 1990, p. 35

pertanto, non è una scienza sperimentale in cerca di leggi, ma una scienza interpretativa in cerca di significati”<sup>147</sup>.

Quindi, facendo riferimento alla teoria dell’Enactment proposta da Weick, sembra plausibile sostenere che “gli ambienti e le ‘culture’ sono costruiti dalle persone che li abitano, ma - una volta ‘costruiti’ - questi stessi ambienti condizionano le scelte e i comportamenti delle persone”<sup>148</sup>; e la cultura va, dunque, vista “come un processo – continuativo e attivo – di costruzione della realtà (...) Un fenomeno attivo e vivo attraverso il quale la gente crea e ricrea i mondi in cui vive”<sup>149</sup>.

In coerenza con questa logica, si intende analizzare l’organizzazione scolastica come “il terreno o l’ambiente nel quale, e attraverso il quale, le culture possono svilupparsi”<sup>150</sup>; da cui deriverebbe la definizione di queste, come “ambiti di produzione culturale”.

Sulla base di queste considerazioni, poi, appare possibile pensare ad un “diverso ruolo del manager (dirigente), chiamato a gestire consapevolmente l’effetto moltiplicatore del cambiamento, insito nella portata simbolica di oggetti d’uso quotidiano, artefatti architettonici, spazi di lavoro, riti e cerimoniali. Egli non può più lasciare al caso questi aspetti, ma non può nemmeno imporre soluzioni univoche e predeterminate: deve piuttosto proporre delle cornici di senso (cognitive e materiali insieme), che fungano da base per l’azione, garantendo agli attori un’ampia libertà di movimento, nella consapevolezza che i processi di simbolizzazione attivati da questa prospettiva mettono capo a significati e a ridefinizioni, che sfuggono, del tutto o in parte, alle previsioni iniziali. (...) all’interno delle organizzazioni le ridefinizioni implicano un qualche potere di definizione, un potere istituzionalmente riconosciuto”<sup>151</sup>.

Ed è proprio attraverso questo ‘potere’ legittimamente riconosciuto che si vuole osservare il ruolo professionale del docente nominato ‘Funzione Strumentale’, mediante l’esplorazione e descrizione di tre macro categorie:

1. Prescrittiva;
2. Discrezionale;

---

<sup>147</sup> C. Geertz, Interpretazione di culture, trad. di E.Bona, Bologna, 1998, p52

<sup>148</sup> K.E. Weick, “Processi di attivazione nelle organizzazioni”, trad. di C. Bazzani, in S. Zan (a cura di), Logiche di azione organizzativa, Bologna, 1988, pp. 267-301

<sup>149</sup> G. Morgan, Images. Le metafore dell’organizzazione, cit., p. 161

<sup>150</sup> M. Reis Louis, “Le organizzazioni come ambiti di produzione culturale”, cit., p. 259

<sup>151</sup> O de Leonardis, Le istituzioni, cit., p. 133.

### 3. Innovativa o creativa.

Nel primo caso, ci si riferisce, prevalentemente, a tutte quelle pratiche normative che il collegio dei docenti deve assolvere, rispetto alla nomina, monitoraggio e valutazione dell'operato del docente incaricato, in maniera del tutto formale.

Nel secondo ambito, invece, si vuole focalizzare l'attenzione sulle modalità di svolgimento dei compiti delegati alle funzioni strumentali, in virtù della percezione e dell'auto-rappresentazione di questo ruolo professionale, che può anche essere molto diverso da soggetto a soggetto ma, anche, da un contesto scolastico, all'altro.

Infine, con l'area innovativa, creativa si vogliono scorgere le varie tipologie di funzioni che questo ruolo può fungere sia all'interno, che all'esterno del contesto scolastico a cui appartiene, evidenziando le esternalità positive e negative che, realmente o potenzialmente potrebbero essere prodotte.

Questa procedura di analisi ha avuto origine dalla considerazione secondo cui i docenti possono essere studiati come "professionisti che spesso si dibattono in conflitti di valore, obiettivi, scopi e interessi. I docenti si trovano a fronteggiare pressioni, perché aumenti l'efficienza in situazioni di riduzione dei bilanci, richieste di 'insegnare i fondamenti' in modo rigoroso, esortazioni ad incoraggiare la creatività, a costruire lo status di cittadino, ad aiutare gli studenti ad esaminare i loro valori"<sup>152</sup>.

D'altronde, "l'epoca attuale, con le sue mille contraddizioni, sente profondamente l'urto di questo mutamento (strettamente connesso al contemporaneo esplicitarsi degli interventi della pubblica istruzione) e la scuola si muove in un orizzonte culturale e in un contesto civile, sociale e politico che presenta profonde lacerazioni. Ora c'è da chiedersi: come la scuola avverte il 'nuovo' a cui deve dare risposta? Lo avverte come esperienza di 'fine della storia' o come il presentarsi di uno stadio diverso, più progredito o più regredito, non importa, della storia stessa? E ancora come la scuola concepisce se stessa? In che cosa fonda lo specifico della propria identità da cui discendono il suo ruolo in seno alla cultura e alla società civile; i suoi obiettivi e le sue finalità nell'ambito della sua formazione (che è educazione e istruzione), il suo progetto per una cultura e una società nuova? Ma, 'nuovo' può significare tanto novità rispetto al passato che ancora permane, quanto novità come nascita assoluta che dissolve e liquida definitivamente il passato. Quindi, la formazione dei docenti e la loro professionalità

---

<sup>152</sup> Schön D. A., op.cit., p 45

dovrà tener conto di alcune peculiarità del sistema educativo occidentale e conseguentemente del ruolo dell'educatore dall'interno di tale sistema. (...) l'importanza del ruolo culturale del docente si esprime nel duplice impegno di rielaborare, interpretare e saper porgere i contenuti culturali, contribuendo così all'arricchimento del progetto culturale ed educativo della scuola come il proprio indispensabile apporto creativo”<sup>153</sup>.

---

<sup>153</sup> A. Pizzoli, op. cit, p28-29.

### 3.1.1 Gli adempimenti normativi

Prima di procedere con l'analisi dei ruoli delle Funzioni Strumentali nei sei istituti scolastici coinvolti nell'indagine, si intende precisare che, seppure il ricercatore intenda lasciarsi guidare dagli orientamenti speculativi offerti dal paradigma del socio-costruttivismo, la Teoria dell'Enactment di Weick “non deve essere intesa come semplice teorizzazione della percezione. Essa non nega gli elementi oggettivi della realtà circostante ma, sottolinea il ruolo svolto dai singoli attori nel costruire, risistemare, individuare e demolire molti degli aspetti oggettivi dell'ambiente nel quale operano”<sup>154</sup>; pertanto, “la ricerca sul processo di riflessione nel corso dell'azione suggerisce che i ricercatori devono tener conto dell'intrecciarsi di effetti dinamici, cognitivi, affettivi e collettivi. Quando cerchiamo di capire la natura della riflessione nel corso dell'azione e le condizioni che la favoriscono o la impediscono, studiamo un processo cognitivo assai influenzato da ‘emozioni cognitive’ e dal contesto sociale dell'indagine”<sup>155</sup>. Sembra necessario considerare, inoltre, che “per formulare delle teorie atte a produrre una solida base per le tecniche professionali si rende necessaria l'applicazione del metodo scientifico ai problemi connessi alla prestazione di servizi, propri della professione”<sup>156</sup>; tenuto conto del fatto che, “gran parte del lavoro professionale quotidiano utilizza sia regole e leggi empiriche locali piuttosto concrete che sistemi di catalogazione più importanti. (...) i problemi della selezione e dell'organizzazione devono fare i conti con una base altamente empirica, concretamente, con scarso riferimento ai principi scientifici generali”<sup>157</sup>. Molti di questi elementi strutturali possono essere riscontrati nei cosiddetti ‘adempimenti normativi’ che, in relazione al tema trattato, ne regolano tre ambiti specifici, rispetto a:

1. scelta delle macro aree di intervento;
2. individuazione dei criteri di attribuzione degli incarichi;
3. monitoraggio e valutazione delle attività svolte dalle Funzioni strumentali.

Le funzioni strumentali sono incarichi professionali, aggiuntivi all'insegnamento, che vengono assegnati, formalmente, mediante delibera del collegio dei docenti, allo

---

<sup>154</sup> Macinati M. S., *Le relazioni interaziendali di collaborazione in sanità*, Milano, FrancoAngeli, 2004, p25

<sup>155</sup> I. Scheffler, *The cognitive emotions*, in “The Teachers College Record”, n72, 2, Dicembre 1977, pp 171-186.

<sup>156</sup> E. Greenwood, *Attributes of a Profession*, *Social Work*, 2, 1957, p 44-55

<sup>157</sup> W. Goode, *The Librarian: from occupation to profession*, The University Chicago Press, (Vols. 1-83), p39

scopo di raggiungere degli obiettivi specifici connessi a particolari aree didattico-organizzative, individuate ed analizzate nel dettaglio, in sede di programmazione del Piano dell'Offerta Formativa. Questo documento che, per sua natura normativa, esprime l'identità culturale e progettuale della scuola, viene redatto sulla base di un'attenta analisi dei bisogni formativi dell'utenza e delle indicazioni nazionali, ed è, infine, affidato al coordinamento, gestione e monitoraggio delle funzioni strumentali.

Il collegio dei docenti, perciò, è deputato alla definizione dei criteri di attribuzione dei mandati, la cui scelta avviene a seguito di una votazione a scrutinio segreto, così come previsto nel CCNL 1998–2001 (art. 28), CCNI 1998–2001 (art. 37), CCNL 2002–2005 (art. 30 e 86 lett. e), e C.M. 30.10.2003. A questo stesso organo collegiale, inoltre, è demandata la competenza del monitoraggio e valutazione finale delle attività svolte dai docenti incaricati, sulla base di propri criteri ed opportune metodologie definite all'inizio di ogni anno scolastico.

A queste figure professionali, infatti, vengono delegati una serie di compiti di natura strategica, da svolgere nel corso dell'intero anno scolastico, in maniera coerente rispetto ai contesti organizzativi in cui operano.

Nel dettaglio, ciò che il collegio è chiamato ad osservare nella definizione dei ruoli e delle funzioni da delegare, è la natura e la qualità del 'capitale umano' e professionale che deve essere scelto al suo interno, e che "non è direttamente riducibile ad un incremento della capacità lavorativa, misurabile in termini di aumento di reddito e ricchezza (scolastica). (Esso) è passione per la costruzione di opere, impegno per un equilibrato sviluppo economico e sociale, contributo gratuito all'edificazione del bene comune. Ogni cambiamento sociale è possibile solo se operato da uomini capaci di educare oltre che istruire: se si usano strumenti di conoscenza per servire una Bellezza intravista, per perseguire una Giustizia desiderata, per praticare una Carità agognata, per affermare una Verità ricercata o incontrata"<sup>158</sup>.

Quindi, di seguito, sulla base delle informazioni rilevate dalla conduzione di interviste individuali ed anonime, si vogliono descrivere alcune delle caratteristiche osservate in tali ambiti, e all'interno dei sei contesti organizzativi, opportunamente scelti in due Comuni della Provincia di Salerno.

---

<sup>158</sup> G. Vittadini, Capitale Umano-la ricchezza dell'Europa. Fondazione per la Sussidiarietà, Guerini e Associati, 2004, p88

### 3.1.1.1 Gli ambiti di intervento

Con la CCNL del 2003, la competenza delle funzioni strumentali era, particolarmente, richiesta nella:

3. Realizzazione e la gestione del piano dell'offerta formativa dell'istituto;
4. Realizzazione di progetti formativi d'intesa con enti ed istituzioni esterni alla scuola.

Tuttavia, veniva lasciato un ampio margine di libertà al collegio dei docenti circa la possibilità di ampliare le opzioni di scelta degli ambiti operativi, entro cui richiedere l'intervento queste figure professionali, sulla base di particolari esigenze interne all'organizzazione scolastica.

#### - **Area 1: coordinamento e gestione della attività del POF**

Dall'indagine sul campo, sembra opportuno considerare, però, che i sei istituti scolastici, in esame, per quel che concerne il primo ambito strategico, si sono limitati in gran parte, ad osservare la proposta normativa, pur con delle sostanziali differenze 'formali' tra loro. Il clima entro cui i docenti designati hanno fornito le informazioni connesse a questo argomento, però, hanno lasciato trasparire molta incertezza e timore; giacché ciascuno di loro ha portato con sé una copia del verbale di nomina in cui venivano elencate, nel dettaglio, anche le mansioni da svolgere, chiedendo più volte di poterle leggere. Questo atteggiamento potrebbe essere derivato dal fatto che l'esercizio di questa pratica professionale si basa per molti aspetti sulla risoluzione di situazioni problematiche, caratterizzate da incertezza, disordine ed indeterminatezza:

“sono stata inserita nell'area 1, ma non sono sicura che il dirigente abbia costruito questa area così come è previsto dalla normativa, nel senso che, penso, che noi come scuola lavoriamo in maniera un po' più 'sui generis'. Penso che la mia area sia quella relativa alla gestione e valutazione delle attività del Piano dell'Offerta Formativa (...) poi, diciamo che non è che abbiamo ricevuto proprio delle indicazioni precisissime su quello che dobbiamo fare. Il mio compito, quest'anno è stato quello di raccogliere tutte le informazioni legate ai singoli curricula dei tre ordini di scuola e metterli insieme, prima per farli visionare al dirigente ed al collegio dei docenti e, poi, per l'ultima correzione e stesura grafica del documento normativo, nell'ambito del nostro piccolo gruppo di valutazione e redazione del POF. Io ovviamente, non mi aspettavo di fare tutto questo lavoraccio perché, proprio quest'anno, la scuola ha subito un ulteriore accorpamento per cui, ai tradizionali plessi della primaria che si trovavano al lato opposto di 'B', se ne sono aggiunti altri che, se non altro sono più vicini, ma allo stesso tempo, hanno portato un numero elevatissimo di iscritti. Tenga presente che, quest'anno abbiamo nettamente superato il migliaio di iscritti complessivamente, per tutti e tre gli ordini di scuola. Io sono una docente della secondaria, insegno matematica e pensavo che mai mi sarei voluta mettere tanto in gioco professionalmente da accettare una sfida così grossa.

(...) diciamo che quello di cui abbiamo parlato finora, è quasi completamente ciò che è stato previsto dal collegio dei docenti per la mia area di intervento. Dopotutto, non è quello che è previsto dalla legge?(sorride) Poi, devo fare il monitoraggio di tutto quello che viene previsto nel POF. La mia è un'area che va ad arricchire anche l'ambito della Continuità perché mette in relazione i vari ordini scolastici per capire cosa dobbiamo fargli fare e come devono farlo... da quest'anno, noi qui, abbiamo oltre alla primaria e secondaria che già avevamo, altri tre nuovi plessi della primaria e, mi pare, ma non ne sono sicura, altri due plessi dell'infanzia... però devo controllare bene, eh! E tutto questo, oltre, poi, che cerchiamo spesso di farli incontrare così i più piccoli o perché hanno un fratellino/sorellina che gli racconta cosa fanno nelle classi superiori o perché spesso li facciamo incontrare e far fare attività insieme, insomma... ci speriamo.. insomma, lo scopo ultimo è quello di averli tutti qui con noi anche per i restanti ordini scolastici dell'obbligo, rispetto a tutti quelli che abbiamo avuto sin dalla prima classe della primaria. Infatti, questa è una cosa che mi fa impazzire, e cioè trovare un modo qualunque perché chiunque si sia iscritto in questa scuola non ci lasci se non quando ha finito tutto l'intero percorso di studi".<sup>159</sup>

Anche se, in qualche caso, in questa stessa area, sono state previste altre attività che, in apparenza, potrebbero sembrare meno pertinenti rispetto alla realizzazione cartacea del POF ma, che dal punto di vista identitario e comunicativo (interna ed esterna), potrebbero rivelarsi, invece, molto utili:

“Allora, la mia area è l'area 1 e gli ambiti di interventi sono un po' diversi da quelli normalmente attribuiti all'area1, nel senso che mi sono stati attribuiti altri incarichi...la prima è redazione e coordinamento e verifica della attività previste nel POF. (Legge sul documento di nomina) Analisi dei bisogni formativi, sistemazione e regime biblioteca, museo, documentazione grafica e fotografica, cura e sistemazione audiovisivi tutto questo in collaborazione con un'altra collega. Il mio lavoro consiste nel raccogliere dei dati, in tutto l'istituto per elaborare un documento che sia chiaro, flessibile, dinamico, di tutto quello che noi proponiamo alle famiglie, il POF va sempre dato alle famiglie. E, quindi, tutto quello che noi diamo deve essere l'offerta formativa. (...)non facciamo proprio la rilevazione, infatti noi nel POF, quello che diamo alle famiglie, non è esattamente quello che ci chiedono... diciamo, che noi la programmazione la facciamo noi, sulla base di quelle che sono le indicazioni nazionali, locali che ci vengono dati attraverso anche il lavoro del dirigente. Siamo noi che proponiamo alle famiglie un'offerta formativa già pre- impostata...”<sup>160</sup>.

Inoltre, sembra necessario considerare che ogni istituto comprensivo coinvolto nell'indagine, ha nominato almeno due docenti per ciascun area di intervento, allo scopo di risolvere, principalmente, due problemi fondamentali: il primo riguarda la possibilità di far fronte alla capacità di svolgere in maniera più agevole una serie di compiti complessi; mentre, il secondo riguarda la volontà generalizzata dei collegi dei docenti, in esame, di estendere questi ruoli organizzativi a tutti e tre gli ordini scolastici e

---

<sup>159</sup> (V. A. – 43 anni- sostegno secondaria I grado- “T. Tasso” in ‘B- A1’)

<sup>160</sup> (A. A. – 31 anni- prevalente primaria- “G. Pascoli” in ‘A’- A1)

agevolandone, perciò, un maggior livello di partecipazione diffusa a decisioni e gestioni di settori organizzativi particolareggiati.

Quindi, sulla stessa scia della docente sopra citata, si riporta quanto è stato previsto per la sua collaboratrice, in merito allo stesso ambito di intervento:

“mi occupo dell’area 1 in cui sono previste diverse attività, però... siccome, sono dell’infanzia, il preside mi ha esonerato da alcuni compiti. Quindi, diciamo che nel POF, io collaboro con loro come infanzia, quindi, raccolgo solo i materiali dell’infanzia, e lo do alla collega della secondaria per correggerlo e pubblicarlo così come dice il preside. Diciamo che faccio un po’ di archivio, e abbiamo fatto pure, proprio un museo con un’altra collega. Questo è stato un fatto molto importante perché essendo la nostra scuola molto antica, parliamo del 1918-20, è una scuola che pur essendo stata trasferita più volte in più posti, ha comunque conservato moltissimi oggetti significativi che fanno ben comprendere come la nostra storia sia cambiata nel tempo. Si tratta proprio di vedere come sono cambiati i modi di pensare ed agire di intere generazioni del Comune di ‘A’, che sono passate in questa scuola...c’erano macchine da scrivere, calamai, un pianoforte, una macchina per scrivere, scrivanie vecchissime, lampade... quando ci penso mi vengono proprio i brividi... gran parte di questa cittadina che, solo adesso sta diventando grande per effetto dei processi di immigrazione, ha per una buona porzione di essa un dato comune. Questo è il fatto che una bella parte di ‘A’ ‘vecchia’ è stata seduta tra questi banchi, facendo arrivare a noi di oggi tante cose meravigliose che non possono essere tutte raccontate perché sarebbe troppo complicato, ma almeno tu che guardi quegli oggetti puoi cercare di immaginarti loro come li usavano, i mezzi di allora, che sicuramente erano molto più limitati di adesso anche se, io lo dico sempre, erano cose veramente frutto di ingegno vero e puro....insomma, per me e la collega è stato un lavoro bellissimo da fare anche perché noi speriamo di lasciare anche noi qualcosa a chi verrà dopo di noi. Per dirla con poche parole, per noi costruire quel museo, è stato come chi vende macchine nuove, e ad un tratto si trova per mano un’auto bellissima e vecchissima che ti fa sognare come la si guidava trenta o quaranta anni fa, cioè conoscendo quello che fai oggi, ti rendi facilmente conto delle difficoltà e delle emozioni di ieri. Comunque, ritornando alle attività che faccio...Poi, per il resto, le mie attività sono piuttosto elementari e che svolgo perlopiù in autonomia. Tra le attività prevalenti, mi pare sia stato previsto la cura della documentazione cioè l’archivio dei lavori dei bimbi, fotografie e cose del genere”<sup>161</sup>.

Tuttavia, appare opportuno considerare che questa area viene, comunemente percepita come la più complessa e la più vasta rispetto alla tipologia di mansioni da svolgere:

“questo è un ambito un po’ più complicato degli altri nel senso che ci sono più cose da fare e, soprattutto, ti mette troppo in relazione con troppi altri colleghi e, quando le cose vanno così, c’è da diventare pazzi, intendo veramente, non sto scherzando! Poi, diciamo che il clima è quello che è, e devi fare attenzione a tutto e tutti... insomma, non è proprio facile e devi fare troppa attenzione a tutto quello che fai e come lo fai. Sei sempre ‘nell’occhio del ciclone’ e, credimi, non è affatto bella, una cosa del genere. Non puoi rilassarti un attimo, sei responsabile di tutto, in ogni momento! Devi stare

---

<sup>161</sup> D. M. - 34 anni- infanzia- “G. Pascoli” in ‘A’- A1

sempre attenta e sempre nel pieno delle tue forze. Non puoi mai dire che non ti senti bene, e se non ti senti bene, veramente, e sei a casa, ti telefonano in continuazione, ti reputano responsabile di tutto. Magari, sei sempre qui a scuola, e non ti chiedono niente, poi stai un giorno a casa e 'ti casca il mondo addosso'. Però, devo dire la verità, sarà che, quest'anno, c'è la questione dell'accorpamento, troppi docenti in più ma, non si capisce veramente niente di niente. In questo caso mio, del mio ruolo di funzione strumentale, anche se, sulla carta ho scritto tutto quello che devo fare, di fatto solo mi ci hanno messo perché mi occupassi di tutto, un po'. E, quando le cose stanno così, vuol dire che o ti hanno dato il permesso di non fare niente, in maniera molto, molto tacita ovviamente, perché magari sanno che hai un problema familiare, un concorso, una malattia...tipo una tua, o di un figlio, oppure tocca fare tutto, tutto, tutto a te, te e solamente a te! Infatti, io dovrei lavorare con un collega che però, come ti dicevo prima, ha ricevuto questo incarico perché non facesse niente, visto che è entrato da poco di ruolo e sua moglie vive ancora al paese suo e, quindi, lui non può stare sempre qui...ma, magari il giorno libero deve averlo il sabato, poi la malattia, insomma, capisci?<sup>162</sup>,

#### - **Area 2: Supporto al lavoro dei docenti.**

Un ulteriore elemento di somiglianza tra gli istituti comprensivi indagati, riguarda la definizione del secondo ambito di intervento, che è, strettamente e principalmente, connesso ai temi della multimedialità, dell'apprendimento interattivo e dei sistemi di controllo e gestione partecipata delle stesse istituzioni scolastiche.

L'utilizzo della rete internet a scuola, è, infatti, un elemento indispensabile per la realizzazione di qualsiasi obiettivo scolastico, sia sul piano propriamente didattico che, di gestione degli apprendimenti degli allievi e, degli stessi docenti; ma, soprattutto, essa sembra trovare la sua fondamentale funzione come forma partecipata di comunicazione sia interna, che esterna allo stesso ambiente scolastico.

L'Istituto "T. Tasso" collocato nel Comune di 'B', sembra essere stato l'unico Ente scolastico, coinvolto nell'indagine, che ha proposto una lunga ed articolata serie di mansioni da attribuite al ruolo della Funzione Strumentale, come segue:

Area2: Supporto ai docenti e all'organizzazione didattica (Registro Elettronico e L.I.M.)

##### Innovazione del ruolo dei docenti con implementazione delle nuove T.I.C.

- Supporto per l'innovazione dei docenti , con ricognizione della documentazione, sua valutazione e con l'aggiornamento dei contenuti didattici e non.
- Promuove tra i Docenti il rinnovamento metodologico della didattica con l'utilizzo delle tecnologie informatiche (Registro Elettronico)

---

<sup>162</sup> C.M. - 35 anni-Matematica- Secondaria di I grado- "V. Pareto" in 'B' - A1

- Fornisce supporto didattico ai docenti attraverso l'utilizzo delle tecnologie informatiche e multimediali. (LIM)
- Promuove e cura le azioni necessarie a garantire l'efficienza e la sicurezza dei laboratori multimediali, riferendo costantemente al D.S.
- Consulenze per l'acquisto di software e hardware.
- Raccolta e archiviazione di materiali scolastici in formato digitale in collaborazione con le FF.SS. aree 2 (programmazione educativa per gli allievi) e 5 (disabilità).
- Si interessa alla ricognizione di iniziative/progetti/bandi promosse da Enti e Istituzioni, divulgazione, progettazione e procedure per eventuale adesione.
  - Partecipa a convegni/seminari.
  - Collabora alla stesura del POF.
  - Collabora per la valutazione dell'azione didattica con la F.S. Area 2 (Caf e Vales)
  - Partecipa a convegni/seminari e riferisce gli esiti all'interno del gruppo delle funzioni strumentali nelle periodiche incontri programmati.
  - Promuove e coordina progetti per l'ampliamento delle TIC nell'istituto.
  - Si interessa all'efficienza e alla sicurezza dei laboratori di informatica.
  - Diffonde tra i Docenti le notizie reperibili sul WEB (progetti, iniziative, concorsi...);
  - Provvedere e programma azioni di monitoraggio iniziali, intermedi e finali sulle azioni innovative dell'istituto
  - Redige relazioni intermedie al Collegio dei Docenti, al Dirigente Scolastico, con una relazione conclusiva di incarico da presentare all'ultimo Collegio dei Docenti.

Osservando alcuni dei concetti appositamente sottolineati, appare possibile notare che il ruolo del docente incaricato non si sofferma su specifiche mansioni di carattere semplicemente amministrativo/burocratiche ma, partecipa attivamente alla diffusione della cultura scolastica, alla sua documentazione, all'implementazione di strategie che mirano all'innovazione metodologica della professionalità docente, in cui le T.I.C., fungono sia da strumento, che da obiettivo di apprendimento, così come accade anche per l'offerta formativa degli alunni.

Tuttavia, come accennato in precedenza, questa logica di lavoro preparatorio alla sua concreta realizzazione, si discosta molto da altri docenti che hanno ricoperto lo stesso ruolo nelle restanti organizzazioni scolastiche, prese in considerazione:

“l’area 2, che nella nostra scuola coincide con le attività da svolgere a favore dei docenti per la promozione dell’utilizzo delle nuove tecnologie informatiche è soprattutto legata al mantenimento del buon funzionamento del laboratorio di informatico della nostra sede principale. Quindi, si tratta di aggiustare i computer rotti dopo l’utilizzo degli allievi, oppure della manutenzione/ aggiornamento dei software, ma anche ... e sono io che, praticamente, quella docente che, magari, può suggerire di comprare un programma diverso, materiali didattici, chiedere l’aiuto di un esperto esterno per certi argomenti che magari vorrei trattare per migliorare le competenze informatiche dei miei colleghi... diciamo, che mi occupo di tutto ciò che riguarda l’informatica del nostro istituto, compreso l’aggiornamento del nostro sito. Spesso, i miei colleghi mi portano del materiale scelto per la pubblicazione, oppure, la segreteria mi chiama per qualche avviso... insomma, non ho proprio degli obiettivi specifici, in senso stretto.. tutto ciò che è digitale passa attraverso le mie attività. È un lavoro che faccio da un po’ e sono diventata ormai un punto di riferimento per tutti quelli che vogliono comunicare qualcosa all’esterno, oppure far passare qualcosa di specifico ai genitori che visitano il nostro sito. In fin dei conti, molti colleghi non sono tanto bravi ad utilizzare i computers, pensa che tante volte mi chiamano perché il computer non funziona e, poi, scopri che non hanno collegato semplicemente la spina della corrente”<sup>163</sup>.

Ma, un elemento di criticità molto problematico connesso proprio all’espletamento della funzione strumentale, in esame, sembra essere quello relativo all’Istituto Comprensivo “G. Leopardi” in cui:

“Qui, la situazione è questa, la dirigente quest’anno è cambiata e non se ne frega niente di questa situazione della nostra scuola media.... Lei si è sempre occupata della primaria, lei è di Salerno ed era un’insegnante della primaria, della secondaria non ne capisce proprio niente... ecco perché ha delegato tutto alla vicaria dell’anno scorso, che quest’anno, proprio per questo motivo è stata riconfermata. Insomma, c’è stato di recente un ulteriore accorpamento che ha fatto crescere in maniera smisurata la nostra scuola, che io sfido chiunque a poterla governare seriamente, visto che, è tutta divisa in centomila plessi. Come funzione strumentale, poi, dovrei occuparmi di due mansioni in particolare: si tratta dell’organizzazione dei viaggi d’istruzione e supporto ai lavori dei docenti, nel senso che se hanno bisogno di qualsiasi cosa devono sapere che possono rivolgersi a me. Si tratta, insomma di due attività praticamente inutili e buttate là così. Oltretutto, lei si deve immaginare che seppure volessi lavorare in questo ambito e questa funzione, visto che mi hanno affidato la multimedialità, un computer con un modem, un collegamento ad internet dovrei averlo, o chiedo troppo? E, invece, pare che la dirigente, quest’anno, prima ha detto che si era dimenticata di rinnovare il contratto, poi i fondi erano in ritardo e non poteva risolvere il problema, poi i fondi erano insufficienti e, alla fine, abbiamo scoperto che quella, quest’anno, qui, non ci voleva proprio venire e che quando era stata nominata per dirigere la nostra scuola, aveva presentato un ricorso che ha perso. Ma, non è finita mica qui? Quando ha capito che non aveva altre vie di uscita, ha fatto la pazza a quattro, è venuta una mattina qui, a scuola, è entrata

---

<sup>163</sup>C. A.- 44 anni- primaria sostegno- “G. Pascoli” in ‘A’- A2

negli uffici della segreteria e ha detto che voleva trasferire tutta la presidenza all'altro plesso, e così ha fatto! Noi la guardavamo e non ci capacitavamo... e, comunque la questione di internet non l'ha risolta, tant'è che neppure gli studenti con un benedetto laboratorio costruito con tanti sforzi di noi docenti, che ci siamo tassati per tanti anni, niente da fare... il laboratorio deve stare così, lì a marcire. Insomma, qui sta morendo tutto! Ovviamente, come succede sempre in questi casi, circa il 70% dei colleghi, l'anno prossimo chiederà, ed è molto probabile che l'otterrà, un bellissimo trasferimento, e povero chi poi ci capita dopo di loro!"<sup>164</sup>

Ed, ancora, sulla stessa scia, sembra posizionarsi anche un'altra docente che, però, non sembra avere le idee chiare in merito al suo ruolo di funzione strumentale, in relazione a queste sue mansioni specifiche:

“ le nostre aree sono appena, appena abbozzate, cioè voglio dire che la dirigente non è che, poi, se ne cura più di tanto. Qui, in questa scuola, chiunque fa una domanda su questo argomento si rende facilmente conto che questa attività dei docenti chiamati proprio a fare questo, in realtà, delle funzioni strumentali...noi non è che abbiamo capito niente. E, ti dico di più, da quello che ho capito io, è che neppure in collegio c'è questa piena consapevolezza di che cosa dobbiamo fare. Io, per esempio, ho queste attività (mi mostra un foglio con un elenco), scrivitele, anzi, detto così risparmiamo tempo. Dunque, io sono • Rappresentante dei lavoratori per la sicurezza; • Responsabile dei laboratori linguistici, multimediali, LIM; • Referente Trinity; • Collaborazione con le altre FS, in particolare per l'informatizzazione degli scrutini e per il passaggio dal registro cartaceo al registro elettronico; • Partecipazione agli incontri dello Staff direzionale. Però, ti dico la verità, non è che sono tenuta proprio a fare tutte queste cose, il mio collega fa certamente di più di me ma, perché lui è stato formato di più di me, è andato dappertutto, e poi, bisogna dirlo che è molto più grande di me, ha più anni di servizio, più esperienza, un rapporto migliore con la dirigente, insomma ha un tutto di più. Quindi, diciamo che io mi limito solo ad aiutarlo un po' sulle questioni che lui non riesce a svolgere, tutto qui! Il fatto è che, proprio questo anno, io non mi aspettavo di avere questo incarico, conosco poco la normativa e la scuola, quindi mi oriento veramente poco e mi sarebbe piaciuto che qualcuno mi avesse aiutata dicendomi meglio cosa e come fare....”<sup>165</sup>

Nell'istituto “G. Leopardi” poi, è possibile notare come il lavoro di sostegno ai docenti può significare anche la sperimentazione di nuove metodologie di ‘lavoro collaborativo’ in team:

“da quest'anno, ci mettiamo tutti un po' in gioco rispetto alle novità metodologiche di attuazione di alcuni provvedimenti nazionali, legati sia ad un nuovo approccio di lavoro di tipo interdisciplinare, che all'adozione di nuovi strumenti didattici più tipici della sfera multimediale... ma, il discorso che, spesso, cerchiamo di riportare anche in questa scuola, è quello di chiedere a tutti i docenti che lavorano qui, di mettere a disposizione tutto ciò che hanno affinché vada avanti il buon nome della scuola, nonché un'ottima qualità degli apprendimenti degli allievi. Poi, il nostro preside è molto attento soprattutto a questo aspetto e ci tiene a perseguire ottimi risultati in questo senso, più di qualsiasi altra cosa e, se questo presuppone che un nostro

---

<sup>164</sup> C. R.- 51 anni- Lettere-Secondaria di I grado- “G. Leopardi” in ‘B’- A2

<sup>165</sup> S.T.- 41 anni- Religione Secondaria di I grado- “L. Da Vinci”- A2

collega necessita di qualche supporto, dobbiamo darglielo tutti, non solo noi funzioni strumentali. Il problema più grave è legato, però, secondo me, al fatto che quest'anno un po' delle mie colleghe hanno delle antipatie verso la dirigente e non vogliono impegnarsi molto... e, poi, si tratta di un numero considerevole di loro, e soprattutto, si tratta di un intero ordine scolastico di cui non posso parlarti troppo perché è una questione interna alla scuola e che è stata molto enfatizzata e condizionata dall'ultimo accorpamento che abbiamo avuto proprio quest'anno"<sup>166</sup>.

Ma, può anche accadere che le mansioni vengano negoziate direttamente con il dirigente scolastico, come nel caso che segue, in cui:

“in questa area di lavoro, il dirigente aveva voluto, spesso, che noi docenti più giovani ci facessimo più da tramite nei confronti dei colleghi più grandi, nel senso di sostenerli nell'approccio alla multimedialità, ed abbiamo fatto una sorte di accordo con lui: visto che tra qualche mese inizierà il discorso dei registri on line, e che gran parte di noi dello staff del dirigente siamo impegnati nel concorso da dirigente scolastico, noi aiutiamo i colleghi che non sanno cosa fare con la tabulazione, iscrizione giornaliera delle attività e, lui (il dirigente) a ciascuno di noi delle funzioni strumentali, ci fa fare un corso di formazione gratuito, per dirigenti, con dei suoi colleghi che lavorano all'Università di Napoli. Ovviamente, in questa logica noi portiamo un risultato che può non riuscire e lui (il dirigente) altrettanto, mi spiego?”<sup>167</sup>.

Ed, in questa direzione, sembra essersi verificato anche il caso in cui la funzione strumentale designata, giunga a percepire le sue attività al pari di una seconda occupazione:

“io sono una docente dell'infanzia che il più delle volte non è riconosciuta professionalmente, nel senso che mi hanno dato l'area 2 solo perché sono esperta di pc, nel senso che ho trentamila titoli su questo settore... però, a livello professionale vero, cioè come docente, nessuno mi vuol mai chiedere niente e né sono considerata tale, a partire dal dirigente. Lui mi chiama solo quando c'è qualcosa che non va, p quando non sa come uscire da qualche situazione che è obbligatoria, cioè tutte quelle pratiche che possono riguardare la scuola, per esempio per un acquisto di Lim, software più particolari ed 'intelligenti'. Ovviamente, poi, mi si chiede di fare tutto questo fuori dall'orario di servizio, malgrado tutti in questa scuola, dal primo all'ultimo, siano a conoscenza del fatto che abito abbastanza lontano dalla scuola... ma, comunque, diciamo che non fa niente! Ma, quello che assolutamente pretendo, però, in questa situazione, è che mi si venga riconosciuto tutto il mio lavoro come se fosse una seconda occupazione, mi spiego? Cioè, voglio dire che se da me chiedi tanto, voglio anch'io ricevere altrettanto”<sup>168</sup>.

Tuttavia, quando si opera una occupazione secondaria, ci si potrebbe trovare dinanzi all' “antitesi di una professione perché è basata su attività consuetudinarie e si modifica mediante le prove e gli errori della pratica individuale, mentre una professione implica

---

<sup>166</sup> P.C. 39 anni- primaria “G. Leopardi” in ‘B’- a2

<sup>167</sup> T.M.- 47 anni, Lettere, secondaria di I grado- “L. Da Vinci”- a2

<sup>168</sup> P.P. - 39 anni, infanzia- “V. Pareto”- a2

l'applicazione di principi generali a problemi specifici, ed è una caratteristica delle società moderne che tali principi generali siano abbondanti e tendenti ad aumentare<sup>169</sup>.

### - **Area 3: Attività di supporto per gli studenti**

In questo ambito di intervento, i sei istituti scolastici coinvolti nell'indagine, hanno adoperato una scissione molto netta tra attività delle funzioni strumentali orientate propriamente alla 'Progettazione Curriculare e Continuità educativa', da quelle deputate alla 'Promozione dell'agio: handicap, DSA, disagio, eccellenze'.

Tuttavia, la copresenza di queste due aree di intervento specifiche rispetto ai bisogni degli alunni ha comportato che, talvolta, venisse sostituito l'ambito d'azione previsto per il coordinamento dei rapporti istituzionali della scuola con il territorio, e spesso, che dai quattro ambiti previsti dalla normativa, si giungesse a 5-6 aree d'azione complessive. Le mansioni previste, nella prima categoria, sembrano essere concentrate, propriamente, al lavoro di supporto ai colleghi, in relazione a tutta la questione delle PROVE INVALSI,

“io mi occupo dell'area 3 in cui sono previste tutta una serie di attività che vanno dalla somministrazione delle prove INVALSI, all'autovalutazione d'istituto in stretta connessione con il gruppo Miglioramento che, prendendo nota dei risultati emersi da queste attività, ci aiuta poi nella fase della riprogrammazione curriculare dell'anno scolastico successivo. Mi occupo di quest'area da ormai tre anni, seppur non consecutivi per diversi motivi... al primo anno, devo ammettere che non avevo proprio idea di che cosa bisognasse fare, né quali fossero le aspettative delle altre colleghe nei miei confronti. Si trattava della prima volta e oltre alla curiosità di provare una nuova esperienza professionale, non mi sembrava dovessi fare nulla di particolarmente complicato o strategico, un po' tutte avevano chiesto la mia candidatura e mi incoraggiavano. Per tutto l'anno, concretamente, non è che feci granché, nel senso che aiutavo le altre a fare le somministrazioni delle prove INVALSI secondo le procedure che ci avevano indicato dal Ministero, ma niente di più. Sulla questione dell'autovalutazione, sapevo che il dirigente ci ha sempre tenuto che si facesse qualcosa, ma prima di iniziare, aspettava sempre che venisse qualcuno che fosse un po' più esperto, rispetto a tutte noi... si è sempre capito che lui aveva paura di sbagliare, quindi, fino a quest'anno ha sempre rimandato. Diciamo che i primi due anni di incarico più che essere propriamente attiva e propositiva, ho seguito un po' la scia. Qualche volta ho spiato i colleghi di un'altra scuola, altre volte ho cercato di andare a vedere il sito del ministero, ma non è che ad oggi abbia trovato proprio tutto quello che cercavo, nel senso che vedo che le scuole, per esempio, nella questione dell'autovalutazione fanno dei semplici questionari da autosomministrarsi, ma non ne condivido a pieno la logica. Poi, capita spesso che mi sento inquieta, sì, il fatto è proprio che mi sento inquieta quando devo mantenermi negli standard, senza essere pienamente consapevole dell'obiettivo che bisogna raggiungere. Cioè, voglio dire, se nella scuola, il dirigente avesse fatto più, e più tentativi, forse ci saremmo avviati verso questo discorso, ma ora che senso ha? La normativa non è che può essere rispettata un anno sì e uno no, a seconda se la scuola trovi o no

---

<sup>169</sup> W. Moore, *The Professions*, New York, Russel Sage Foundation, 1970, p 56

una persona in grado di saper fare quello che viene richiesto. Ecco, diciamo che tutto questo mi destabilizza abbastanza professionalmente. Mi piacerebbe ci fosse qualcuno che mi dicesse cosa e come devo fare o attraverso delle indicazioni più precise scritte oppure con la visita di un esperto a scuola”<sup>170</sup>.

Da queste parole sembra non esservi, in questa area di intervento, una equilibrata relazione tra tre elementi fondamentali quali ‘Ricerca’, ‘Formazione’ e ‘Pratica’, che vengono confermati anche da altri docenti delle altre organizzazioni scolastiche:

“io sono stata inserita nell’area 3, e diciamo che tra le mie funzioni c’è il fatto di dovermi occupare insieme, con altre due colleghe, delle Prove Invalsi a Giugno. Però, diciamo che, poi, tutto l’anno possiamo dedicarci ad altre cose, o comunque, delle attività delle nostre classi. Come le devo spiegare? L’area è stata proprio immaginata così e nessuno ci chiede niente di più visto che tutti sanno che già normalmente siamo strapiene di lavoro.”<sup>171</sup>

Mentre, per quel che concerne l’ambito delle disabilità, l’istituto “T. Tasso” così come nel precedente ambito d’azione, ha previsto la complementarietà degli aspetti da trattare, e comunque, compresi in questa tematica:

“dovrei occuparmi del ‘Sostegno all’Handicap e all’Integrazione’, ma di più per ora non so dirti e ti spiego subito perché...(prende un foglio da una cartella trasparente, in cui sono scritte le mansioni da svolgere per questo incarico ed inizia a leggerne il contenuto). Io, praticamente, dovrei fare tutte queste cose che ora ti leggo pezzo, per pezzo:

- Coordina i docenti di sostegno dell’I.C.
- Cura le relazioni scuola-famiglia.
- Cura le relazioni scuola-famiglia-ASL.
- Progetta interventi mirati per favorire, promuovere l’apprendimento.
- Sostiene i docenti e la didattica per gli alunni DSA, ADHD con bisogni educativi speciali.
- È da supporto nella stesura del PEI.
- Collabora l’inserimento, l’integrazione degli alunni stranieri dialogando con le associazioni esterne.
- Coordina i lavori della commissione H.
- Progetta/realizza interventi mirati.
- Collabora nella stesura del POF.
- E’ di supporto nella stesura del PEI.
- Coordina l’analisi dei bisogni degli studenti a rischio di integrazione;
- Coordina gli interventi educativi e formativi sugli allievi a rischio, tramite il raccordo con i genitori degli alunni in difficoltà;
- Raccoglie le proposte dei consigli /equipé, relativamente alle uscite didattiche e viaggi d’istruzione.
- Supporta i docenti nella realizzazione degli itinerari delle uscite didattiche e delle visite d’istruzione.
- Organizza i gruppi/classi per i trasporti relativi alle uscite
- Coordina l’organizzazione e la gestione delle attività alle quali prendono parte gli alunni a rischio di esclusione: visite guidate e viaggi di istruzione, rappresentazioni teatrali, manifestazioni varie.

---

<sup>170</sup> C. E.- 46 anni, Inglese Secondaria di I grado- “G. Pascoli” in ‘A’, A3

<sup>171</sup> P. T., 38 anni-Matematica- Secondaria di I grado- “V. Pareto” in ‘B’- A3

- Coordina l'aggiornamento e la formazione del personale della scuola e dei genitori sui problemi di integrazione.
- Raccoglie e cura la tabulazione della documentazione dei processi e dei risultati.
- Coordina l'organizzazione e la gestione delle attività di orientamento degli alunni a rischio all'istruzione superiore di II grado.
- Coordina l'analisi dei bisogni degli studenti a rischio di integrazione.
- Coordina gli interventi educativi e formativi sugli allievi a rischio, tramite il raccordo con i docenti delle classi, i genitori degli alunni in difficoltà, i responsabili dei Servizi Sociali del Comune, dell'ASL e delle Associazioni riconosciute dall'Amministrazione scolastica.
- Coordina il servizio di accoglienza ed integrazione degli alunni in ingresso in un nuovo ordine di scuola.
- Coordina l'aggiornamento e la formazione del personale sui problemi relativi all'integrazione.
- Prende in carico il materiale relativo all'integrazione.
- Raccoglie e cura la tabulazione della documentazione dei processi e dei risultati inerenti l'area.
- Collabora alla valutazione didattica con la F.S. Area 2 ( Caf e Vales)
- Collabora alla stesura del POF.
- Partecipa a convegni/seminari.
- Stende relazione della sua attività e la presenta all'ultimo Collegio dei Docenti.

Ora diciamo che queste cose le devo fare con un'altra collega, però, ti renderai conto che è comunque tantissima roba. Non mi era mai capitata una cosa simile in tutta la mia carriera, e sappi che ho 31 anni di servizio. Il problema di questa cosa è del dirigente che, quest'anno è cambiato. Questo, a differenza del precedente ha più paura di fare le cose, mette tutto per iscritto e non ci si arriva più. Per carità, io non dico che queste cose uno non le vuole fare, però ci vuole senz'altro una certa misura nel proporle, mi spiego? Sono un tipo molto scrupoloso, mi piace il lavoro che svolgo ed amo queste piccole anime che mi sono state affidate, però non riesco ad occuparmi di tutto. La mia collega è troppo giovane e non si fa mai trovare, soprattutto se dobbiamo fare delle riunioni importanti. Proprio ieri, poi, sono andata dal preside per dirgli di togliermi da tutte queste mansioni, almeno la parte delle gite, che me ne faccio io delle gite con tanti problemi più gravi?(...) io mi sono sempre occupata di questo tema anche quando nessuno sapeva bene come comportarsi con questi alunni, poi devo confessare che quando vedo che vengono le nuove docenti di sostegno, spesso sono presa proprio dall'ansia perché non le vedo affatto preparate, gestiscono male le relazioni con gli stessi alunni, basando buona parte della pratica professionale vera e propria sul pietismo, o peggio ancora trascurando totalmente i segnali che l'anno ti offre per farsi aiutare meglio. Però ti dico la verità, oggi più che mai mi sento angosciata perché io tra qualche anno me ne vado in pensione, e allora, chi li pensa a questi bambini?"<sup>172</sup>.

Sulla stessa scia delle funzioni che agiscono verso la prevenzione, il potenziamento delle strutture di supporto, nonché la formazione nello specifico settore di intervento, da parte dei docenti direttamente interessati, va a collocarsi anche l'istituto "G. Leopardi":

“quando un bambino bravo e intelligente diventa incapace di attenzione e di concentrazione, deve scattare in noi docenti un campanello d'allarme che ci deve far chiedere che cosa possa essere, improvvisamente accaduto, e

---

<sup>172</sup> D. P.- 58 anni, Religione, primaria- "T. Tasso" in 'B', A3

perché incominciano a manifestarsi questi comportamenti. Cioè, voglio dire che tra di noi insegnanti, dobbiamo essere più ‘guardigni’ con questi ragazzi, e su questi fattori, e no fare le cose solo in situazioni di emergenza o, peggio ancora, quando si può fare ben poco o niente. Questi atteggiamenti dei miei colleghi, spesso, non mi piacciono proprio, nel senso che quando facciamo una riunione, a scuola, di pomeriggio, pare sempre che vengano costrette, e le parlo anche solo di quelle che hanno almeno un ragazzo in classe, e se no si figuri che non si presenta proprio nessuno. Le dico la verità, certe volte me ne vergogno, io, se non facessi questa funzione ci sarei comunque andata sempre, per un fattore di crescita professionale e mi rincresce parecchio che il dirigente non controlli queste brutte abitudini di noi insegnanti.”<sup>173</sup>

#### **- Area 4: Rapporti con il Territorio**

Soltanto tre dei sei istituti scolastici, il “G. Pascoli”, “L. Da Vinci” ed il “San G. Bosco” hanno ritenuto utile attivare un ambito di intervento specifico per la cura delle relazioni esterne alla scuola, con altri attori istituzionali e non. Nel primo caso, è stato previsto che:

“questa figura lavora quasi in parallelo con il dirigente, lo accompagna, lo affianca, lo imita, lo suggerisce... è una figura complessa e molto delicata, riservata perché mixa diverse mansioni che richiedono, perlopiù, l'utilizzo di doti personali, relazionali ed organizzative. In particolare, infatti, io curo tutta l'agenda del dirigente, soprattutto per quel che riguarda gli incontri importanti, quelli un po' meno con associazioni, oppure enti istituzionali importanti con cui dobbiamo assolutamente relazionarci. Si tratta perlopiù di tenergli l'agenda ordinata, spostargli un impegno se lui lo modifica all'ultimo momento, e tante altre cose di questo genere. Poi, può anche capitare che debba fare le sue veci, in qualche incontro meno importante di quelli puramente istituzionali, anche se, di solito, succede sempre, che andiamo sempre insieme quando la scuola, per esempio, viene invitata. (...)io sono sempre vissuta in questo paese, il dirigente invece, è sempre vissuto in un piccolissimo paesino del Cilento. Lui ha l'idea che le persone che vengono a scuola per chiedergli qualcosa debbano essere sempre accontentati perché potrebbero ritornargli ‘utili’. Io, al contrario, penso che bisogna fare una cernita molto attenta delle persone e degli enti con cui bisogna relazionarsi, anche perché anche quegli attori che il dirigente vorrebbe ‘accolpiarsi’ vanno a vedere tu scuola con chi hai lavorato, con chi ti trovi meglio, con chi desideri o aspiri a collaborare. Quindi, la mia parte, il mio ruolo di funzione strumentale consiste, prevalentemente, nello spiegargli chi è ‘più influente sulla piazza’, e perché.... Si tratta di prendere delle decisioni che vanno a segnare anche in maniera importante la carriera futura del nostro istituto scolastico. Poi, io sono dell'idea che gran parte delle relazioni, oltre agli obiettivi comuni che due attori potrebbero condividere, poggia, in larga misura, anche su come tu ti poni come persona, docente, donna, è tutto un mix di ruoli. (...)non abbiamo nessuno rapporto con le altre scuole di questa area comunale, formalmente, poi si va a manifestazione, impegni comunali ma solo se capita che siano invitati più scuole e, quindi, più dirigenti. In generale, questo non accade, chiunque vuole diffondere un'iniziativa, una manifestazione, di solito ha già chiaramente in mente chi invitare e perché. E, devo dire che noi, sul territorio siamo molto richiesti a presenziare, soprattutto ed, ovviamente, ad eventi di natura culturale ma, anche politica, qualche volta. (...) gli interessi spesso mettono più attori istituzionali in

---

<sup>173</sup> C.V., 41 anni- primaria- “G. Leopardi”, A3

relazione di concorrenza e competizione tra loro, soprattutto quando, come in questo periodo, le risorse economiche, perlopiù economiche, sono molto scarse come nell'ambito della pubblica istruzione. In fin dei conti, non mi meraviglia che ciò accada, qui tutto è sempre andato in questo modo. (...)non avrei mai creduto che questo ruolo sarebbe stato così impegnativo ma, è sicuramente qualcosa di importante, e credo che forse sia il più importante delle aree d'intervento delle funzioni strumentali così come furono previste nel 1999. Sono dell'idea che all'interno della scuola, puoi progettare qualunque cosa ma, difficilmente la realizzerai se non hai ben chiaro cosa c'è fuori dalla stessa scuola che ti permetta, attraverso un valido supporto, che può essere di svariati tipi, di, di... voglio dire di fare quello che effettivamente ti immaginavi. La scuola è fatta di persone che possono anche non collaborare bene tra di loro, e quindi, puoi essere, per esempio, essere costretto a rivolgerti all'esterno, o cercare di vedere come altre situazioni hanno risolto il tuo stesso problema. Insomma, i rapporti con il territorio, secondo me, sono la parte concreta dell'idea pura dell'autonomia scolastica e perciò non può essere un ambito lasciato a se stante ma, deve essere continuamente stimolato, ricercato, apprezzato e curato in ogni piccolo dettaglio, persona per persona.”<sup>174</sup>

Oppure, nel secondo caso, è possibile far riferimento ad attività di collaborazione inter-istituzionali, in cui gli obiettivi formalmente perseguiti non si limitano al semplice ‘leggere, scrivere e far di conto’ ma, riguardano una sfera più ampia della piena emancipazione dell’utente:

“mi occupo dell’area 4, cioè dei rapporti con il territorio. La mia area è molto vasta ed eterogenea nel senso che prevede tante cose specifiche per l’area 4, cioè rivolta verso l’esterno in termini di relazioni e contatti con l’esterno ma, ho anche tantissime incombenze interne. Prima di tutto, vorrei spiegarle che qui, a scuola nostra abbiamo un centro di formazione per adulti e lo gestiamo noi, è pubblico ed è rivolto come ben sa, soprattutto agli stranieri che, per avere il permesso di soggiorno, la cittadinanza e quant’altro, devono fare una prima scritta di italiano corretto, altrimenti pure i suoi figli, anche se sono nati qui, in Italia, li fanno tornare indietro nel loro contesto di origine. Quindi, il mio compito è quello di cercare di collegare questa opportunità che ci è stata offerta, con tantissimi altri settori istituzionali per creare delle reti culturali e solidali che vadano nella direzione della perfetta integrazione dello straniero, rispetto al nostro modo di vivere civilmente. Lei ben saprà che la scuola ha un’immensa responsabilità in tal senso, e considerato il particolare contesto storico e politico in cui viviamo ed agiamo, beh! Insomma, si renderà conto che lo straniero non ha tanto una vita semplice. Se ripenso ai miei familiari che sono emigrate quaranta anni fa in Germania, mi rendo facilmente conto che l’attenzione che rivolgevano loro allo straniero è completamente diversa da quella che gli riserviamo noi. Quindi, il mio compito istituzionale, oltre che personale e umano, è di assicurarmi, prima di tutto, che per ogni nostro utente non ne venga leso alcun diritto civile ed umano, e poi, attivarmi perché abbia tutte le informazioni necessarie per potersi orientare qui, in questo territorio rispetto per esempio alla presenza di ospedali, servizi per i suoi figli, ecc.... poi, diciamo che soprattutto nell’ultimo anno, ci siamo resi molto conto del fatto che per aiutare queste persone, all’interno del nucleo familiare, ciò che va subito ‘incontrata’ è la donna in quanto tale, perché spesso è sottovalutata

---

<sup>174</sup> V. E.- 47 anni- Matematica Secondaria di I grado- “G. Pascoli” in ‘A’-a 4: rapporti con il territorio

dallo stesso compagno, marito, figlio, ma, poi, è lei che mobilita e smobilita tutte le situazioni a qualsiasi livello. È lei che convince un parente a costituirsi in caso di reati, è lei che ha la cura dei figli e del marito, è lei che magari fa da badante e quindi, deve imparare a cucinare e sapere cosa va bene e cosa no, anche e soprattutto per gli italiani. Quindi, diciamo che è vero che noi facciamo l'insegnamento della lingua ma, non possiamo e non vogliamo trascurare neppure la questione degli usi e costumi sia nostri, quelli italiani, intendo, che quelli loro con tutte le differenze del caso. Quindi, quando penso ai nostri utenti, mi immedesimo in loro, nei loro bisogni e necessità e cerco di trovare i giusti interlocutori qui, sul nostro territorio in modo da non limitarmi soltanto alla trasmissione dei saperi in quanto tali... solo che mi chiedo troppo spesso se faccio le cose in modo giusto, mah!"<sup>175</sup>

Mentre nell'ultimo caso, è emerso che:

“noi, quest'anno non siamo in grado di porci nel migliore dei modi all'esterno giacché ci sentiamo e siamo molto divisi al nostro interno, sia a livello relazionale che organizzativo. Non credo che faremo grandi passi avanti perché le cose quest'anno stanno molto male a causa un po' del nuovo accorpamento che la secondaria non ha gradito molto, infatti pare chiaro che non possono in alcun modo vedere la dirigente. Anche se, devo spezzare anche una lancia a loro favore e dire che in alcuni casi, la cosa appare reciproca, voglio dire che certe volte anche la dirigente sembra poco disponibile nei loro confronti, e capisco che questo possa sembrare poco carino. In queste condizioni, anche se la funzione è stata attivata, non credo che possiamo fare molto come scuola perché le altre che sono presenti sul territorio hanno già preso il sopravvento su risorse che per noi erano indispensabili ma, che per loro molto meno e che per mancanza di tempestività non sono state chieste, negoziate e, quindi, che ormai non possiamo più avere. La dirigente non ha colpa poiché pare che stesse aspettando gli esiti di un ricorso che aveva chiesto e che si immaginava vicesse, quindi, non voleva né fare un danno alla scuola né altro ma... (pausa lunga) però, devo dire che neppure i vicari hanno voluto fare niente, eh! Questo pure lo dobbiamo dire! Diciamo che la situazione in cui ci troviamo non è rosea quest'anno e non possiamo farci più nulla ormai! Ci riserviamo la possibilità di attivarci in tempo l'anno prossimo, magari con un nuovo organico della dirigenza e del corpo docente un po' più attento dell'attuale!"<sup>176</sup>.

---

<sup>175</sup> P. T. 54 anni, lettere secondaria di I grado, “L. Da Vinci” in ‘A’, a4

<sup>176</sup> P. R., 45 anni, primaria in San G. Bosco”, in ‘A’, a4

### 3.1.3 Criteri di attribuzione degli incarichi

Una volta stabiliti gli ambiti di intervento, sembra opportuno chiedersi, poi, quali siano le competenze ed i criteri su cui basarsi per poter effettuare la scelta dei docenti che dovranno ricoprire questi ruoli. Si tratta, infatti, di una procedura che appare fortemente condizionata dalla tipologia di problema/obiettivi che una scuola intende perseguire (o abbia tradizionalmente perseguito e ritenuti sempre validi ‘affettivamente’) in maniera prioritaria, dalle competenze richieste (in cui un ruolo importantissimo potrebbe essere interpretato proprio dal fattore comunicazione e grado di condivisione della cultura organizzativa interna), delle risorse umane che si rendono disponibili a questo incarico, e dalle percezioni organizzative del dirigente scolastico, e del collegio dei docenti rispetto agli atteggiamenti/ comportamenti attesi da questo ruolo sociale e professionale.

Dalle informazioni emerse nel corso delle interviste, sembra non esservi un ruolo predominante di una di queste variabili, mentre la procedura formalmente perseguita nelle sei organizzazioni scolastiche, è stata pubblicata dall’I.C. “T. Tasso” nel POF 2012/13, come segue:

- auto-candidatura scritta;
- disponibilità a permanere nella scuola per l’intera durata dell’incarico;
- titoli culturali (laurea, corsi di specializzazione post-laurea, corsi di perfezionamento universitario ...);
- titoli di servizio, con particolare riferimento agli incarichi ricoperti e ai relativi risultati;
- esperienze e progetti realizzati, pubblicazioni;
- frequenza a corsi di formazione;
- competenza autocertificata rispetto all’incarico / autoaggiornamento.



Al Sig. DIRIGENTE SCOLASTICO  
dell'Istituto Comprensivo

la sottoscritta [redacted], docente a T.I. presso codesto istituto per l'insegnamento di lettere a seguito di concorso ordinario specifico, produce istanza di incarico per ricoprire ed assolvere la funzione strumentale – area 4 - per l'anno scolastico 2008-2009.  
A tal fine

#### DICHIARA

- ◆ Di avere più volte svolto la funzione strumentale Area 3 ed Area 4
- ◆ Di aver frequentato il corso di formazione per funzione strumentale presso il Liceo Classico di Sala Consilina ;
- ◆ Di aver frequentato il corso di Educazione stradale della durata di ore 40 ;
- ◆ Di aver frequentato regolare corso di formazione professionale di ore 40 ;
- ◆ Di aver frequentato il corso di astronomia della durata di ore 40 ;
- ◆ Di aver frequentato il corso di formazione per docenti di educazione teatrale organizzato e gestito dall' Ass. C.T.R.C. teatro pubblico campano Napoli ;
- ◆ Di essere stata referente al progetto di animazione teatrale e di aver organizzato più volte attività teatrali ;
- ◆ Di aver coordinato i rapporti scuola – famiglia ;
- ◆ Di aver curato manifestazioni del gruppo folk ;
- ◆ Di aver organizzato e curato l'accoglienza dei bambini di quinta elementare e, quindi, gestito le attività di continuità ;
- ◆ Di aver frequentato il corso di formazione sulle pari opportunità della durata di ore 22 ;
- ◆ Di aver partecipato a convegni sul tema della legalità, dell'ambiente e della salute e di averne organizzati con la fattiva partecipazione di altre figure professionali ed istituzionali ( medici, psicologi, avvocati, giudici ecc.);
- ◆ Di aver accumulato significative esperienze riguardanti l'attuazione del progetto di educazione all'ambiente, legalità e salute e del progetto Ragazzi 2000 ;
- ◆ Di aver elaborato e svolto il progetto "Solidarietà" ( Educazione allo sviluppo, educazione alla pace, educazione alle differenze, alla interculturalità ; visite presso istituti di sofferenza, allestimento mostre, attività di drammatizzazione ecc.) ;
- ◆ Di essere in possesso anche dell'abilitazione all'insegnamento di storia e filosofia nei Licei Classici e Scientifici ;
- ◆ Di aver più volte svolto funzioni relative a Presidente di Commissione per gli esami di licenza media ed a Commissario Governativo ;
- ◆ Di essere disponibile a frequentare specifiche iniziative di formazione in servizio di cui all'art. 17 del CCN.

[redacted] 09/9/08

Con osservanza  
[redacted]

Proposta di auto-candidatura a ruolo di Funzione strumentale presso I.C. "L. Da Vinci".

Inoltre, nello stesso anno 2012/13, appare utile notare come soltanto l'I.C. "San G. Bosco" ha ritenuto necessario rendere noti non soltanto le competenze richieste agli eventuali candidati ma, anche i relativi requisiti professionali indispensabili alla nomina, secondo quanto segue:

#### area 1:

- Conoscenza della legislazione scolastica del CCNC e del CCNI.
- Conoscenza delle tecniche di valutazione anche per verificare il raggiungimento degli obiettivi programmati in termini di efficienza ed efficacia.
- Capacità di coordinamento e di conduzione dei lavori di gruppo.

*Con i seguenti requisiti professionali*

- Esperienze professionali e/o progetti significativi, anche d'innovazione didattica realizzati.
- Congruità tra il curriculum professionale e le competenze richieste.
- Titoli culturali coerenti con l'incarico da attribuire.
- Corsi d'aggiornamento frequentati coerenti con la funzione da svolgere.
- Anni di servizio nella scuola "Incarichi ricoperti"
- Partecipazione a corsi di formazione ai sensi dell'art. 28 del CCNL.
- **area2:** Conoscenza dell'informatica e dei linguaggi multimediali.
- Conoscenza della psicopedagogia.
- Conoscenze relative alla comunicazione ed alla legislazione scolastica.

### **Requisiti professionali**

- Esperienze professionali e/o progetti significativi, anche d'innovazione didattica realizzati.
- Conformità tra curriculum professionale e le competenze richieste.
- Titoli culturali coerenti con l'incarico da attribuire.
- Corsi d'aggiornamento frequentati.
- Anni di servizio nella scuola "Incarichi ricoperti".
- Partecipazione a corsi di formazione ai sensi dell'art.28 del CCNL.
- **area 3:** Conoscenza della legislazione del lavoro.
- Conoscenza della psicologia pre-adolescenziale.
- Capacità di coordinamento.
- Saper acquisire informazioni e documentazioni.
- Saper utilizzare telecamera e macchina fotografica.
- Saper predisporre questionari e/o test.

### **Requisiti professionali**

- Esperienze professionali e/o progetti significativi, anche di innovazione didattica realizzati.
- Conformità tra curriculum professionale e le competenze richieste.
- Titoli culturali coerenti con l'incarico da attribuire.
- Corsi d'aggiornamento frequentati
- Anni di servizio nella scuola "Incarichi ricoperti"
- Partecipazione a corsi di formazione ai sensi dell'art. 28 del C.C.N.L.

- **area 4:** Conoscere la legislazione scolastica in particolare la legge 59/97, il decreto legislativo 112/98, nonché il CCNL ed il CCNI
- Avere una buona conoscenza degli Enti pubblici e privati "Pietro da Eboli".
- Conoscere le problematiche degli alunni svantaggiati.
- Essere capace di tabulare dati.
- Essere capaci di stabilire pubbliche relazioni.

### Requisiti professionali

- Titoli culturali, esperienze professionali o progetti significativi, anche d'innovazione didattica, realizzati con l'incarico da attribuire.
- Congruità tra il curriculum professionale e le competenze richieste.
- Partecipazione a corsi d'aggiornamento in qualità di docente formatore.
- Partecipazione a corsi d'aggiornamento in qualità di allievo
- Partecipazione a corsi d'aggiornamento ai sensi dell'art. 28 del CCNL.
- Valutazione positiva del Collegio per la funzione già svolta ai fini della riconferma dei medesimi incarichi. 21
- Anni di servizio

Al termine dell'anno scolastico il Collegio valuterà i risultati raggiunti.

**PIANO DELLE ATTIVITA' AREA 5**  
Valutazione sistema – scuola secondaria di primo grado

Con la nomina di del Dirigente Scolastico ,dott. ~~XXXXXXXXXXXX~~, ho ricevuto l'incarico ufficiale di F.S. relativo all'area 5.  
Dichiaro di espletare ,nello svolgimento delle attività aggiuntive all'orario di servizio ,per l'intera durata del corrente anno scolastico,attività inerenti alla citata funzione.  
I compiti a me assegnati saranno :

- 1) Coordinamento,monitoraggio e valutazione dei laboratori opzionali della scuola secondaria d  
Di primo grado. (periodi Settembre-Ottobre-Gennaio-Maggio-Giugno)
- 2) Monitoraggio degli esiti dei test d'ingresso(Ottobre)(poloQualità)
- 2) Monitoraggio e analisi degli esiti formativi intermedi e finali ( periodi GennaioFebbraio-Giugno)
- 3) Monitoraggio delle prove uniche (polo Qualità)(gennaio-Giugno)
- 4) Autoanalisi d'Istituto in collaborazione della commissione di miglioramento(periodo Ottobre-Novembre)
- 5) Produzioni di materiale didattici e cura della documentazione educativa (intero anno scolastico)
- 6) Cura dell'Invalsi in collaborazione della funzione strumentale relativa all'area 1( periodo Marzo?)

Funzione strumentale Area 5

~~XXXXXXXXXXXX~~

ISTITUTO COMPRENSIVO  
SCHOOL PRIMARIO - 1° GRADO  
SESTO CALENDE (CN)  
06 DIC. 2008  
PROT. 5865 / 02 L.T.

Modulo di incardinamento della FS in I.C. "San G. Bosco".

Perciò, secondo una prassi piuttosto consueta, può succedere che:

**Verbale n.2 del C.D. “ [REDACTED] ” in data Lunedì 12 Settembre 2011 ore 9.30**

Il C.D. si riunisce presso l’I.C. “ [REDACTED] ” per discutere e deliberare sui seguenti punti posti all’o.d.g. :

1. Lettura e approvazione verbale seduta precedente
2. Assegnazione incarichi FF.SS al P.O.F. a. s. 2011/12
3. Rendicontazione da parte dei coordinatori delle varie commissioni sul lavoro svolto
4. Approvazione Piano annuale delle attività
5. Proposte del piano di aggiornamento e formazione
6. Proposte progetti extracurricolari
7. Formazione obbligatoria sicurezza (D.Lgs 81/2008)
8. Assicurazione alunni/personale- contributo volontario
9. Nomina dei Tutor dei docenti con anno di prova
10. Nomina Comitato di Valutazione Servizio
11. Comunicazioni del Dirigente

Verificata la presenza del numero legale, la seduta ha inizio alle ore 9.30.

E’segretaria verbalizzante la prof.ssa [REDACTED].

La D.S., dott.ssa [REDACTED] invita a procedere alla discussione dei punti all’o.d.g.:

**1° punto all’o.d.g.- Lettura e approvazione verbale seduta precedente**

La prof.ssa [REDACTED] legge il verbale della riunione del 5 Settembre 2011 ed il C.D., all’unanimità, approva.

**2° punto all’o.d.g.- Assegnazione incarichi FF.SS al P.O.F. a. s. 2011/12**

La D.S. comunica al Collegio dei docenti di aver esaminato le istanze pervenute entro giovedì 08/09/2011, manifestando compiacimento nel notare che tutti i docenti che l’anno scorso hanno ricoperto l’incarico di funzione strumentale ne hanno presentato di nuovo richiesta così da poter stimolare nuovi processi e nuove ricerche nell’ambito dell’organizzazione della vita scolastica, grazie all’apporto delle competenze acquisite ed apprezzamento per quei docenti che quest’anno si accingono a vivere questa esperienza nuova . Procede , pertanto, all’assegnazione degli incarichi, come qui di seguito specificato:

AREA 1. Gestione Pof –Sito web( docenti [REDACTED] - [REDACTED] - [REDACTED] - [REDACTED] );

AREA 2. Progettazione Curriculare e Continuità educativa(docenti [REDACTED] - [REDACTED] - [REDACTED] );

“il preside nomina solo i collaboratori vicari primo e secondo, poi le Funzioni strumentali vengono fuori dal collegio docente, cioè sono i colleghi stessi,

quelli che vogliono ricoprire questi ruoli che si propongono; poi, c'è un comitato di valutazione, interno alla scuola, che valuta i vari curricula e fa una graduatoria. In genere, in verità, non c'è competizione tra di noi per questo ruolo, ecco! Diciamo proprio tutta e neanche il dirigente, tante volte, si occupa di vagliare le caratteristiche ideali e/o realmente possedute dalle docenti che poi vengono effettivamente scelte. Il collegio dei docenti dice quello che c'è da fare ma, non è che sa stabilire che tipo di figura è necessaria. Diciamo che il collegio vuole essere molto democratico e fare in modo che chi si sente in dovere di partecipare a questi compiti, si propone e si sottopone a valutazione, tutto qui!"<sup>177</sup>.

Inoltre, è stata riscontrata anche un'altra procedura per cui:

“diciamo, che tutto dipende da chi è il dirigente, voglio dire... chi è, nel senso di sapere se è un leader permissivo, democratico oppure uno ‘vecchio stampo’, tutto regolamenti e normative... ecco, diciamo che tutto dipende da questo per un primo importante punto di vista, dopodiché il docente che vuole svolgere questi incarichi, deve mettersi d'accordo con se stesso per capire quanto può dare... in fondo, lo sappiamo tutti che qui ci danno quattro soldi per un mare di lavoro e scarso riconoscimento, pure da parte dei colleghi... poi, che si fa?! Beh, diciamo che un gruppo di noi va dal dirigente e gli propone una rosa di nomi, se lui è d'accordo, trova lui il modo di farlo passare in collegio, altrimenti tocca comunque a lui modificare quella rosa.. però, si sa che il vicepresidente ha molta influenza e, quindi, si cerca di mettersi d'accordo prima con lui, e quindi, di fare in modo che quella rosa vada sempre bene. (...) è capitato che qualche collega si lamentasse del fatto che magari sono sempre i soliti docenti a proporsi, però, giustamente ci siamo sempre giustificati dicendo che comunque i nostri obiettivi progettuali non possono mai essere a breve termine, e quindi, è giusto che se uno di noi ha una buona idea progettuale, trovi poi lo spazio opportuno per realizzarla, anche in accordo con gli obiettivi del dirigente e della scuola tutta”<sup>178</sup>.

Quindi, è sembrato chiara l'idea che più che trattarsi del vaglio di una serie di competenze, magari anche certificate, in realtà, la scelta degli incaricati avviene sulla base delle rappresentazioni reciproche dei ruoli organizzativi che vanno ad intersecarsi con le funzioni strumentali, così come dichiarato in un'altra intervista:

“direi proprio che i nostri colleghi non ci vedono bene, almeno in linea di massima perché il nostro dirigente, che ormai è in questa scuola da oltre dieci anni, ha sempre fatto in modo che, in realtà, è come se fossimo una via di mezzo, tra docenti propriamente detti e un braccio della presidenza, cioè siamo quelle figure organizzative che, pur partecipando attivamente alla nascita delle decisioni, anche molto importanti, per la strategia macro della nostra scuola, dopo ci ritroviamo ad essere schiacciati dai nostri colleghi che faticano a fare proprie quelle decisioni ormai, magari, già regolamentate o comunque che si stanno via, via consolidando in tutta l'organizzazione. Sono docenti che se vogliono, oppongono una resistenza anche molto forte, fino a far decadere anche un provvedimento. L'unica fortuna è che ogni volta si tratta di persone diverse e non sempre le stesse, altrimenti avremmo dovuto pensare di inserire qualcuno di loro nello staff, che già di per sé non è che sia proprio omogeneo, molti stanno lì perché prima davano fastidio nel collegio, poi, hanno visto che con il dirigente si può ragionare meglio da vicino ed ora non creano più problemi. In fin dei conti, nello staff non possono esserci solo

<sup>177</sup> C. E. - 46 anni, Inglese Secondaria di I grado- “G. Pascoli” in ‘A’, A3

<sup>178</sup> V. D., 44 anni, primaria “L. Da Vinci”, in ‘A’, al

le funzioni strumentali che si ammazzano di lavoro, ma anche dei personaggi che spesso vengono indicati come responsabili di plesso ma, che in verità, tutti sappiamo non essere per niente in grado di svolgere quel ruolo, ma deve stare lì perché deve assolvere ad altri tipi di scopi personali, e solo qualche volta professionali. Noi funzioni strumentali siamo ‘emissari’ del dirigente, e molti ci vedono come ‘scagnozzi’ del dirigente, quindi, un po’ ci temono e un po’ stanno attenti a quello che chiediamo per far piacere al preside. Siamo visti, secondo me, come persone poco intelligenti, con poca ‘autonomia di pensiero’ per alcuni versi, poi, purtroppo c’è anche l’antipatica situazione di chi, pur di scoraggiarti, tende sempre a sottolineare tutto ciò che non va nella scuola, senza tener conto degli sforzi che uno fa per tirare avanti la barca. Insomma, è un po’ dura perché molti vogliono dimostrare la nostra incapacità di gestire le situazioni, anziché aiutarci a fare le cose nel modo giusto”<sup>179</sup>.

In definitiva, poi, sembra plausibile pensare che non essendo fissati in maniera piuttosto chiara gli obiettivi da far perseguire agli incaricati, con le relative metodologie operative, appare ampiamente complicato il compito di definire le competenze professionali da richiedere ai candidati, e di conseguenza, le relative modalità esecutive di valutazione delle loro performance, soprattutto in chiave autentica e riflessiva. Ecco, dunque, che la scelta dei candidati può divenire una vera e propria ‘strategia politica’, in parte guidata perlopiù da atteggiamenti autoreferenziali, in cui:

“Il dirigente prima della nomina avvia una fase preparatoria: nelle prime sedute dell’inizio di un normale anno scolastico, oltre a tutto l’avvio delle normali attività dell’organizzazione scolastica, prevede, poi, la individuazione... sulla base delle necessità individuate dal collegio dei docenti, delle aree strategiche da affidare alle funzioni strumentali. E, quindi, si vanno ad individuare anche delle competenze chiare per ciascuna figura che si viene a configurare. L’iter è questo, detto in poche parole: tu sei vicino alle idee del preside? Bene. Diciamo che ci hai lavorato per diversi anni, o perché è un tuo amico, magari tu sei il suo medico di famiglia (sorride), diciamo che tuo padre e suo padre erano molto amici, oppure sei suo cognato... insomma, tutto quello che vuoi, se ti ci senti vicino gli proponi di lavorare con lui e, se sei molto bravo, detti tu le condizioni e lui deve stare tranquillo ed al suo posto... poi, il collegio dei docenti, sulla base delle proposte di qualche docente, o su suggerimento di idee ormai antiquatissime, e con il supporto del parere del dirigente, va a ‘disegnare’ un quadro degli ambiti di cui la scuola vuole disporre per potenziare i suoi servizi e la sua gestione. Diciamo che la scuola, queste aree, se le ‘calza a pennello’ su quello che effettivamente gli può essere utile, o sulla base delle esperienze pregresse della stessa scuola. Poi che succede? Che succede? Ah, sì, la tua domanda, insieme a quella degli altri colleghi che come te hanno fatto domanda, ma perché sei stato tu stesso a proporli al preside, e questa è una cosa importante, ripeto, è una cosa importante! Le domande vanno a finire nel cassetto del comitato di valutazione che, va dal dirigente e gli chiede i nominativi su cui, poi, il collegio dei docenti va a stendere il verbale di nomina. Ovviamente, lo stesso comitato di valutazione è scelto dal dirigente, e quindi, fin qui tutto ok... poi, il collegio dei docenti si riunisce, approva e ti manda la comunicazione dell’avvenuta nomina, tu puoi accettare o rifiutare.... E questo è! (...)Diciamo che su questa area della multimedialità

---

<sup>179</sup> P. T. 54 anni, lettere secondaria di I grado, “L. Da Vinci” in ‘A’, a4

io sono sempre stato molto competente, e che nessuno mai si era venuto a proporre. Poi, io sono l'unico ad avere la certificazione del programma F.O.R.T.I.C. che è una cosa del MIUR, per la formazione delle famose T.I.C e sono quattro anni che sono stato referente dei laboratori scientifici ed informatici. Insomma, non è una cosa che hanno in molti! Io all'epoca avevo completato già il livello C1, che è quello che deve avere il responsabile delle aule multimediali, informatiche. Quindi, diciamo che io ero veramente uno dei pochissimi, di questo corso che si è tenuto più o meno tre, forse quattro anni fa... (...) Poi, c'è anche da dire che non tutti i colleghi hanno una buona dimestichezza con il mouse e la tastiera e quindi, se dovessi indicare uno dei principali bisogni formativi su cui bisognerebbe investire in termini formativi, è proprio questo tema della multimedialità, se posso permettermi, ovviamente. Ma, credo, poi, che questo problema o difficoltà, così come vogliamo chiamarlo non riguardi soltanto la nostra scuola ma, al contrario sia un problema diffuso di tutta la professionalità docente. Sulla mia area è per questo che risulta difficile che ci siano delle candidature vere e proprie! Di solito, ho aiutato a scegliere chi poteva lavorare meglio con lo staff del dirigente e, spesso, sono stato io a proporre dei nomi che sono sempre andati più che bene. Anche quelli che lavorano quest'anno con noi, li avevo indicati io al dirigente. (...)io sono molto competente sul mio ruolo, sia di docente che di funzione strumentale: prima insegnavo a XXX, però lì sono stato per quasi sei anni vicario del dirigente, e sono stato uno dei fautori dell'introduzione dei PON a scuola. E visto che sono sempre stato associato a diversi programmi speciali di rilevanza nazionale, diversi anni fa sono stato nominato a ricoprire un ruolo speciale al WWF, quelli che comunemente vengono chiamati i 'comandi', quindi conservavo la titolarità a XXX, prendevo lo stipendio da docente ma, esercitavo le mie competenze a tempo pieno presso l'Ufficio del WWF per svolgere il progetto di conservazione e sviluppo in aree scarsamente popolate, venivo da esperienze di attivismo nell'ambito dello stesso WWF, avevo svolto anche mansioni politiche locali sempre nell'ambito del WWF sia a livello regionale che locale ed anche come consulente nazionale. Poi, attraverso questo lavoro sui PON siamo passati al discorso della valutazione ed autovalutazione scolastica attraverso il nostro CAF. Si tratta di progetti regionali che ci offrono tutto il necessario per comprendere tutto quello che può o deve essere modificato e migliorato all'interno della nostra scuola. E diciamo anche che tutto quello che ci viene proposto, proprio tramite il POLO QUALITA' di Napoli, ci basta e ci 'sazia' pure, su questo versante. Secondo me, però, l'unico problema che comporta il processo di autovalutazione della scuola è quello di creare degli squilibri tra i colleghi, nel senso che normalmente nessuno tenta minimamente di mettere in discussione il lavoro degli altri, cosa che, invece, avviene quando noi andiamo ad inserire delle informazioni sui questionari che ci vengono proposti e poi restituiti in termini di risultati emersi, che spesso, in maniera proprio inevitabile, ci mettono dinanzi a delle situazioni che, assolutamente devono essere modificate e, quindi, per farlo devi parlare con i diretti interessati e, quindi, convincerli che devono modificare qualcosa nel loro modo di operare. Diciamo che questa cosa dell'autovalutazione, tante e tante volte, mira proprio a distruggere delle convinzioni personali molto difficili da sradicare. (...) Poi, c'è anche da dire che noi, come scuola, abbiamo un'ottima visione da parte dell'esterno, E, tutto questo, ovviamente attira molto anche le politiche locali che, inevitabilmente, dovendo fare un investimento, anche solo di natura strutturale, tra tutte le scuole che abbiamo qui a XXX, si trova meglio a collaborare con noi, anche perché saprà che c'è e ci sarà sempre un 'ritorno' in termini di risultati di produzione, visibilità, ecc....»<sup>180</sup>.

<sup>180</sup> L. P., 41 anni, Matematica- secondaria di I grado, "T. Tasso" in 'B'- A3

Tuttavia, una percezione ampiamente condivisa da buona parte degli intervistati, è quella secondo cui:

“il collegio dei docenti è, sicuramente, un organo molto importante in ogni scuola semplicemente perché delibera tutti gli aspetti educativi della scuola stessa. Ci sono, però, molti collegi docenti manovrati dai dirigenti, e quindi, passivi a qualsiasi cosa, e tanti dirigenti manovrati dai collegi docenti...nella mia esperienza di docente ho visto sia il primo caso che l'altro. Per questo penso che noi docenti dobbiamo avere più spirito critico rispetto alle decisioni che vi vengono prese ed imporci, ogni qualvolta notiamo questi brutti meccanismi di condizionamento politico, affinché possa esserci maggiore democrazia nell'organizzazione scolastica in cui tutti i giorni operiamo. Non dobbiamo essere omertosi.(...) lo stesso collegio dei docenti è influenzato prima di tutto dal comitato di valutazione che è comunque formato da persone vicine al preside, che poi condiziona il parere del collegio stesso. Quindi, l'inferenza del dirigente è indiretta ma sicuramente presente in ogni fase della scelta, quella poi definitiva e formale delle nomine. Ma, quello che mi preme sottolineare di più è un altro fattore: in questa scuola, le funzioni strumentali sono cambiate raramente, così può accadere che con le medesime competenze, il comitato di valutazione deve per forza dar ragione all'esperienza, quindi, la sua decisione è sempre legittimata da questo, cioè se fai la stessa cosa per 8, 9, 10 anni perché cambiare adesso? Io però non lo ritengo giusto, la questione delle competenze è qualcosa di soggettivo, come vuoi che ti dimostri che pur avendo fatto la stessa attività per 10 anni di fila, alla fine non hai raggiunto nessun obiettivo che si può definire giusto, efficace, efficiente, se vuoi... per il semplice fatto che non è scritto da nessuna parte che tu devi fare quella cosa o che volevi fare quella cosa, quindi, tutto quello che resta, di fatto della tua esperienza è un titolo, un punteggio sul tuo curriculum, uno stupidissimo curriculum che viene presentato ogni anno, con l'aggiunta di un nuovo anno di esperienza come funzione strumentale. E, allora, che possibilità ho io di venire a competere con te, se nella scuola tutto il collegio ormai si è abituato a vedere lo stesso docente sulla stessa area? Rispetto a quella persona, che probabilità ho io di dimostrare quello che so fare e vorrei fare per questa scuola senza poter interrompere quel legame tradizionalmente instaurato e consolidato? Io dico nessuna, e questo anno, tanto sono riuscita ad essere nominata perché nessuna delle docenti che hanno sempre recitato la parte delle funzioni strumentali, come figure organizzative autorevoli e competenti, perché nessuna di loro poteva competere con il mio curriculum, in termini di esperienze e titoli nel campo dell'informatica. La scuola non riconosce i meriti, soltanto il caso ha fatto la sua parte in questo caso, punto. Nessuno ha potuto concorrere con me, ed io ci ho tenuto a farlo ma, non so cosa poteva accedere se non mi fossi proposta, ti immagini tutti i problemi per i registri on-line, le LIM, le iscrizioni....”<sup>181</sup>

Certamente, l'area della multimedialità ha maggiori margini di certificazione di alcune competenze tecniche, ma cosa succede nelle altre aree in assenza di informazioni necessarie, relative alle mansioni da svolgere?

“secondo me, un'area che non ha mai visto cambiare i referenti che se ne occupano, è sempre stata l'area 2, quella della multimedialità. Sembra che la scuola cada a pezzi senza la multimedialità, ma secondo me tutto questo è

---

<sup>181</sup> C. R. 34 anni- primaria “G. Pascoli” in ‘A’, a2

una montatura. Il dirigente ha molta stima delle colleghe che se ne occupano e vuole essere soltanto molto riconoscente con loro, offrendogli più attenzioni, visibilità, anche se, qualcosa in più sul loro operato bisogna pur dirlo... insomma, lavorano anche molto e molto bene, pure. Niente da dire sul loro operato, però secondo me, l'area che meriterebbe molta più attenzione e anche molto aiuto secondo me, è proprio l'area in cui io e la mia collega lavoriamo. Mi spiego meglio: pensa che noi a giugno è come se ci trovassimo in un vero e proprio 'manicomio', non si capisce bene quante docenti devono assisterci con le prove INVALSI e pensa che proprio l'anno scorso.... Abbiamo fatto un guaio proprio troppo grosso... alcune docenti della primaria proprio con questo fatto dell'assistenza avevano portato i bambini ad un livello di risposte corrette pari al 99%. Ma, dico io, come vuoi che al Ministero non se ne accorgano? Per forza! E così è stato e non ci hanno voluto restituire i risultati della primaria. Poi, come se i guai avessero sempre bisogno di venire accompagnati, si ci è messo pure l'assessore che proprio quest'anno ci ha chiesti i risultati.... E non ti dico... abbiamo cercato di ritardare, poi di aspettare che lo facessero prima le altre scuole, poi abbiamo sperato di poter barare, e alla fine.... Se ne è accorto pure lui e si è chiamato il dirigente che a sua volta era stato preparato... mamma, non ti dico! Quando lui (il dirigente) capì la gravità della cosa si mise ad urlare come un pazzo e si chiuse nel suo studio per quasi un paio di settimane, non voleva vedere nessuno se non la vicaria. Lei, poi, poverina, ogni volta che andava a portargli una carta si sentiva sto preside che la rimproverava, poi ci convocò tutte e diede la colpa a tutte. Io, in verità pensavo che la desse solo a me, perché ero funzione strumentale, ma poi, capito che l'errore non era partito direttamente da me che tra parentesi sono della secondaria, non si poté far altro che convocare tutti quelli della primaria e ragionarci su nel migliore dei modi. Però, ti dico la verità, quello fu un periodo bruttissimo e a nessuna di noi ci viene in mente di riportargli alla mente quel fatto, e naturalmente, quest'anno faremo molta più attenzione affinché non si ripetano mai più degli errori simili<sup>182</sup>.

---

<sup>182</sup> C. E.- 46 anni, Inglese Secondaria di I grado- "G. Pascoli" in 'A', A3

COPIA X



DISTRETTO SCOLASTICO  
ISTITUTO COMPENSIVO  
Autonomia n. 98  
SCUOLA ELEMENTARE E MEDIA

Prot. n° 4407-P.2

@istruzione.it

*Alle Funzioni Strumentali della Scuola  
Primaria e Secondaria*

*Area 1 Prof.ssa*

*Area 2 Prof. ssa*

*Area 3 Prof.ssa*

*Area 4 Prof.ssa*

*Area 5 Prof.ssa*

*I.C.*

OGGETTO: Funzioni Strumentali

Le funzioni Strumentali designate dal Collegio Docenti nella seduta del 18/10/2006 sono invitate a presentare, sulla base dell'incarico loro affidato, ad elaborare un progetto da presentare entro il 15 novembre 2006 con eventuale calendario di impegno delle ore.

In attesa di riscontro si porgono distinti saluti.

ISTITUTO COMPENSIVO  
DIRIGENTE SCOLASTICO

Comunicazione del dirigente scolastico dell'I.C. "L. da Vinci".

### 3.1.1.3 Monitoraggio e ‘Valutazione’ del lavoro delle Funzioni Strumentali

Una modalità di controllo del lavoro dei docenti incaricati può essere senz’altro sistematica e costante (se a monte sono stati scelti opportuni indicatori), qualitativa e quantitativa; operata informalmente da un singolo soggetto legittimo come il dirigente scolastico (o i suoi due vicari), o dal collegio dei docenti in maniera formale, collegiale e pienamente partecipata. Essa può essere svolta in diversi momenti: si rendono necessari dei tempi e modalità iniziali per la scelta dei candidati, in itinere per la verifica dell’efficienza ed efficacia delle scelte operate, e conclusivi per il controllo del raggiungimento degli obiettivi prefissati.

Di fatto, però, “un professionista che riflette nel corso dell’azione tende a mettere in dubbio la definizione del suo compito, le teorie dell’azione che utilizza nell’espletarlo e gli standard di prestazione mediante i quali egli è controllato. E quando mette in dubbio queste cose, mette anche in dubbio elementi della struttura di conoscenza dell’organizzazione nella quale le sue funzioni sono profondamente radicate”<sup>183</sup>.

Dopo tutto, “le persone che si considerano collaboratori hanno bisogno di modelli ben diversi dagli stereotipi di ‘pecorone’ e ‘yes-man’. Essi hanno bisogno di modelli con cui identificarsi allo stesso modo con cui gli studiosi di leadership si concentrano sui modelli della teoria ‘x’ ‘y’ o ‘z’, molte persone conoscono il proprio stile di leadership sia dall’interno sia dall’esterno. Se vogliono avere successo nel proprio ruolo non possono rischiare di trascurarlo. I migliori leader sono in sintonia con se stessi e con gli altri. Essi sanno che tipo di leader sono, quali sono i loro punti di forza e di debolezza e come influenzano i loro collaboratori. Molte persone sono però colpevolmente ignoranti per quel che riguarda il proprio stile di collaborazione. Sembrano quelle persone che hanno un’ottima conoscenza delle loro capacità cognitive ma nessuna introspezione delle proprie emozioni. Questo squilibrio può avere conseguenze catastrofiche. Pensate ad un tennista che abbia grandi capacità offensive e nessuna difensiva. (...) poiché molti di noi spendono gran parte del proprio tempo in ruoli di collaborazione, è evidente che il modo con cui ci comportiamo come collaboratori determina il livello di soddisfazione della nostra esistenza quotidiana”<sup>184</sup>.

---

<sup>183</sup> Schön D. A., op. cit. p 339

<sup>184</sup> Ratti F. (a cura di), Il potere dei collaboratori. Come creare collaboratori capaci di guidarsi... e leader che sappiano farsi seguire, FrancoAngeli, Milano, 1994, p81

In questa sede, dall'analisi dei sei casi di studio si vogliono mettere a confronto le prospettive valutative dei rispettivi collegi dei docenti mediante l'esposizione dei documenti di valutazione delle loro performance, e di contro, le relazioni finali redatte dagli intervistati e relativi agli ultimi cinque anni di attività. Infine, si cercherà di giungere ad una sintesi interpretativa ricorrendo alle testimonianze ottenute mediante le interviste semi-strutturate. Nel dettaglio, si vogliono proporre:

- Verbali del collegio dei docenti per l'assegnazione degli incarichi;
- alcune relazioni intermedie di autovalutazione di docenti rispetto al proprio operato di FS;

ISTITUTO COMPRENSIVO SCUOLA PRIMARIA SEC. 1° GRADO
30 APR. 2009
Al Dirigente dell'I.C. " [redacted] "
Autonomia 98
PROT. 1987 TI. C CL. 1 FASC. [redacted]
- scuola primaria e secondaria di primo grado-

Oggetto:  
progetto funzione strumentale Area 3/1 a. s. 2008/09 in ordine ai compiti attribuiti di cui alla cir. del 25/11/2008 prot. n° 5642 C1

**Relazione intermedia delle attività svolte inerenti la funzione assegnata**

***1. Supporto al responsabile del plesso nella gestione organizzativo- didattica.***

- ❖ sostituzione della responsabile di plesso;
- ❖ supporto attività di plesso;
- ✓ rapporti con il personale docente;
- ✓ gestione supplenze;
- ✓ pubblicizzazione di avvisi circ. ecc.;
- ✓ vigilanza presenza docenti ai consigli d'interclasse;
- ✓ supporto nell'azione formativa con le famiglie.

***2. Promozione della continuità orizzontale e verticale attraverso progetti e specifiche attività rivolte alla scuola dell'infanzia;***

- ✓ Coordinamento e sviluppo del progetto improntato sulla continuità "Formare ed Informare" rivolto alla scuola Primaria ed alla scuola dell'Infanzia.

Nel progetto oltre alla continuità di tipo verticale tra i bambini della scuola dell'infanzia e della scuola Primaria è stata evidenziata anche una continuità di tipo relazionale tra le classi della stessa scuola primaria perché ha coinvolto gruppi di alunni di ogni classe con lo scopo di valorizzare la loro capacità di proporsi come protagonisti della scuola che frequentano.

- ✓ Realizzazione di una brochure promozionale.

Tale brochure, ampiamente illustrativa delle proposte formative offerte dall'Istituto Comprensivo "[REDACTED]" è stata distribuita ai genitori dei bambini della Scuola dell'Infanzia (terzo anno).

- ✓ Partecipazione attiva agli incontri con i genitori dei bimbi della Scuola dell'Infanzia per tutti i chiarimenti e le informazioni riguardanti le iscrizioni alle future classi prime.

### **3. Referente continuità.**

- ✓ Confronti di dialogo costruttivo sulle diverse problematiche e sulle eventuali proposte operative avuti, in tempi e con modalità diverse, sia con le inss. della scuola dell'Infanzia sia con le inss. della scuola Secondaria di primo grado.

- ✓ Realizzazione di un incontro tra i docenti (interventuti) della scuola Secondaria di primo grado e gli alunni, riuniti in plenaria, delle classi quinte avente lo scopo di:

- facilitare l'approccio relazionale verso i futuri docenti;
- discutere le problematiche generali connesse al futuro percorso di studi;
- ottenere informazioni, con valenza pratica, sull'Offerta Formativa concernente, soprattutto, l'organizzazione dei corsi di studio, le attività curriculari ed extracurriculari, sportive e promozionali della "nuova" scuola di frequenza.

- ✓ Presentazione del progetto CONTINUITA' con proposte operative che agevolino il passaggio tra i diversi ordini di scuola e prevengano le difficoltà che sovente si riscontrano.

- ✓ Richiesta di incontro/i (ed eventuale coordinamento) fra i due ordini di scuola ad es. le giornate della scienza con visita al nuovo laboratorio scientifico della scuola secondaria di primo grado "[REDACTED]" ( proposta già

emersa durante l'incontro PON Azione PON B-1- "metodologie didattiche: scienze e tecnologia").

### **4. Coordinamento e monitoraggio degli esiti formativi dei progetti extracurriculari e curricolari integrati.**

- ✓ Attività di consulenza con i coordinatori dei progetti.
- ✓ Monitoraggi dei progetti attraverso la somministrazione di questionari di gradimento rivolti a genitori ed alunni atti a verificare in quale misura vengono conseguiti i risultati programmati.

Elaborazione, tabulazione, registrazione dei dati e divulgazione degli esiti.

[REDACTED] 16/04/2009

Insegnante F.S. Area 3  
[REDACTED]

FUNZIONE STRUMENTALE AREA 2

SOSTEGNO AL LAVORO DEI DOCENTI

Prof. ~~XXXXXXXXXX~~

Anno scolastico 2008/2009

RELAZIONE INTERMEDIA

- B) Accoglienza dei nuovi docenti e raccolta curriculum personale  
Sono state preparate le schede-curriculum, consegnati a tutti i docenti e per quelli che l'hanno riconsegnate, ho elaborato un database.
- C) Produzione dei materiali didattici.  
Ho aiutato, i docenti che lo chiedevano, ad elaborare e a costruire vari materiali di presentazione sia per i lavori curriculari che per i progetti interni e progetti Pon. Per tali progetti, sono state fatte delle foto durante le lezioni, le quali serviranno per la documentazione finale e per il Sito Web.
- Servizio fotografico e preparazione di inviti e locandina per lo Spettacolo teatrale natalizio "Sarà Natale se..."
  - Servizio fotografico e preparazione di inviti e locandina per il Concerto Natalizio di Strumento musicale
  - Servizio fotografico e preparazione di inviti e locandina per la Giornata della Legalità "Bullismo ? NO grazie"
- D) Coordinamento dell'utilizzo delle nuove tecnologie e responsabile del laboratorio informatico. Cura della documentazione educativa e archiviazione su supporti informatici.  
Ho coordinato l'orario di utilizzo del laboratorio multimediale sia per le normali attività che per le attività dei vari progetti e per il Corso di aggiornamento "Scienze e Tecnologia".  
Ho curato la manutenzione e l'assistenza tecnica periodica e continua.
- E) Aggiornamento del sito Web dell'Istituto  
E' stato aggiornato il Sito inserendo tutte le News inerente alle varie attività dell'Istituto.



*Il Docente*  
~~XXXXXXXXXX~~

- alcune relazioni finali di autovalutazione di docenti rispetto al proprio operato di FS;

Anno Scolastico 2010 - 2011

ISTITUTO COMPRENSIVO "██████████" - ██████████

### RELAZIONE F. S. Area 1

La sottoscritta, nei primi mesi del corrente A.S., ha provveduto a rivedere, riorganizzare e rielaborare il POF grazie al contributo ed alla stretta collaborazione con le altre FF.SS. e con le responsabili di Plesso.

Tale collaborazione è, poi, proseguita durante il corso dell'intero A. S. mediante la partecipazione, costante e fattiva, a tutti gli incontri dello Staff Dirigenziale indetti dalla Dirigente.

Altro "gruppo" con il quale vi è stato motivo di confronto, di crescita e di scambio di opinioni è stato il "gruppo di Regia" del sito web costituito, oltre che dalla sottoscritta, dal maestro ██████████, dalla maestra ██████████ e dalla maestra ██████████.

Tale gruppo ha lavorato in stretto contatto con il Dott. ██████████ del quale ha seguito le lezioni di formazione circa gli elementi base relativi all'organizzazione e gestione di un sito ( il calendario si allega alla presente) e con il quale non poche volte la sottoscritta si è confrontata soprattutto nella fase iniziale di creazione del sito della nostra scuola. Vedere un lavoro, quale quello del sito, e notarne le imprecisioni o le imperfezioni, poco rende merito al ricco, complesso e articolato lavoro di selezione di immagini, colori, font, impaginazione e ... realizzato inizialmente per far sì che tale prodotto nascesse.

Oltre agli incontri di formazione, alla loro organizzazione e realizzazione, alle telefonate e agli incontri extra in sede, durante le festività natalizie la sottoscritta con il maestro ██████████ e la maestra ██████████ ha trascorso il pomeriggio del 27 dicembre a Cava dei Tirreni presso l'ufficio-abitazione dell'esperta della parte grafica del Sito per selezionare le immagini da inserire nella homepage del sito e per sceglierne la composizione, i colori, la posizione ...

Il nostro nuovo sito, la cui precedente versione era stata incommensurabilmente curata dal nostro amato ed insostituibile prof. ██████████, ha così preso forma ed è stato di mese in mese arricchito di materiali vari in particolare nella pagina relativa alle attività dei tre ordini di scuola nella quale possiamo visionare alcuni dei lavori realizzati dai nostri allievi durante quest'Anno Scolastico. Quest'ultima fase, quella della pubblicazione delle news ed in particolare dei lavori realizzati dagli alunni, ha richiesto un notevole impegno da parte della sottoscritta che il martedì pomeriggio, quando non impegnata in altre attività scolastiche, vi ha sistematicamente dedicato un paio d'ore circa. La fase della pubblicazione è stata sempre preceduta da un'operazione precedente preparatoria dei lavori da pubblicare mediante l'uso di Photoshop e spesso di Power Point. Preziosa è stata la fattiva collaborazione della maestra ██████████ che sempre durante il corso dell'anno ha collaborato con la sottoscritta e del maestro ██████████, da sempre appassionato ed impegnato nel realizzare e nello gestire il laboratorio informatico della propria scuola. Per il prossimo anno, oltre a continuare nella collaborazione con il "gruppo di regia" la sottoscritta auspica una più viva, concreta e fattiva collaborazione di tutti i docenti del nostro I.C. Le novità necessitano di essere "metabolizzate" ma, dopo tale fase ne segue anche una di analisi e studio relativa all'uso della nuova modalità di comunicazione. Proprio poiché il Sito vuole permettere di comunicare meglio e più direttamente tra noi e la scuola e tra la scuola e le famiglie, per il prossimo anno si cureranno meglio i contatti con le famiglie tramite la posta elettronica.

Per informare i genitori dei nostri allievi in modo più immediato ed efficace, comunque, il "classico" e sempre apprezzato cartaceo ha svolto un ruolo importante ed anche quest'anno è stata pensata e realizzata una brochure sintetica vivace e chiara atta a racchiudere la mission, le attività e l'organizzazione del nostro Istituto.

Per quel che riguarda l'idea di voler premiare nella Scuola Secondaria di primo Grado le eccellenze, così come demarcato nei principi ispiratori del nostro POF, ogni docente di Scienze ha selezionato dalla propria classe seconda cinque elementi distinti sia dal punto di vista didattico che disciplinare ed un gruppo complessivo

di venti allievi, accompagnato dalla sottoscritta, si è recato presso l'Istituto Agrario di ██████ per vivere una mattinata di laboriorietà da titolo "I colori della Chimica".

Tale iniziativa è stata vissuta con interesse e curiosità ed è stato motivo di incontro e confronto tra discenti di sezioni diverse accomunati dalla curiosità scientifica.

La sottoscritta, nel corso dell'intero anno scolastico, si è resa sempre disponibile nei confronti dei colleghi per eventuali chiarimenti o suggerimenti relativi all'uso delle Lavagne Interattive e, vista la necessità, ha tenuto un incontro di informazione-formazione sulle LIM per le maestre della scuola Primaria tenutosi presso il Laboratorio Scientifico della nostra Scuola Secondaria. Due nuove lavagne quest'anno hanno arricchito il nostro Istituto, una è una SMART la cui installazione è avvenuta nel plesso di Taverna Rose, l'altra è una Promethean che è stata installata presso il plesso della Scuola Secondaria di Via ██████. Per quest'ultima in particolare, la sottoscritta ha seguito le fasi dell'installazione ed ho tenuto i contatti con la Dott.ssa ██████, referente Promethean, organizzando un incontro informativo-formativo sull'uso della succitata LIM.

In merito alla formazione circa l'uso delle LIM la sottoscritta aveva organizzato un corso formativo per maggio/giugno di quest'anno ma per problemi dell'esperta, sopraggiunti improvvisamente, il calendario avrebbe dovuto subire notevoli variazioni pertanto, in accordo con la Dirigenza e con i colleghi, ha rinviato tale formazione al periodo settembre/ottobre 2011.

I mesi di maggio e giugno sono stati incentrati sulla rielaborazione dei questionari di monitoraggio, sulla loro distribuzione, raccolta ed elaborazione dei dati da essi forniti mediante l'ausilio di Power Point ed Excell per realizzare grafici e tabelle esplicative. Il lavoro è stato oneroso e meticoloso ed i risultati verranno analizzati durante l'ultimo Collegio dei Docenti del 29 giugno 2011 per evidenziare informazioni importanti per poter meglio individuare i punti di forza e di debolezza nella stesura del nuovo POF.

La prof.ssa  
████████████████████

FUNZIONE STRUMENTALE AREA-5

ELENCO DELLE ATTIVITA' SVOLTE

APRILE 2009

1. Ottobre 2008: Monitoraggio dei risultati dei test di ingresso;
2. Ottobre 2008: Monitoraggio della scelta dei laboratori opzionali;
3. Ottobre 2008: Monitoraggio – questionari valutazione interna ( docenti, famiglie e studenti);
4. Novembre 2008: Acquisizione dei risultati della prova d'esame nazionale (INVALSI);
5. Febbraio 2009: Monitoraggio degli esiti intermedi – laboratori opzionali;
6. Febbraio 2009: Immissione dati al SNV relativi agli esiti intermedi;
7. Marzo 2009: Studio delle modalità di svolgimento della prova d'esame nazionale (INVALSI).

~~\_\_\_\_\_~~, li 16 Aprile 2009



A cura della Funzione Strumentale Area - 5

~~\_\_\_\_\_~~

Fs dell'I.C. "G. Leopardi"

ISTITUTO COMPRENSIVO STATALE " [REDACTED] " (SA)

PROGETTO FUNZIONE STRUMENTALE AREA 4 - [REDACTED]

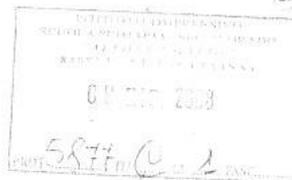
Con delibera del [REDACTED] prot. n. [REDACTED] - mi è stato conferito l'incarico per la funzione strumentale Area 4 che esplicherò nell'attuazione di progetti formativi di intesa con Enti ed Istituzioni svolgendo in particolare le seguenti attività:

- Realizzazione di progetti formativi d'intesa con Enti Locali ed Istituzioni esterne alla Scuola ( tribunale dei minori, ecc.);
- Coordinamento dei rapporti con Enti Pubblici o Aziende ( fattorie didattiche, [REDACTED] di [REDACTED], ecc.);
- Ricerca sponsor;
- Coordinamento accoglienza alunni classi prime;
- Organizzazione visite guidate ( Roma, Napoli - museo, acquario, ortobotanico, stabilimenti termali, cartiera storica di Amalfi, Certosa di Padula, centrali eoliche di Postiglione, museo contadino di Montecorvino Pugliano, Museo archeologico di Paestum, ecc) , eventi, spettacoli teatrali, manifestazioni, eventuali viaggi di istruzione e quant'altro proposto dai singoli Consigli di Classe.

Obiettivi :

- Promozione della capacità di socializzare in maniera efficace all'interno della scuola e della società;
- Arricchimento del bagaglio di esperienze personali;
- Ampliamento degli orizzonti culturali.

Funzione strumentale  
( Prof. [REDACTED] )





Al Dirigente Scolastico  
e al Collegio Docenti del 29/Giugno/2011

**FUNZIONE STRUMENTALE "INTEGRAZIONE DIVERSA ABILITA'"**

Docente Carla

A.S. 2010/2011

giusto decreto di nomina del 13/09/2010

Sono qui di seguito riportati gli obiettivi raggiunti in riferimento alle azioni proprie della funzione strumentale ed indicate nell'atto di incarico.

**Situazione dell'Istituto**

**Alunni diversamente abili n.12**

**Insegnanti di sostegno n.8**

**Educatori professionali n.2**

**A) analisi della situazione complessiva nell'ambito dei plessi di competenza.**

Si è approntato un prospetto generale contenente informazioni circa le generalità degli alunni, abbinamento con docenti e ore assegnate, educatori ed impegno settimanale, classi di inserimento, patologia, diagnosi funzionali, necessità assistenziali, particolari necessità didattiche, date di compilazione e di aggiornamento dei PDF.

Il prospetto è stato trattato secondo le norme sulla privacy.

È stato dato attento riguardo all'immediato aggiornamento di tutti i dati in quanto tale prospetto è di riferimento a tutte le attività organizzative, gestionali e di adempimenti burocratici legate alla diversa abilità.

**B) supporto agli organi competenti per le determinazioni relative all'organico e al reperimento di specialisti e consulenze esterne:**

al fine della determinazione delle richieste dell'organico di sostegno, sono stati:

- predisposti gli elenchi sulla base delle pre-iscrizioni in raccordo con la segreteria didattica,
- raccolta la richiesta di segnalazione dell'alunno M. C. della classe 2 Scuola Secondaria di 1°, e degli alunni D.V., B.G.e B.N. della scuola primaria di A.
- effettuate le visite presso la Scuola Primaria di A, Taverna Rose e Secondaria per la conoscenza diretta degli alunni e colloqui con i docenti di sostegno,
- avuti colloqui telefonici con gli insegnanti di sostegno, curriculari, funzioni strumentali di altre aree
- sono stati approntati i prospetti riepilogativi da inviare all' Ufficio XV;
- ho partecipato alle riunioni del GLH d'Istituto riferendo su informazioni e richieste specifiche della scuola in riferimento agli interventi specifici con la relativa proposta di organico;
- riguardo all'assegnazione dei docenti di sostegno alle varie classi, si sono fornite alla presidenza tutte le informazioni necessarie in considerazione ai criteri indicati dal G.L.H. d'Istituto e formulato proposte generali.

**C) attivazione di rapporti con gli Enti Locali, ASL, coordinandosi con gli atti propri della Dirigenza:**

- Mantenuti i rapporti con l'Ente Locale, Asl e Azienda Speciale per il coordinamento delle prestazioni degli educatori professionali;

**D) calendarizzazione degli incontri dei Gruppi di Lavoro :**

Si sono coordinate le azioni preliminari di intesa, date e modalità necessarie alla fase organizzativa di tutti i G.L.H operativi per la stesura dei PEI e PDF con la collaborazione della D.ssa ~~Neur~~

**E) verifica periodica e monitoraggio degli interventi adottati dall'Istituto:**

Si sono raccolte tutte le segnalazioni circa particolari difficoltà di integrazione di alunni sotto svariati aspetti; sono stati riportati all'attenzione del D.S. e dopo approfondito confronto, sono stati predisposti gli interventi necessari e di competenza scolastica per la risoluzione dei casi.

Le problematiche che fisiologicamente sono legate all'integrazione degli alunni d.a. sono state di carattere burocratico, di rapporti con le famiglie, ASL ed Enti Esterni, soprattutto dopo l'entrata in vigore della nuova normativa del 1 Gennaio 2010. Infatti la richiesta di riconoscimento di handicap va presentata, dall'interessato o da chi lo rappresenta legalmente (genitore, tutore, curatore), all' INPS territorialmente competente. La domanda segue specifici passaggi.

**F) supporto agli organi competenti circa le modalità di passaggio e di accoglienza dei minori in situazione di handicap, gestione e reperimento delle risorse materiali ( linee guida, sussidi, ausili tecnologici, progetti specifici, ecc.):**

**G) censimento e continuo aggiornamento dei dati informativi relativi agli alunni d.a. frequentanti (generalità, patologie, necessità assistenziali e pedagogiche), con costituzione di banche dati:**

È stato aggiornato l'archivio informatico relativo ai documenti del PEI, PDF, Relazioni finali e programmazioni in collaborazione con il personale amministrativo.

**H) tutti i progetti inseriti nel POF e riconducibili a questa area.**

Progetto di Ippoterapia o Riabilitazione Equestre; tale progetto si è protratto per l'intero anno scolastico con la partecipazione di otto ( n. 8 ) alunni diversamente abili dell'Istituto e ha avuto come referente la stessa. Finanziato esclusivamente dalla scuola, si è svolto presso il Maneggio di ~~Capaccio Scalo "Il Moro Vesuvio"~~, coordinato e diretto dal prof. ~~Battaglia~~ Psicoterapeuta e dalla d.ssa ~~Battaglia~~ Psicologa della Riabilitazione Equestre. Sulla base dell'esperienza di quest'anno si è pensato di promuovere anche per l'anno prossimo il suddetto progetto, vista la sua validità; infatti quando i ragazzi, i bambini eseguono un compito e possono attribuire il successo o l'insuccesso all'uso corretto o meno di strategie, potendo sperimentare un positivo e gratificante senso di autoefficacia che porta ad affinare forme sempre più avanzate di controllo meta-cognitivo, si hanno ricadute positive sull'apprendimento e sul concetto di sé, sviluppando nell'alunno/a la consapevolezza di quanto sta facendo e del perché lo fa. Integrare la didattica con queste attività, significa adottare uno stile diverso rispetto all'insegnamento tradizionale, si impara ad utilizzare strategie diverse con insegnamenti reciproci.

**Ulteriori attività svolte e previste nell'incarico :**

1. E' stata fornita collaborazione al Dirigente per tutte le circolari che hanno regolamentato le attività didattiche e organizzative interne relative al sostegno;
2. E' stata fornita collaborazione al Dirigente per la stesura di tutte le note verso gli Enti esterni;
3. E' stato curato l'aggiornamento e riscontro didattico dei quadri orari degli insegnanti di sostegno e degli educatori professionali ;
4. E' stata raccolta la documentazione e curata la richiesta degli educatori professionali per il prossimo a.s. 2010/11

**CONCLUSIONI**

Le azioni richieste e svolte in questa funzione sono palesemente vaste e impegnative.

Si intende qui ringraziare tutti, il Dirigente, gli insegnanti di sostegno, curriculari, nonché il personale amministrativo che hanno fornito collaborazione alle innumerevoli e contingenti necessità e che con il loro silenzioso e nascosto impegno quotidiano hanno collaborato alla riuscita del Piano dell'Offerta Formativa per gli alunni diversamente abili.

~~20~~ Giugno 2011

Funzione Strumentale  
~~20~~

Fs dell'I.C. "T.Tasso".

- verbali di collegio dei docenti in merito al monitoraggio del lavoro delle FS;

COLLEGIO DOCENTI 30/06/2010

VERBALE N. 9

Il giorno trenta giugno dell'anno duemiladieci, alle ore diciassette e trenta, nell'Aula Magna "Giancarlo Siani", a seguito di convocazione del Dirigente Scolastico, si è riunito il Collegio dei docenti per discutere e deliberare sul seguente ordine del giorno:

1. Lettura e approvazione verbale precedente seduta
2. Programmazione Fondi strutturali Europei 2007/2013 "Legali al sud: Un Progetto per la legalità in ogni scuola"
3. Valutazione Funzioni strumentali
4. Giochi della Gioventù – A. S. 2010/2011
5. Verifica attività espletate durante l'anno scolastico 2009/2010 e proposte operative per il nuovo anno scolastico
6. Adattamento calendario scolastico
7. Varie ed eventuali

Risultano assenti i seguenti docenti: VEDI FOGLIO DELLE PRESENZE

Presiede la riunione il Dirigente Scolastico Dott.ssa ~~.....~~; assume le funzioni di segretario l'ins. ~~.....~~

Constata la validità della seduta, il Dirigente Scolastico dà inizio ai lavori del Collegio.

Il Dirigente dà lettura del verbale della precedente seduta che viene approvato all'unanimità.

In riferimento al secondo punto all'o.d.g il Dirigente comunica ai presenti che il MIUR ha emanato la Circolare Prot. N. AOODGAI/7215 del 04/06/2010 con cui dà avvio all'iniziativa "Legali al sud: un progetto per la legalità". Tale iniziativa ha lo scopo di promuovere il senso della legalità nei ragazzi, attraverso la messa in atto di esperienze significative che sviluppino il senso di appartenenza e di identificazione in una comunità in difesa e promozione dei diritti umani della democrazia e del ruolo della legge.

I destinatari di tale iniziativa sono gli alunni delle Istituzioni Scolastiche situate nelle regioni dell'obiettivo Convergenza ( Calabria, Campania, Puglia, Sicilia).

Le Scuole potranno presentare progetto articolati su un modulo formativo di 100 ore oppure su due moduli di 50 ore; saranno approvati i progetti che prevedono l'impegno a stipulare apposite convenzioni di partenariato con altre scuole o con enti privati che perseguono finalità nel campo della legalità.

Per la realizzazione delle attività sono previsti tutor della scuola e tutor dell'ente partner.

I progetti potranno prevedere l'intervento di esperti di chiara fama sulla tematica prevista dai moduli e si potrà prevedere un gemellaggio con altra istituzione scolastica o con una rete di scuole, al fine di un costruttivo scambio di esperienze e di sviluppo comune del progetto.

Dopo ampia discussione il Collegio, all'unanimità, delibera di:

- Partecipare all'iniziativa con la realizzazione di due moduli di 50 ore ciascuno; il primo modulo per gli alunni delle classi quarta – quinta di scuola primaria e classe prima di scuola secondaria di primo grado, mentre il secondo modulo per gli alunni delle classi seconda e terza di scuola secondaria di primo grado.
- Realizzare l'iniziativa con i seguenti partner: UISP, Comune, Tribunale, Forze dell'ordine, ICATT
- Attivare un gemellaggio con una Scuola la cui scelta sarà oggetto di delibera successiva
- Realizzare, alla fine del progetto, un cortometraggio

In riferimento al terzo punto all'o.d.g. il Dirigente Scolastico comunica al Collegio che tutti i docenti titolari di funzione obbiettivo, ad eccezione del Prof. ~~.....~~ hanno presentato la relazione finale per l'attività svolta nei termini indicati dalla circolare interna.

Inoltre, il Dirigente sintetizza per ogni funzione il contenuto della relazione presentata che racchiude l'esperienza condotta nel corrente anno scolastico.

Il Collegio, dopo ampia discussione, all'unanimità, delibera di:

- Ritenere positiva l'azione svolta dai docenti titolari di funzione che hanno presentato la relazione finale
- Confermare per il prossimo anno i docenti titolari di funzione, che hanno presentato la relazione finale
- Di non ritenere positiva la funzione svolta dal Prof. [redacted] in quanto le attività che avrebbe dovuto realizzare non sono state concretizzate.

In riferimento al quarto punto all'o.d.g. il Collegio delibera di partecipare, per il prossimo anno scolastico, ai Giochi Sportivi Studenteschi e ai Giochi della Gioventù sia con la scuola primaria che secondaria di primo grado.

In riferimento al quinto punto all'o.d.g. il Dirigente Scolastico comunica ai docenti che tutte le attività inserite nel POF sono state realizzate e con grande partecipazione degli alunni.

Interviene la Prof.ssa [redacted] ritenendo opportuno inserire nel POF del prossimo anno scolastico iniziative di esercitazione per gli alunni che dovranno sostenere le prove INVALSI.

Il dirigente scolastico ricorda ai docenti che all'inizio di mese di settembre occorre organizzare i corsi di recupero per i ragazzi che hanno riportato la nota informativa nella scheda di valutazione.

I docenti concordano con quanto detto e deliberano di inserire nel POF del prossimo anno scolastico le iniziative di cui in precedenza.

In riferimento al sesto punto all'o.d.g. il Dirigente scolastico comunica al collegio che la Giunta regionale ha comunicato il calendario scolastico per il prossimo anno scolastico che prevede per il giorno 15/09/2010 l'inizio delle attività scolastiche, e per il giorno 11/06/2011 il termine delle stesse.

Dopo ampia riflessione il Collegio, all'unanimità, delibera di:

- Sospendere le attività didattiche nel giorno 27/09/2010 per festeggiamenti in onore dei [redacted]
- Anticipare le attività didattiche al giorno 14 settembre 2010.

La motivazione dell'adattamento di calendario come sopra indicato si giustifica per il fatto che la festività dei Santi [redacted] è fortemente sentita nella comunità [redacted] che, in quel giorno coglie molti pellegrini di località limitrofe, con manifestazioni durante tutto l'arco della giornata che coinvolge tutta la popolazione.

In questo giorno la presenza di alunni è sensibilmente ridotta.

Non avendo altri argomenti di cui trattare, la seduta termina alle ore 19.00.

IL SEGRETARIO

Ins. [redacted]

IL PRESIDENTE

Dot.ssa [redacted]

ji  
la  
je

Verbale dell'I.C "A. Pareto".

Oppure:

**Verbale n.7 del C.D. "S. Maria" in data Venerdì 29 Giugno 2012 ore 17.00**

Il C.D. si riunisce presso l'I.C. "S. Maria" per discutere e deliberare sui seguenti punti posti all'o.d.g. :

1. Lettura e approvazione verbale seduta precedente;
2. Valutazione processi di apprendimento;
3. Valutazione lavoro svolto dai docenti con incarichi specifici;
4. Proposte per il prossimo anno;
5. Definizione calendario adempimento d'inizio anno;
6. Saluti ai pensionati;
7. Varie ed eventuali.

Verificata la presenza del numero legale, la seduta ha inizio alle ore 17.00.

E'segretaria verbalizzante la prof.ssa [redacted].

La D.S., dott.ssa [redacted], invita a procedere alla discussione dei punti all'o.d.g.

**1° punto all'o.d.g.- Lettura e approvazione verbale seduta precedente**

La prof.ssa [redacted] relaziona in modo sintetico sui punti trattati nell'ultima seduta del 15/05/2012 e sulle relative delibere. Il C.D., all'unanimità, approva.

**2° punto all'o.d.g.- Valutazione processi di apprendimento**

La D.S. richiama l'attenzione sull'importanza che la valutazione dei processi di apprendimento assume per la scuola, in quanto verifica dell'efficacia delle azioni messe in atto per favorire il raggiungimento di livelli adeguati di competenze per ciascun alunno. A questo punto, cede la parola alla docente [redacted] che relaziona sugli esiti raggiunti dagli alunni della scuola dell'infanzia. La docente fa notare che i risultati possono ritenersi soddisfacenti, in quanto solo pochi allievi non hanno raggiunto gli obiettivi prefissati. Segue la relazione della docente [redacted] relativamente alla scuola primaria, la quale mette in risalto i progressi registrati in ogni classe dal primo al secondo quadrimestre; solo 3 alunni della classe prima del plesso di [redacted] non sono stati ammessi alla classe successiva, per motivazioni diverse: 2 perchè non hanno frequentato, 1 per gravi difficoltà di apprendimento. Nel plesso di [redacted] 2 risultano i non ammessi: un alunno non ha mai frequentato e l'altro diversamente abile, la cui permanenza nella scuola primaria è stata valutata positivamente dall' ASL. A questo punto, la prof.ssa [redacted] illustra la situazione registrata a fine anno scolastico per la scuola secondaria di primo grado, attraverso grafici comparativi dei risultati relativi al primo ed al secondo quadrimestre. Per tutte le classi, si può notare un incremento della fascia alta, un decremento della fascia bassa; solo nella classe IC, nel secondo quadrimestre, si registra un lieve calo della fascia alta e la comparsa di 4 elementi in fascia bassa. Non sono stati ammessi alla classe successiva due alunni di classe prima e due alunni di classe seconda; mentre 9 alunni non sono stati ammessi agli Esami di Stato. Il Collegio dei docenti prende atto degli esiti raggiunti dagli allievi nel processo di apprendimento.

**3° punto all'o.d.g. Valutazione lavoro svolto dai docenti con incarichi specifici**

La D.S. invita i docenti funzioni strumentali al POF a relazionare sul lavoro svolto.

Prende la parola la prof.ssa [redacted] relativamente all'**Area 1- Gestione POF-Sito web**, la quale sottolinea che il lavoro è stato svolto in un clima di fattiva e continua collaborazione sia con i docenti [redacted] e [redacted] con i quali si è condivisa l'area 1 e sia con gli altri docenti funzioni strumentali. Nello specifico, sono state curate la stesura, la gestione e la pubblicizzazione del POF, è stato gestito l'allestimento del sito della scuola, è stato promosso il rinnovamento metodologico della didattica anche mediante le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione, sono stati creati indirizzi di posta elettronica per i plessi dell'istituto. Segue l'intervento della docente Paoletta in merito all'**Area 2 "Progettazione Curricolare e Continuità educativa"**, condivisa con le docenti [redacted] e [redacted]. Il lavoro svolto ha riguardato la costruzione di un curriculum in verticale, mediante incontri per classi parallele e aree disciplinari, la predisposizione di schede di verifica per campi di esperienza, per ambiti disciplinari e per discipline, la documentazione dei processi d'insegnamento/apprendimento, con particolare attenzione alle Prove Invalsi. **Riguardo all'Area 3" Promozione all'agio"**, condotta dalle docenti [redacted] relaziona l'ins. [redacted], precisando che 5 sono stati i punti focali verso i quali sono stati condotti gli interventi realizzati: disagio, dsa, stranieri, eccellenze, diverse abilità. Nello specifico, si è proceduto al monitoraggio dei casi di disagio, degli alunni con disturbi specifici d'apprendimento, degli alunni stranieri, degli alunni diversamente abili, promuovendo con i docenti momenti di intervento e di reale cooperazione, sono stati coordinati gli interventi della dott.ssa [redacted], psicologa dello Sportello Ascolto, destinato agli alunni, ai docenti, alle famiglie, sono stati mantenuti costanti contatti con i Servizi Sociali, con il Piano di zona di Eboli, con l'ASL, sono stati coordinati i lavori dei GLHO. Per la valorizzazione delle eccellenze, sono stati realizzati due progetti destinati agli alunni della scuola secondaria di primo grado, uno sul tema dell'alimentazione e l'altro sul tema dell'emigrazione, i cui risultati sono stati sintetizzati in presentazioni Power-Point. Segue l'intervento della prof.ssa [redacted] in relazione all' **Area 4" Sostegno ai docenti"**, la quale sottolinea l'intenso lavoro svolto riguardante le attività di orientamento, l'attuazione del Piano delle visite guidate, il coordinamento dell'adozione dei libri di testo per l'a.s.2012/13. Si sofferma, poi, sul corso di aggiornamento sul tema dell'"Empowerment cognitivo" realizzato con la Casa Editrice "Erikson", che è risultato davvero interessante e stimolante per gli spunti di riflessione che ha offerto riguardo alla prevenzione dell'insuccesso scolastico ed alla motivazione allo studio. A questo punto, la prof.ssa Longobardi relaziona sulle attività extracurricolari, sottolineando che si sono svolte secondo le modalità organizzative programmate e tutte hanno avuto riscontro positivo negli alunni nonché eccellenti risultati; solamente il Progetto "Murales" previsto per la scuola secondaria di primo grado ed il Progetto "Trinity" previsto per la scuola primaria non sono stati svolti, per motivi personali dei docenti che li avevano proposti. Riguardo ai Progetti PON, sono stati conclusi i Moduli "Dal testo al palcoscenico" destinato agli alunni della scuola primaria, "La scuola in un click", "Trinity Projects 1" destinati alla scuola secondaria di primo grado; buone le competenze acquisite dagli alunni nell'ambito linguistico, informatico e nella conversazione in lingua inglese, positivo il riscontro nel curricolare.

Il Collegio dei docenti approva ,all'unanimità, il lavoro svolto dai docenti funzioni strumentali, esprimendo apprezzamento per quanto realizzato.

**4° punto all'odg. Proposte per il prossimo anno** La D.S. invita il Collegio a presentare proposte per il prossimo anno scolastico. La prof.ssa ~~De Rosa~~ propone di migliorare la gestione della posta elettronica riguardo alla comunicazione di avvisi, alla predisposizione di modulistica dettagliata per l'utenza e di attivare il registro online. La docente ~~De Rosa~~ propone di attivare nuove metodologie didattiche, al fine di incentivare la motivazione allo studio. La prof.ssa ~~De Rosa~~, in vista dell'incontro programmato per il mese di novembre 2012 destinato agli alunni della scuola secondaria di primo grado con il giudice ~~De Rosa~~, che ha rivestito un ruolo fondamentale nelle indagini di "Mani pulite", propone di realizzare un progetto sui temi di "Cittadinanza e Costituzione", che possa coinvolgere la scuola dell'infanzia, la scuola primaria, la secondaria di primo grado. A questo proposito, la prof.ssa ~~De Rosa~~, alla luce degli eccellenti risultati conseguiti con il Progetto extracurricolare "Voci dal sud", che ha visto il coinvolgimento dei tre ordini di scuola, propone di attuare percorsi didattici in verticale intorno a temi scelti, che possano poi sfociare in eventi o manifestazioni, aperte al territorio.

Il Collegio approva, all'unanimità, tali proposte.

**5° punto all'o.d.g. Definizione calendario adempimento d'inizio anno** La D.S. comunica al Collegio dei docenti che il calendario scolastico approvato dalla Regione Campania prevede l'apertura dell'anno scolastico per il 13 settembre 2012 e la chiusura per l'8 giugno 2013. Il primo incontro collegiale è fissato per il 3 settembre 2012.

**6° punto all'o.d.g. Saluto ai pensionati.**

La D.S. a nome dell'intera comunità scolastica saluta calorosamente i docenti ~~De Rosa~~ della scuola primaria e ~~De Rosa~~ della scuola secondaria di primo grado che concludono il loro percorso di vita professionale, ringraziandoli di cuore per il prezioso lavoro svolto negli anni e rivolgendo loro un affettuoso augurio per il futuro.

Non essendoci ulteriori punti da discutere, la D.S. scioglie la seduta alle ore 18.15.

SEGRETERIA VERBALIZZANTE

LA DIRIGENTE SCOLASTICA

Verbale collegio dei docenti dell'I.C. "G. Leopardi".

come è possibile notare all'interno di questi documenti, non si riscontrano precisi criteri di valutazione dell'operato dei docenti incaricati, e gli stessi organi collegiali si limitano semplicemente ad esprimere parere positivo rispetto all'espletamento delle stesse funzioni, in termini di rispetto della normativa di riferimento che ne regola come già detto in precedenza, le modalità di scelta dei candidati, gli ambiti di intervento, i tempi della valutazione in itinere e finale degli interventi proposti e realizzati. Queste, invece, ne approvano implicitamente l'operato senza entrare troppo nel merito delle mansioni

svolte che vengono rinviate alle discussioni orali collegiali, di cui si riporta in maniera del tutto parziale. Questo dato è stato riscontrato all'interno di tutti gli istituti comprensivi indagati, come una pratica valutativa diffusa e perpetrata nel tempo che nessun docente vorrebbe realmente modificare, sia che sia stato investito di tale ruolo che non. La questione della valutazione dell'operato dei docenti italiani è largamente percepita come un rifiuto culturale perché, spesso, vengono contestati gli stessi obiettivi approssimativamente definibili, le metodologie da adottare in tal senso, la scelta delle tecniche/strumenti che dovrebbe essere largamente condivisa, nonché il ruolo dello stesso valutatore.

Ma, nel nostro caso specifico, il problema della valutazione dei docenti designati sembra voler mettere in evidenza la questione della complessità del ruolo che si va ad interpretare, connessa al tema dell'indeterminatezza, dell'imprevisto, del rischio di prendere una decisione cruciale in particolari situazioni/condizioni non sempre circoscrivibili all'interno della stessa organizzazione scolastica.

Pertanto, queste preoccupazioni sembrano voler suggerire una pratica di indagine conoscitiva del loro operato che ben si coniuga con il pensiero di Michael Scriven che ha elaborato la cosiddetta 'Goal-free evaluation'.

Questa metodologia sta ad indicare una valutazione indipendente dagli scopi che gli incaricati dovrebbero perseguire rispetto alla mission e vision istituzionale proposta da ciascuna scuola, formalmente nel POF. Infatti, questi sostiene che "meno il valutatore esterno viene a conoscenza degli scopi del progetto, meno la sua visione sarà ristretta e più ci sarà attenzione alla ricerca degli effetti reali. (...) Il valutatore non dovrebbe, addirittura, neanche conoscere gli obiettivi di una progettazione perché la sua valutazione dovrebbe essere orientata ad indagare gli esiti effettivi del processo, non quelli previsti"<sup>185</sup>.

Si tratterebbe, in altri termini di un approccio "costruttivista del processo sociale", che cerca di comprendere cosa accade dal confronto fra programma e contesto, non ponendo alcun termine di paragone tra gli obiettivi dichiarati o standard, ed i risultati ottenuti. Essa si sviluppa secondo una logica valutativa in cui non si verifica se un programma si è sviluppato in base agli obiettivi prestabiliti, ma si cerca di scoprire se il programma in sé, ed il suo impatto complessivo, è efficace. Di conseguenza, la finalità

---

<sup>185</sup> Scriven M., Evaluation Perspectives and Procedures, in "Evaluation in Education", Berkeley, n.3, 1974, p 75.

della valutazione non è solo quella di individuare i punti di forza e di debolezza, ma anche quella di innescare processi di miglioramento e di comprensione e di attribuire un valore ai programmi. Secondo Scriven, il concetto di valore è inteso in un duplice senso: ‘merit’, dato dalle caratteristiche intrinseche dell’oggetto valutato e ‘worth’, dato dalla corrispondenza tra i bisogni dei destinatari e gli effetti dell’intervento.

In tal senso, Lichtner<sup>186</sup> afferma che l’approccio ‘goal-free’ è un invito di Scriven ad una riflessione su quello che si fa e si ottiene in un’impresa, e la stessa valutazione deve tener conto del fatto che ogni volta che si attua un programma esso cambia a contatto con il contesto: “i problemi sentiti dai vari stakeholders saranno diversi e le conclusioni raggiunte per un programma non potranno essere generalizzate ad altre situazioni in cui vengono attuati programmi simili”<sup>187</sup>. Quindi, l’attenzione al contesto e alla partecipazione degli attori coinvolti rappresentano i due elementi principali di questo approccio che si rifà ad una serie di modelli ed autori, come la “quarta generazione” di Guba e Lincoln<sup>188</sup>, la “responsive evaluation” di Stake ed, in generale, tutti quei modelli, che seppur in modo differente fra loro, concentrano la loro attenzione al contributo dei vari attori coinvolti, e a cosa un programma diventa mentre viene attuato, molto più che a come è stato disegnato.

La valutazione, in questo approccio, viene utilizzata con una finalità “conoscitiva”, in un duplice senso: da una parte cerca di comprendere la situazione attraverso l’interpretazione che ne danno gli attori, a definire i problemi, e a chiarire ciò che si può ottenere dai programmi; dall’altra, tende a potenziare le capacità dei beneficiari di utilizzare il programma al meglio, anche al fine di promuovere un processo di apprendimento.

Tuttavia, nel modello proposto le procedure di valutazione necessitano di un carattere discensionale, correlabili con logiche top-down, infatti: “la proposta di Scriven sembra supportare un’idea di valutazione di tipo esterno, intesa più come certificazione di una qualità di prodotto che dovrebbe rispondere a precise specifiche che come processo interno di costruzione del giudizio valutativo l’impianto valutativo evidenzia

---

<sup>186</sup> Lichtner Maurizio, *La qualità delle azioni formative. Criteri di valutazione tra esigenze di funzionalità e costruzione del significato*, Franco Angeli, Milano, 1999.

<sup>187</sup> Bezzi Claudio, *Il disegno della ricerca valutativa. Nuova edizione rivista e aggiornata*, Franco Angeli, Milano, 2005, p32

<sup>188</sup> Guba E.G., Lincoln Y.S., *Fourth Generation Evaluation*, Sage, Newbury Park, CA, 1989. e Guba E.G., Lincoln Y.S., *Guidelines and Checklist for Constructivist (a.k.a. Fourth Generation) Evaluation*, 2001.

in modo rilevante il momento della verifica e della rilevazione dei giudizi di valore che possano contribuire ad innescare dinamiche migliorative della qualità del processo/prodotto offerto”<sup>189</sup>.

In tale prospettiva, riesaminando i dati osservati nei precedenti documenti scolastici, si direbbe che la scarsa valutazione complessiva delle Funzioni strumentali in esame, non sarebbe da attribuire ad una cattiva volontà e capacità di documentazione amministrativa, e/o di un’imprecisa valutazione delle performance degli incaricati, ma al tentativo di spostare il focus di attenzione della stessa funzione della valutazione, vista come uno strumento conoscitivo e propositivo, costruttivo di ciò che viene fatto nell’organizzazione scolastica, nel tentativo di individuarne la reale efficienza/efficacia dell’intervento in sé. Se questa prospettiva venisse documentata su di un campione più ampio di interessati, potrebbe dar luogo ad un’ipotesi che assegna al ruolo delle funzioni strumentali un valore più profondo di quanto previsto dalla normativa di riferimento, giacché da semplici prestazioni amministrative/burocratiche, si inviterebbe gli stessi alla realizzazione di reali processi di management con impronte a carattere politico/decisionale.

Di conseguenza, alla tradizionale valutazione o, più propriamente, ‘presa di coscienza’ interna, ci si potrebbe immaginare, inoltre, un processo di valutazione esterno percepito in maniera più accogliente, responsabile e partecipato dagli stessi insegnanti incaricati e non.

---

<sup>189</sup> Perla L., Valutazione e qualità in università, Carocci, Roma, 2004, p 85.

### **3.2.1 La valutazione degli interventi delle Funzioni Strumentali nell'Autovalutazione di Istituto**

Nel tentativo di confermare parzialmente l'esistenza della prospettiva di analisi proposta da M. Scriven, ci si è riservati una seconda modalità di osservazione/descrizione dell'operato delle Funzioni Strumentali che potrebbe derivare indirettamente dai relativi processi di autovalutazione di istituto.

Questi danno luogo ad un'espressione di un giudizio, e sono compiuti da soggetti od organismi formativi direttamente coinvolti nello sviluppo degli stessi processi valutativi, prodotti e sistemi che sono oggetto di valutazione; da controllo esterno, diventano sviluppi strategici interni, metacognitivi, di azione e di riflessione. Infatti, la necessità del loro realizzarsi sta nel dato secondo cui "l'autovalutazione coincide con la ricerca delle proprie tendenze, delle ragioni che ci hanno spinto ad agire in un modo o nell'altro, dei risultati e delle conseguenze raggiunti con il nostro agire; [...]. La scuola, quindi, che ha sempre valutato, deve abituarsi 'ad essere valutata', ma deve anche valutarsi per conoscersi e per migliorarsi"<sup>190</sup>.

Essa è finalizzata a distinte azioni di:

- auto-controllo di sé e monitoraggio-osservazione delle proprie attività cognitive;
- auto-regolazione delle strategie di previsione, programmazione, risoluzione dei problemi e dei compiti;
- auto-riflessione sulle strategie cognitive, metacognitive, motivazionali utilizzate e sui problemi emersi.

Si tratta di un processo in cui l'obiettivo del controllo interno pone "l'attenzione a posizione, funzione, ruolo e formazione dei valutatori, [...], costituisce un assunto teorico fondamentale della valutazione di sistema: l'operatore scolastico, [...], dovrebbe divenire, in termini di decisionalità controllata, corresponsabile della vita e della gestione organizzata del micro-sistema istituto. Il coinvolgimento effettivo ha luogo nel corrispondere sistematicamente, governandoli, ai compiti del cambiamento innovativo. [...] La valutazione di sistema forma gli operatori scolastici ad orientarsi nella complessità, a rilevare l'imprevisto e a gestirlo come risorsa formativa, ne mette in gioco costantemente la cultura valutativa, domanda loro, [...], un'attività di controllo e di

---

<sup>190</sup> C. Petracca, G. C. Sacchi, Progettazione e valutazione nella scuola dell'autonomia, Franco Angeli, 2002, p. 114.

arricchimento continui delle rispettive competenze professionali; è efficace per superare le contraddizioni del senso comune, compreso quello scolastico"<sup>191</sup>.

Ai fini della presente indagine, poi, questo tema si è mostrato particolarmente importante, poiché “le persone sono sempre più sovente chiamate non soltanto a risolvere problemi o ad adattarsi a ruoli prestabiliti, ma anche ad analizzarli, ad orientarli e, in alcune situazioni, a crearli”<sup>192</sup>. Ma, dalle informazioni emerse dalle interviste, sembra che questa prassi non debba riguardare affatto i singoli istituti scolastici, in primis, e le funzioni strumentali, di conseguenza, anche se, questa funzione è deputata proprio ai ruoli in questione:

“Mi occupo dell’area 3 dell’autovalutazione di istituto con il polo qualità di Napoli, però questa scuola non ci aderisce. Mi spiego: io mi sono occupata di queste cose ma in altre scuole ed ora sto cercando di riportare questo discorso anche qui, perché è una cosa molto importante. Nelle altre scuole dove sono stata, l’autovalutazione si è posta sempre come una forma di indagine su vari livelli; quindi, qualcosa che coinvolge utenti, docenti, collaboratori scolastici. Si tratta di un lavoro immenso che viene fatto a monte, invece, mi sono resa conto che se la stessa operazione la fai con il polo qualità di Napoli, tutta la progettazione del processo è a monte, nel senso che la fanno loro e ci fanno costruire soltanto dei questionari sulla base di indicazioni specifiche...in pratica, è come se il questionari ce li preparassero già loro, a noi tocca solo sceglierci bene gli indicatori che meglio si adattano alle nostre esigenze organizzative scolastiche. Loro ti fanno inserire nel sistema informatico, per cui tu hai già le domande da far rispondere e poi ci spiegavano un po’ come e quali criteri seguire per scegliere dei campioni a cui somministrare i questionari. Per me, tutte le esperienze trascorse in questo ambito mi sono state di grande aiuto. E mi dispiace che questa scuola non abbia voluto trovare una soluzione ad un problema così grande ed importante. Anzi, devo dire la verità, trovo che qui si siano create proprio delle forti resistenze rispetto a questa tematica.(...) il problema è che noi siamo sempre pronti a valutare quelli che abbiamo di fronte, poi quando tocca veramente a noi, la situazione si complica e si inizia ad aver paura delle conseguenze che potrebbero esserci dopo. Poi, una delle preoccupazioni più grandi riguarda il fatto che alcuni di noi sanno fare delle cose e vorrebbero scegliere dei criteri più utili a loro, o che comunque enfatizza di più il loro operato, poi c’è chi si occupa di una didattica per esempio più tradizionale, che non sempre viene ben valutata dai criteri che generalmente si definiscono oggettivi e facili da misurare...quindi, potrebbero nascere forma di conflitto tra chi vuole valutare in un modo e chi in un altro. Credo che tutti abbiano ben presenti quelli che possano essere i problemi e le conseguenze legate all’autovalutazione del proprio operato. Perché ciò avvenga in maniera concorde, è necessario che tutti i nostri docenti siano perfettamente coscienti di quello che si fa, ogni docente, cioè dovrebbe poter indicare e conoscere tutti i metodi ed i criteri di valutazione possibili per poi avere la possibilità di scegliersene uno che meglio lo valorizza. Il problema, però, in questo caso, è che nessuno ci ha mai fatto un corso accelerato di formazione sulla valutazione propriamente detta, cioè non quella degli alunni, in questo caso immagino che qualcosa in tutti questi anni di insegnamento lo abbiamo

<sup>191</sup> D. Ansaloni, Autovalutazione di istituto, Pensa, 2003, pp. 100-102.

<sup>192</sup> L. Galliani, Ricerca valutativa e qualità della formazione, Studium Educationis, Cedam, 2000, 2, pp. 360-362.

imparato, il problema è solo che dobbiamo abituarci a misurarci anche noi, in maniera autonoma e trasparente, senza paura...deve essere cambiata la nostra *formae mentis*. Noi come funzioni strumentali possiamo dire qualsiasi cosa al dirigente ma, poi, la decisione è sempre la sua... quindi, io non so perché da dieci anni loro non abbiano voluto fare questo discorso, e prima di suggerire qualcosa vorrei capire anche io bene perché neppure il dirigente abbia voluto insistere su questo argomento<sup>193</sup>.

Sulla stessa scia, sembra posizionarsi poi un secondo istituto scolastico, in cui:

“dovremmo occuparcene noi dell’area 3, ma il preside non la vuole fare e così non si fa. Però, devo dire che l’anno scorso con un’altra preside la facevamo ed una nostra collega lavorava molto con lei... il problema che poi nacque, verso la fine dell’anno, però fu che il collegio dei docenti in una seduta, mi pare che fosse stata proprio l’ultima, bocciò le modalità con cui veniva fatta... però, non è che ora me ne ricordi bene, voglio dire nello specifico. Diciamo che nessuno la voleva fare e per non farla fare più, si iniziò a dire che era fatta male. Il preside sapeva già che se ne andava in pensione e non disse niente, lasciò fare come volevano loro...”<sup>194</sup>

Ed ancora:

“ il preside teme che vengano fuori delle informazioni negative di cui non si sente responsabile fino in fondo non avendole gestite lui stesso. Si tratta di numerose problematiche interne che hanno dato luogo anche ad un giudizio civile che ancora non si è pienamente concluso e che, comunque, condiziona moltissimo anche i rapporti e la comunicazione interna. Non posso parlarne ulteriormente ma, si tratta di problematiche strettamente connesse proprio ai rapporti di lavoro tra docenti e dirigenza, in cui alcuni di noi sono coinvolti in maniera più stretta, altri meno, ma, comunque coinvolti. Perciò, l’autovalutazione rimane per il momento un adempimento normativo disatteso completamente, e noi sappiamo bene perché...”<sup>195</sup>

Tuttavia, sembra esservi un’unica eccezione, in cui:

“io mi occupo prevalentemente della valutazione ed autovalutazione d’istituto. Si tratta di attività molto complesse che mi costringono a lavorare sempre in team e in stretto contatto con il dirigente. La nostra scuola, infatti, insieme con il POLO QUALITA’ di Napoli, ha iniziato già da diversi anni, un lavoro molto importante di valutazione, infatti, attualmente, il modello che noi stiamo utilizzando è quello proposto e sperimentato nel corso del progetto ‘Magellano’ che è una struttura del Ministero della Pubblica Istruzione, che ha una sorte di database a cui noi inviamo una serie di dati propri della nostra scuola, loro li elaborano e li restituiscono alla nostra scuola sotto forma di grafici e tabelle su cui noi costruiamo una sorte di report finale. Sono ovviamente dati che necessitano di un ulteriore fase di interpretazione. Ti spiego: i dati che noi inviamo sono di carattere binomiale, per cui sulla base degli indicatori, tu sai cosa puoi e devi migliorare perché loro ti fanno notare in maniera molto facile quale è il punto strategico della tua scuola e quali i punti che devi migliorare e che, quindi sono più critici. Ed è per questo che in fase di valutazione della scuola, spesso cerchiamo di coinvolgere il più possibile il dirigente scolastico perché appena abbiamo i risultati, lui deve prendere delle decisioni e noi stiamo lì con lui proprio per recepire le modalità immediate di miglioramento continuo della scuola per portarle in

---

<sup>193</sup> V. R.- 55 anni, Arte secondaria di I grado- “G. Pascoli”, in ‘A’, A3

<sup>194</sup> P. T 38 anni-Matematica- Secondaria di I grado- “V. Pareto” in ‘B’- A3

<sup>195</sup> D.S., 51 anni, Inglese secondaria di I grado, “T. Tasso” in ‘B’- A2

sede di collegio dei docenti per discuterne e migliorare anche la programmazione e tutta l'offerta formativa della stessa scuola. Per capirci meglio, l'anno scorso dai dati è emerso che i nostri docenti si sentono molto stressati e frustrati; in una scala da 1 a 4, il nostro punteggio è stato di 3,27 ed essendo un problema di natura relazionale, ovviamente si capisce che la soluzione non può essere tanto semplice. Se si rompe un tavolo, una sedia, un computer ne compri un altro ma, con le relazioni professionali il tutto è molto più complicato e devi chiamare un esperto se la questione è molto sentita e diffusa tra gli stessi docenti. Accanto al sistema del progetto 'Magellano', dall'anno scorso ne è nato un altro che si chiama 'Cometa', che è un modo di valutare la scuola in un'ottica pluridimensionale e accanto al questionario previsto per questo, ce ne è un altro che noi andiamo a somministrare ai genitori negli incontri scuola- famiglia dove loro vanno ad esprimere il loro livello di gradimento anche se, poi questo va sempre ad essere incrociato con quello che somministriamo ai nostri alunni un po' più grandi, quelli della secondaria e anche con le risposte del personale ATA. (...)ora non mi ricordo bene, penso intorno al 30-40% del totale, in tutti e tre i casi. Quello che per me conta, rispetto a questa questione è che tutto il processo è fortemente condiviso da tutti i colleghi che hanno accettato che il tutto procedesse nel migliore dei modi perché sostanzialmente ne condividono i principi culturali su cui è ispirato il ragionamento dell'autovalutazione e poi della valutazione. Questo, a dir la verità è ciò che più piace anche a me; noi non ci sentiamo affatto spaventati, come succede nelle altre scuole, dalla valutazione in quanto tale. Anzi, c'è da dire che da quando ci confrontiamo, proprio a livello istituzionale, con il POLO QUALITA', noi ci sentiamo anche più tranquilli di quello che facciamo e di cosa proponiamo anche ai nostri allievi. La nostra scuola, deve sapere che già da due anni è una scuola accreditata a livello regionale e le famiglie che comprendono il grandissimo valore di questo fatto, ci danno fiducia e sempre di più decidono di affidarci l'istruzione dei loro figli, familiari tutti e ripeto, si fidano ciecamente di noi perché sanno che se come scuola abbiamo dei meriti, non ce li attribuiamo in maniera arbitraria, ma in modo del tutto imparziale ci vengono dati dall'esterno, sulla base di tutta una serie di criteri oggettivi e validi per tutte le scuole regionali e nazionali"<sup>196</sup>.

L'importanza di questa strategia di politica scolastica sta nel fatto che "l'autovalutazione di istituto rappresenta il giudizio che la scuola esprime in alcuni momenti o al termine di un arco di tempo ragionevole, sulla coerenza tra: contesto, scelte progettuali, organizzative, culturali e didattiche fatte ed attuate; risorse professionali e materiali disponibili e/o impiegate, da una parte, e i risultati intermedi e finali - di istituto e nazionali - perseguiti ed effettivamente raggiunti, dall'altra"<sup>197</sup>. Pertanto, trascurarla o realizzarla parzialmente indica scarso interesse e capacità di previsione di obiettivi e strategie futuri da realizzare per il benessere dell'utenza e di tutto il personale coinvolto, a discapito della qualità totale da erogare a fronte degli investimenti economici, sociali e culturali ricevuti. Ed i dati emersi nelle interviste sembrano cancellare anche lo spiraglio di speranza in cui si sarebbe potuti rifugiare,

---

<sup>196</sup> F. R., 56 anni, Scienze Matematiche e Fisiche-Secondaria di I grado, "T. Tasso" in 'B' - A2.

<sup>197</sup> G. Domenici, La valutazione come risorsa, Tecnodid, 2000, p. 12.

senza ammettere che nelle scuole in esame non viene praticata alcuna forma di valutazione delle prestazioni svolte dalle funzioni strumentali a causa della diffusa convinzione di discredito ad essa attribuita. Ma, lo scopo della valutazione non è quello di provare (testing), ma quello di migliorare (not to prove, but to improve); “la valutazione viene intesa come un processo teso a delineare, ottenere e fornire informazioni utilizzabili al fine di giudicare le alternative di decisione”<sup>198</sup>; serve a riflettere e far riflettere mettendo anche in dubbio, in crisi, in continua discussione tutti o parte degli equilibri politici ed amministrativi nella gestione scolastica complessiva. In questa sede, poi per fini semplicemente informativi, si vuole proporre un metodo di valutazione particolarmente importante, proposto da Stufflebeam<sup>199</sup>, ideatore del modello di autovalutazione scolastica CIPP, che ha proposto nel marzo del 2007, lo stesso principio anche nelle pratiche autoriflessive del docente impegnato nell’auto-miglioramento dell’efficacia della propria progettazione educativa, in cui è prevista una:

“1) Valutazione del contesto (Context Evaluation): consiste nella valutazione dei bisogni, delle risorse e dei problemi all’interno di un contesto definito. (...) 2) Valutazione dell’input (Input Evaluation): comprende la valutazione delle strategie e delle risorse iniziali e potenziali, del piano di lavoro e delle risorse economiche. (...) 3) Valutazione del processo (Process Evaluation): consiste nella valutazione, documentazione e monitoraggio delle attività del programma. (...) 4) Valutazione del prodotto (Product Evaluation): Questa fase si suddivide, a sua volta, in quattro sotto-fasi: a) Valutazione dell’impatto (Impact Evaluation), la cui funzione è la valutazione degli effetti del programma. Le attività del valutatore (Evaluator Activities) sono le seguenti: prendere in considerazione tutti i soggetti a cui il programma ha fornito un servizio, con attenzione ai loro bisogni; valutare la corrispondenza tra questi soggetti e i destinatari reali del programma; intervistare periodicamente tutti gli stakeholders, al fine di ottenere delle informazioni sugli effetti del programma a diversi livelli; includere tutte le informazioni raccolte in un report complessivo e aggiornato del programma; valutare gli effetti del programma su soggetti non identificati come destinatari (nontargeted group); elaborare un report della valutazione di impatto e consegnarlo al cliente; discutere i risultati della valutazione in un feedback workshop; concludere il lavoro e fornire al cliente tutti i report riassuntivi di questa fase. b) Valutazione dell’efficacia (Effectiveness Evaluation), che consiste nella valutazione della qualità e della rilevanza dei risultati. Le attività del valutatore (Evaluator Activities) sono le seguenti: intervistare gli stakeholders che rivestono un ruolo chiave per determinare la loro valutazione dei risultati (positivi e negativi) del programma; condurre studi di caso approfonditi con alcuni destinatari; incaricare un membro del gruppo di valutazione e lo staff del programma di fornire la documentazione necessaria per identificare la qualità e l’importanza degli effetti del programma sui destinatari; incaricare un membro del gruppo di valutazione

---

<sup>198</sup> Cfr. Stufflebeam D., The CIPP Model, in “Evaluation in Education and Human Services”, Volume 49, 2002, pagg. 279-317.

<sup>199</sup> Cfr. Stufflebeam D.L., Paper presentato all’Annual Meeting of the American Association of School Administrators”, Atlantic City, N.J., 1971, pag. 3. Documento reperibile nel sito: <http://www.eric.ed.gov/>

di valutare gli effetti del programma sulla comunità; incaricare un goal-free evaluator (cioè che non conosce gli obiettivi del programma) di accertare l'insieme degli effetti (sia positivi che negativi, sia attesi che inaspettati) prodotti dal programma; ottenere informazioni in merito alla natura, ai costi e al successo di programmi simili; elaborare un report sulla valutazione di efficacia e consegnarlo al cliente; discutere i risultati della valutazione di efficacia in un feed-back workshop; concludere il lavoro e fornire al cliente tutti i report riassuntivi di questa fase. c) Valutazione della sostenibilità (Sustainability Evaluation), ossia la valutazione del grado in cui gli effetti prodotti dal programma siano costanti nel tempo. Le attività del valutatore (Evaluator Activities) sono le seguenti: intervistare i responsabili e lo staff per individuare i loro giudizi sul grado di successo che il programma potrà sostenere nel tempo; intervistare i destinatari del programma per ottenere i loro giudizi su quali vantaggi dovrebbero essere sostenuti nel tempo; rivedere i dati sull'efficacia e sui costi del programma, sui bisogni dei destinatari, per valutare quali attività potrebbero proseguire; intervistare i destinatari per comprendere la loro valutazione sulle condizioni che possono permettere al programma di continuare; analizzare i piani, i costi. d) Valutazione della trasferibilità (Transportability Evaluation), cioè la valutazione della possibilità di estendere con successo lo stesso programma in un contesto differente” .

Il presente modello rispecchia una valutazione di tipo formativo, in quanto Stufflebeam concentra l'attenzione sul contesto, sui processi, sui cambiamenti che è possibile realizzare durante il percorso e, soprattutto, le azioni valutative hanno una finalità migliorativa e orientativa del percorso stesso. Pertanto, diventa importante: “arrivare ad una rilevazione/interpretazione sufficientemente chiara, comprensiva e processuale dell'oggetto evaluando che non va chiuso in schemi rigidi e predefiniti, ma osservato e monitorato nel suo evolversi, al fine di maturare decisioni”<sup>200</sup> .

---

<sup>200</sup> Perla L., op.cit, p 87.

### **3.2.1 La formazione professionale come forma di consolidamento del capitale umano e culturale e sociale dei docenti ‘Funzione Strumentale’**

Con l'avvento dell'autonomia scolastica, l'esigenza di valorizzare la formazione e l'aggiornamento di tutto il personale, e dei docenti, in particolare, è stata da tempo sentita come irrinunciabile per accompagnare il forte processo di cambiamento in atto nella scuola italiana. Negli ultimi venti anni, in cui si è andata esaltando la dimensione collegiale del processo d'insegnamento, si è delineato anche un nuovo modello di formazione in servizio che, mettendo in crisi l'aggiornamento tradizionale, basato soprattutto sulle competenze disciplinari, ha portato l'attenzione sulla gestione di un'offerta formativa diretta al territorio e alle esigenze dell'utenza.

Infatti, “la Commissione di Bruxelles ha posto il problema degli insegnanti, e specificatamente delle loro new competencies, come questione centrale negli interventi dell'Unione sulle tematiche educative. Si rileva infatti, sempre maggiormente, che le riforme scolastiche predisposte da molti Paesi trovano forti difficoltà di attuazione per l'insufficiente coinvolgimento degli insegnanti nei processi innovativi, sicché la priorità va oggi alla questione docente e non all'architettura istituzionale dei sistemi educativi; si dà inoltre per scontato che le conoscenze e le competenze tradizionali, cioè una buona padronanza delle discipline da insegnare e delle metodologie didattiche adeguate per presentarle agli allievi, sono necessarie ma non più sufficienti. (...) Le migliori esperienze internazionali circa il curriculum della formazione iniziale confermano tali trends e tengono anche conto di un'altra realtà che si sta vieppiù affermando, quella del Life-Long Learning, apprendimento per tutto l'arco della vita: l'insegnante, come qualunque lavoratore (e qualunque cittadino), non sarà mai completamente formato, quindi la formazione iniziale va progettata tenendo sempre presente che vi sarà poi quella permanente. Ciò determina una precisa conseguenza: mentre per un lungo periodo, allo scopo di qualificare maggiormente gli insegnanti, tutti i Paesi si sono impegnati nel prolungare il loro periodo di formazione, che prima aveva spesso rappresentato un “ciclo breve” di istruzione superiore (tre anni), c'è ora la convinzione che non si debba andare oltre la durata di 4-5 anni, sulla quale – con pochissime eccezioni – la FII si è ovunque assestata. Anzi, quanto più si insiste sulla continuità con il processo di successiva formazione permanente, tanto più si rileva che la formazione iniziale non deve continuare per un periodo eccessivamente lungo; essa infatti sarebbe

comunque insufficiente, anche se fosse amplissima in relazione a tutti gli aspetti che debbono essere studiati, sia perché cambia la società, sia perché il modo in cui un adulto sviluppa nuove competenze è del tutto diverso se le acquisisce avendo già una qualche forma di esperienza professionale oppure se ciò avviene prima ancora di iniziarla”<sup>201</sup>.

Il processo di innovazione ivi contemplato arriva a delineare “il sistema d'aggiornamento”, in cui i bisogni di formazione del singolo docente si aprono a quelli del collegio dei docenti, chiamato a deliberare il piano d'aggiornamento sulla base d'obiettivi prioritari, indicati dall'amministrazione centrale; si è passati, così, da una dimensione della professionalità per così dire ‘ristretta’ ad una che potremmo definire ‘allargata’, che propone un modello nuovo d'insegnante sia sul piano culturale che su quello organizzativo, amministrativo, e gestionale.

Inoltre, appare fondamentale considerare che “la figura professionale in oggetto non solo includa la dimensione pedagogica ma fa, per così dire, perno attorno a questa, come condizione per conoscere e orientare le problematiche e le prospettive educative incontrate nell'esercizio dell'attività professionale. Progettare un percorso formativo atto a configurare un adeguato profilo professionale per il responsabile- coordinatore implica, pertanto, ponderate scelte contenutistiche, teorico-scientifiche ma altresì istituzionali. Occorre riconsiderare secondo una prospettiva né conflittuale né di mera giustapposizione il rapporto, per esempio, tra conoscenze disciplinari e competenze nell'ambito delle scienze dell'educazione, tra contenuti culturali e condotte professionali, tra modelli teorici ed esperienze pratiche, o ancora su un altro piano tra motivazione e rigore scientifico, tra bagaglio esperienziale e progettazione degli interventi educativi”<sup>202</sup>

La Circolare Ministeriale 376/95, contenente il protocollo d'intesa sulle iniziative di formazione e aggiornamento relative all'anno 1996 indicava finalità ed obiettivi formativi, già dati come prioritari a livello nazionale, e costituenti un ‘vincolo per le istituzioni scolastiche’ che, tuttavia, potevano introdurre tematiche rispondenti a motivati bisogni formativi. L'aggiornamento, definito espressamente "come diritto dovere fondamentale" sia nel D.P.R. 419/74, poi nell'articolo 282 del T.U. 297/94, imponeva alle amministrazioni di erogare risorse da distribuire alle singole scuole senza

---

<sup>201</sup> G.Luzzatto, *Formazione iniziale degli insegnanti*, Voci della Scuola, 2006, p23

<sup>202</sup> L. Cipollone (a cura di), *L'operatore pedagogico. Professionalità e progetto per il governo del sistema educativo integrato*, La Nuova Italia, Firenze, 1986, p4.

comunque tener conto degli effettivi bisogni formativi e senza linee d'indirizzo comune a tutto il servizio scolastico.

Inoltre, il contratto collettivo nazionale di lavoro del 1995, all'art. 28, ribadiva il principio che la partecipazione ad attività di formazione costituiva un "diritto" per il personale docente, in quanto funzionale alla piena realizzazione della professionalità; l'art. 27 dello stesso contratto, tra gli "obblighi inerenti alla funzione", includeva la partecipazione ad attività di formazione ed aggiornamento, per almeno 100 ore in sei anni, legata alla progressione stipendiale. Tra le novità introdotte dal contratto del 1995, vi era la predisposizione di un piano d'attività d'aggiornamento da parte delle singole scuole, che pur deliberandolo sulla base degli obiettivi prioritari stabiliti dalla C.M. 376/95, potevano, tuttavia, introdurre ulteriori tematiche rispondenti a motivati bisogni formativi indicati nel piano d'istituto e nella carta dei servizi. Veniva, inoltre, istituita la figura del referente per l'aggiornamento che opera in ogni singola scuola e che va a coincidere con la tradizionale 'funzione obiettivo', ed attuale 'funzione strumentale'.

La C.M. 376 del 23.12.95 conteneva il protocollo d'intesa previsto dall'art. 5 e dall'art. 28 del contratto nazionale collettivo del 1995, con il quale si definivano le finalità e le linee d'indirizzo, le modalità di verifica dei risultati e i criteri di ripartizione delle risorse, e con tale documento si promuoveva una nuova cultura della formazione in servizio volta a permettere lo scambio d'esperienze con l'esterno, a valorizzare i compiti di ricerca e valutazione ma soprattutto a fare uscire le scuole dall'auto-referenzialità. I piani provinciali d'aggiornamento, ivi contemplati, danno priorità ai progetti di scuole in rete che operavano su modelli coerenti con gli obiettivi educativi indicati dai piani d'istituto, mentre rimane, comunque, il pregio di aver spostato l'attenzione sulle singole scuole ormai obbligate a predisporre e a documentare al collegio tutte le attività svolte e i risultati raggiunti, sia per le attività programmate collegialmente che per quelle realizzate da singoli docenti cosiddette d'autoformazione.

Il contratto del 1995, inoltre, pur introducendo rilevanti novità non ha avuto, però nel tempo, un'adeguata copertura finanziaria, e ciò a determinato un conseguente impoverimento dei piani provinciali, divenuti spesso contenitore d'attività casuali, non rispondenti alle reali esigenze delle scuole.

Con il D.L.vo n.300/99 si riaffaccia l'ipotesi di Unità territoriali per i servizi professionali con compiti di informazione sulle opportunità di sviluppo professionale, di

consulenza e assistenza alle scuole per la formazione, tutoraggio dei progetti di formazione, relazione con soggetti esterni che attivano iniziative di formazione per insegnanti. Il nuovo contratto stipulato il 26.5.99 definisce un sistema d'aggiornamento e formazione che vede l'insegnante al centro di un significativo processo innovativo, volto alla piena attuazione dell'autonomia scolastica, anche nell'ambito della riorganizzazione dei servizi tecnici amministrativi. Per gestire l'innovazione, la formazione è stata orientata su tematiche strumentali alla realizzazione del processo in atto; si privilegiano l'obbligo formativo e scolastico, il sistema integrato della formazione lavoro, l'educazione degli adulti, lo sviluppo delle tecnologie, la formazione continua. Le scuole diventano veri e propri "laboratori di sviluppo professionale" (direttiva 210 del 3.9.99) da attuare in rete con altre scuole con la collaborazione di enti territoriali capaci di offrire supporto e consulenza alle scuole. La formazione diventa cardine per gestire l'avvio dell'autonomia: i docenti ne sono soggetti passivi e attivi potendo rivestire il ruolo di formatore. L'art. 9 del contratto collettivo nazionale prevede la costituzione di un "osservatorio" di orientamento e monitoraggio con lo scopo tra l'altro di "individuare fabbisogni formativi, metodologie generali dei moduli formativi ecc.". Lo stesso organismo definisce le linee generali per la formazione dei docenti individuati come figure obiettivo, oggi funzioni strumentali.

Le priorità di intervento definite nell'art. 24 del C.N.C. del 1999, richiamate nella direttiva 210 del 1999, diventano indicazione per le istituzioni scolastiche pronte a transitare verso l'autonomia. Anche le risorse vengono svincolate da rigide destinazioni e possono essere utilizzate per la formazione anche se provengono da fonti diverse: Si avviano strutture di supporto alla progettualità delle singole scuole, quali le unità territoriali di servizi per il personale della scuola a livello provinciale o sub-provinciale.

La direttiva 210 del 1999, infatti, annunciava una riorganizzazione complessiva dell'aggiornamento da portare a termine nel 2000, in cui all'art. 1. sono previsti interventi per i docenti, i dirigenti, gli A.T.A, sottoforma di formazione iniziale, in ingresso, e quella in servizio. Inoltre, le iniziative devono essere rivolte allo sviluppo di competenze, all'acquisizione d'informazioni, alla comunicazione, al miglioramento del sistema di formazione del personale in servizio, e vengono definiti obiettivi e azioni d'interesse generale nonché obiettivi e azioni riferiti ai curricoli; rispetto ai primi, le priorità d'intervento prevedono l'apprendimento in rete e la formazione a distanza anche

attraverso il ricorso a canali telematici e televisivi viene data attenzione alla formazione per gli insegnanti che svolgono funzioni obiettive (art.5), ai docenti in ingresso (art.6), ai docenti delle scuole paritarie, ai docenti di religione.

La direttiva coerentemente con l'indirizzo europeo suggerisce alle scuole di tenere conto nella progettualità delle opportunità di formazione offerte dall'Unione Europea.

Intanto, appare plausibile sostenere che gran parte di queste indicazioni normative hanno avuto origine dalla chiara consapevolezza del dato secondo cui nostro tradizionale apparato burocratico/amministrativo scolastico, ha, a lungo, e rovinosamente, proposto un intervento di politica pubblica ed una metodologia didattica, ampiamente condivise e praticate sino agli inizi degli anni '80, che ha deteriorato, in primo luogo, il potenziale latente delle competenze professionali dei docenti, ritenuti poco disponibili all'adozione di prassi didattiche innovative, sperimentali, così come sono state avvisate false convinzioni rispetto ad un utilizzo generalizzato delle nascenti tecnologie didattiche, limitandone l'utilizzo e scoraggiando la stessa formazione professionale; ed infine, un valore fortemente inadeguato è stato attribuito al potere della comunicazione, per troppo tempo, intesa soltanto come ingenua fiducia nel linguaggio.

Nell'ultimo ventennio, però, sulla base di numerosi stimoli culturali e normativi, provenienti dall'implementazione di diverse politiche pubbliche europee, particolarmente dinamiche nell'ambito delle riforme economiche e sociali, e del lavoro, hanno condotto tutti gli Stati membri, ad un ripensamento sostanziale di alcune strategie strutturali e funzionali, da intraprendere nel campo dell'educazione e della formazione, accorciando le distanze dei relativi apparati pubblici dall'utenza, e dalla cultura costruttivista.

La Commissione Europea, infatti, in maniera coerente con quanto esposto, circa un secolo fa da J. Dewey, definisce il concetto di 'Governance' scolastica, collegandolo a quello di democratizzazione, sviluppo sostenibile e partecipazione, proprio a partire dall'idea secondo cui: "i sistemi d'istruzione e di formazione hanno troppo spesso l'effetto di tracciare una volta per tutte il percorso professionale. C'è troppa rigidità, troppi ostacoli tra i sistemi d'istruzione e di formazione, manca la comunicazione, mancano le possibilità di ricorrere a nuovi tipi di insegnamento nell'arco di tutta la

vita”<sup>203</sup>. Nello stesso tempo, però, in Europa sono state individuate delle ‘azioni virtuose’ che intendono proseguire nella direzione del prolungamento dei percorsi di studio, e della mobilità degli ‘studenti’ e dei lavoratori, nel tentativo di rendere la scuola più prossima all’impresa, e viceversa.

In particolare, come già accennato nei paragrafi precedenti, la Commissione invita gli Stati membri e le comunità educative tutte, a riflettere sul diverso significato da attribuire alla mobilitazione delle competenze, in termini di interpretazione, valutazione e certificazione di ‘ciò che l’individuo sa fare con ciò che sa’, mediante il riconoscimento di crediti formativi per la facilitazione dell’accesso alla formazione professionale. Da qualche tempo, quindi, la società civile italiana manifesta segnali d’interesse verso quella che, a detta di alcuni studiosi del settore, rappresenta una vera e propria “emergenza educativa”.

Concetti quali capitale umano e capitale sociale, dopo aver suscitato grande interesse in ambito scientifico, hanno fatto il loro ingresso nel più ampio dibattito sociale e politico sul ruolo del sistema educativo.

La teoria del capitale umano<sup>204</sup>, com’è noto, considera l’istruzione e la formazione un investimento; il capitale umano costituisce una risorsa tanto per l’individuo che la impiega a proprio beneficio per accedere a posizioni professionali più remunerative, quanto per la società, è una risorsa che concorre a spiegare fenomeni quali la crescita economica e la produttività meglio di quanto possa farlo il riferimento al solo capitale fisico. Per analogia con quest’ultimo, Coleman sostiene che “il capitale umano è creato trasformando le persone, in modo tale da dare loro capacità e competenze che le mettono in grado di agire in modi nuovi”<sup>205</sup> e sposta, perciò il suo interesse verso il capitale sociale che muove, invece, da preoccupazioni legate alla crisi dei sistemi politici amministrativi e delle istituzioni.

Putnam (1993, 2000) e Fukuyama (1996), noti sociologi contemporanei, esperti di questo concetto, mediante le loro analisi, hanno avanzato la tesi secondo cui le performance istituzionali di un Paese, sia in campo politico sia in campo economico, dipendono dalla sua dotazione di Capitale Sociale; in particolare, nella formulazione del primo autore, esso è “l’insieme di quegli elementi dell’organizzazione sociale – come la

---

<sup>203</sup> Commissione Europea, 1996, p5

<sup>204</sup> Praussello e Marengo 1996, Johnes 2000

<sup>205</sup> Coleman, 2005, p 390.

fiducia, le norme condivise, le reti sociali – che possono migliorare l’efficienza della società nel suo insieme, nella misura in cui facilitano l’azione coordinata degli individui”<sup>206</sup>, così come per Fukuyama, è “una risorsa che nasce dal prevalere della fiducia nella società o in una parte di essa”<sup>207</sup>. La fiducia, a sua volta, è intesa come “l’aspettativa che nasce all’interno di una comunità, di un comportamento prevedibile, corretto e cooperativo, basato su norme condivise, da parte dei suoi membri”<sup>208</sup>.

Tuttavia, tra le critiche mosse a questi due autori, vi è chi fa osservare come essi riconducano il capitale sociale ad un problema di cultura condivisa, che necessita di essere continuamente riprodotta mediante i processi di socializzazione (Bagnasco 1999), un concetto che lo si evince anche da un recente intervento del Ministro dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, il quale ha indicato nella creazione di capitale umano e sociale, la sfida con cui si devono confrontare i sistemi educativi, formativi e della ricerca, la cui mission “non [è] più soltanto quella di formare e rafforzare il valore economico delle conoscenze e delle competenze (...) ma anche quella di formare e rafforzare l’insieme delle capacità di relazione, di partecipazione e di integrazione fra individui, comunità, istituzioni. (...) La ricchezza, ma anche la sicurezza di ogni paese – proseguiva il Ministro – appaiono sempre più il risultato di diversi fattori, tra i quali assumono grande importanza l’impegno sociale, il livello di partecipazione politica e culturale, la diffusione dell’associazionismo, la presenza del volontariato, l’estensione del non-profit e del privato sociale”<sup>209</sup>.

---

<sup>206</sup> Putnam, 1993, p169

<sup>207</sup> Fukuyama, 1996, p40

<sup>208</sup> Ibidem.

<sup>209</sup> Queste considerazioni sono state espresse dal Ministro Letizia Moratti nel corso del suo intervento, intitolato “Capitale umano e Capitale sociale” nell’ambito del Seminario organizzato dalla Fondazione Magna Carta. Cfr. Moratti (2005).

### **3.2.2 L'investimento delle sei organizzazioni scolastiche nell'aggiornamento professionale del loro management**

Il concetto di 'capitale' può essere definito come un insieme di beni che è possibile accumulare, produrre, distribuire, consumare, convertire, ma anche perdere; Questo concetto, infatti, non ha una connotazione meramente economica ma è esteso a qualsiasi tipo di bene suscettibile di accumulazione e intorno al quale può costruirsi un mercato (un processo di produzione, distribuzione, consumo).

Esso è un qualcosa che può essere interpretato in termini di 'energia' che aumenta considerevolmente le potenzialità di una maggiore produttività dell'uomo, già impegnato in una attività professionale e non, in cui "sia l'investimento in capitale umano sia la formazione che lo promuove sono considerati modi per accumulare risorse da impiegare nella produzione. In queste forme di investimento l'istruzione e la formazione<sup>210</sup>, le quali consentono di accrescere la produttività futura del lavoro sono considerate interventi sia di acculturazione generale sia di professionalizzazione.

Del resto, "l'istruzione e la formazione vengono definiti investimento in 'capitale umano' per indicare che essi riguardano la persona nella loro complessità, globalità. (...) le conoscenze e competenze acquisibili attraverso l'istruzione e la formazione sono alla base anche di alcune teorie che cercano di spiegare la crescita economica. Quasi tutte queste teorie insistono sull'idea che l'istruzione e la formazione in particolare, il percorso più o meno lungo e i risultati conseguiti sono gli effetti sia dell'acquisizione di contenuti fondamentali come la matematica, le scienze, le lingue, che dell'acquisizione di skills da spendersi nella futura attività professionale. E le stesse skills non sono viste soltanto come capacità operative, ma anche come capacità logiche, comunicative, organizzative, vale a dire capacità ottenibili con gli aspetti più formativi dell'istruzione."<sup>211</sup>

Tuttavia, secondo Bourdieu (1986), il capitale culturale, non può che presentarsi in tre forme distinte:

1. Il capitale culturale può essere "oggettivizzato" sotto forma di beni culturali, quadri, libri. es. per comprendere il messaggio insito in un testo di filosofia è necessario aver compiuto uno studio precedente della materia.

---

<sup>210</sup> Le quali a seconda dell'età e delle finalità si realizzano nella famiglia, nella scuola e nel mondo del lavoro (cfr. J.J. Heckman, Policies to foster human capital, Berkeley, University of California, 2003)

<sup>211</sup> L. Refrigeri, Oltre il Capitale Umano, Rubettino editore, Soveria Mannelli, 2004, p30

2. Il capitale culturale può essere “incorporato” nella persona sotto forma di disposizioni durature (*habitus*) collegate a determinati tipi di conoscenze, idee, valori, abilità che l’individuo possiede e che da esso non possono essere divise. Grazie ad esse l’individuo possiede i mezzi necessari per consumare il bene d’arte. In questo caso, il possesso di tale facoltà si acquisisce attraverso l’apprendimento teorico e/o pratico.

3. Il capitale culturale può essere “istituzionalizzato”. Ciò avviene quando le società che presentano un sistema educativo formale ne attesta e qualifica il possesso (diplomi che accreditano il possesso di determinate abilità).

Ma, in tutti e tre i casi, è il processo di insegnamento- apprendimento a fare la differenza; nel progettare un intervento di formazione professionale, Hutter (1996) sostiene che uno degli effetti principali della cultura sia proprio quello di contribuire ad alimentare l’identificazione reciproca nei cittadini, rilevando che un senso di identità “si sviluppa grazie alla circostanza di acquisire familiarità con gli stessi prodotti artistici, di riconoscersi negli stessi simboli e di vivere le medesime esperienze culturali”.

Anche se, l’aggiornamento professionale, settoriale è stato criticato duramente da J.S. Mill, tale insegnamento volto all’apprendimento di specifici “saper fare” trascura i più generali “saper essere”, che solo una formazione di carattere umanistico può coltivare. Secondo questo studioso, infatti, pensare il percorso formativo dell’individuo in questi termini porta la mente a divenire sterile perché non stimola la curiosità; il mero indottrinamento e la riproduzione meccanica di azioni e ragionamenti; inoltre, espone la persona al rischio di alienazione i cui effetti sono tanto devastanti quanto noti.

Zygmunt Bauman, poi, interpretando ampiamente il disagio dell’uomo moderno nella società del benessere, ritiene che essa non possa più considerarsi una società di gruppo (classi sociali, categorie di lavoratori), ma si è resa sempre più simile a “sciame”, giacché questo non ha gerarchie, né riconosce un leader, non ha squadre, e a differenza dei gruppi, i componenti degli sciami non sono delle unità delle loro parti, ma unità auto-propellenti la cui direzione è mossa da una “solidarietà puramente meccanica. Nello sciame non c’è scambio, né cooperazione, né complementarietà, solo prossimità fisica e una generale direzione di movimento”<sup>212</sup> e, ancora, “si dice spesso che il

---

<sup>212</sup> Bauman, 2007, pp 48-49

mercato seduce i consumatori. Ma ciò presuppone che questi siano già pronti e ben disposti a lasciarsi ammaliare”<sup>213</sup>.

Pertanto, per affrontare questa questione della cultura in termini di bisogni formativi professionali, appare necessario comprendere il grado di coscienza di sé relativa alla figura del docente in senso generale, e quella della funzione strumentale, nello specifico. Per la formazione delle contemporanee competenze richieste alle nuove Funzioni Strumentali, sembra oltremodo significativo il contributo offerto da Scitovsky, secondo il quale la soddisfazione culturale richiede di essere dei consumatori “esperti” (skilled consumers); ma, per mantenere vivo il rapporto competitivo con il produttore specializzato, quasi paradossalmente, il consumatore deve essere un “generalista” (generalist), ovvero vantare una cultura di ampio respiro, tale da poter operare un “consumo critico” in ogni settore di spesa, in modo da saper riconoscere e impiegare profittevolmente non solo quella conoscenza necessaria per processare e selezionare la novità oggettiva insita nell’enorme (a volte eccessiva) quantità di informazioni con le quali il produttore lo investe in modo sempre più invadente, ma anche quella esperienza necessaria per individuare la novità soggettiva insita nel prodotto standardizzato e massificato (consumo creativo dei beni difensivi).

Secondo Scitovsky, il termine “skilled”, esperto, ha un significato completamente opposto rispetto a quello assunto a partire da ‘La Ricchezza delle Nazioni’ di Adam Smith, poiché per il mondo industrializzato esso significa essenzialmente operaio specializzato in una precisa mansione individuata all’interno della fabbrica manifatturiera, mentre in questa eccezione, lo stesso termine significa ‘persona dalla cultura di ampio respiro’ (generalist), che ha acquisito un’esperienza tale da essere in grado di inserirsi, applicarsi e compiere in modo autonomo una pluralità di compiti.

Premesso ciò, si propone di seguito quanto esposto dagli interessati che sono stati intervistati allo scopo di comprendere quanto la cultura può essere considerata uno strumento fondamentale di politica scolastica nel perseguimento di obiettivi a breve, medio e lungo termine.

“devo esserti onesta, molto spesso il nostro dirigente non crea affatto le condizioni perché riusciamo, anche a turno, ad avere pieno soddisfacimento del nostro diritto alla formazione. Ha sempre avuto un atteggiamento di disprezzo per questo genere di investimenti su noi docenti, quasi dovessimo rimanere sempre uguali o comunque, diciamo ‘ignoranti’, anche se questo

---

<sup>213</sup> Bauman, 2004 [1998], p46.

non è il nostro caso, il fatto non avere quegli strumenti tali da poter comprendere che cosa lui stesse facendo per la scuola, per noi in quanto docenti e per l'intera gestione delle questioni della nostra scuola. Non ti nascondo che si tratta di un atteggiamento davvero antipatico e che, inevitabilmente, scatena delle contro reazioni. Dopo tutto, il discorso dell'aggiornamento ti mette in grado di capirne di più su certe tematiche scolastiche che magari ascolti tante volte senza soffermarti troppo a riflettere su cosa comporta perché ti immagini sempre che ci sia un altro collega più preparato di te o comunque più vicino al dirigente che sa come gestire quella cosa sia nel bene della scuole che nei tuoi confronti di singolo docente. Però, ad essere onesta, soprattutto in questo periodo di profonda crisi per la scuola, mi rendo conto che le cose non sono esattamente così, ma che anche il collega più esperto e anche più amico, si avvicina alla gestione del dirigente solo per farsi i suoi interessi e vedere come accontentare lui (il dirigente) per ottenere qualcosa in cambio, fosse anche solo un po' di potere in più. È una situazione scoraggiante, frustrante che tocca agli ignoranti, purtroppo! Tuttavia, ti dirò che non intendo darmi per vinta, ed anzi, sto già cercando di capire come uscire da questa situazione. Dopotutto, mica il dirigente ed il suo staff saranno sempre loro a governarci? Tutto gira come in politica. Poi, vorrei che riflettessimo anche su un elemento che la dice lunga su tutto, lo sa o non lo sa che neppure il dirigente scolastico italiano, oggi come oggi, sa esattamente cose che vengono scritte nei libri e non sa niente altro? Ci sono riforme, contro riforme, scartoffie di ogni genere e il dirigente italiano che fa? Risponde agli ordini del Ministero, altro che autonomia scolastica! e sa perché succede questo? Glielo dico io: chi sta ai vertici non la vuol fare la vera formazione perché conviene così. Infatti, non solo si tengono a 'bada' tante teste pensanti, ma si risparmiano anche tanti fondi e si dà la responsabilità alle singole istituzioni, dicendo che non sanno gestire le spese, che i docenti non la vogliono fare, e si fanno ogni anno solo corsi pagati dalla regione di una stupidità unica. Ma per le FS non si sa neppure cosa farle fare."<sup>214</sup>.

Ma anche:

“per la formazione professionale, in quanto funzione strumentale, non si è mai capito come ciascuna di noi dovesse realmente comportarsi, tutto è lasciato al caso e tutto viene continuamente interpretato nella logica del 'fare secondo la necessità e l'urgenza del momento'. Mi spiego meglio: se il dirigente ti chiede una cosa, per esempio, come è successo a me qualche mese fa, di scrivergli una lettera di convenzione con un altro ente, che detto tra noi, non toccava neppure a me farlo, perché c'è un'altra funzione strumentale per questo, io cosa potevo fare? Dire non lo so fare? Sicuramente no. Sono andata in internet e ho cercato di vedere come fanno le altre scuole. Tuttavia, non nego che sarebbe davvero bello avere informazioni più certe e prevedibili connesse al nostro ruolo, alle normative, ai compiti da svolgere effettivamente.... Anche perché, spesso, noi funzione strumentale abbiamo sempre l'impressione che ci venga tolto qualche cosa o che potevamo avere di più e non l'abbiamo chiesto... insomma, non nego che la nostra a volte può essere una brutta condizione. Insegniamo agli altri ad essere critici e poi, noi stesse non insistiamo troppo nel chiedere ciò che veramente potrebbe rendere anche noi, noi insegnanti tutti intendo, ad essere più preparate alle richieste del dirigente, pure per dirgli: 'guarda rivolgiti a tizio perché lo hai formato per questo'. Il discorso, secondo me, in questa storia della

---

<sup>214</sup> D.M.- 34 anni- infanzia- "G. Pascoli" in A-A1

formazione, è che la scuola dovrebbe investire di più in questo settore ma tutti, in primis il dirigente, dicono sempre che non ci sono soldi”<sup>215</sup>.

Mentre, in un terzo caso, è emerso che:

“questa (la formazione professionale) è la vera presa in giro del momento! Ma tu lo sai che buona parte delle colleghe, che gli anni precedenti hanno svolto questo ruolo, come quelle di quest’anno, non sanno neppure come sono nate queste figure professionali e cosa comporta, quanto guadagnano, ecc...? Pensa a cosa può significare tutto questo per chi deve avere a che fare con l’esterno, nel senso istituzionale, pensa a quelle che devono occuparsi dell’Invalsi, per non dire quelle del sostegno... l’ignoranza galoppa a scuola!”<sup>216</sup>

Allo stesso modo:

“Il fatto è che nessuna di noi è propriamente preparata a svolgere questi compiti perché ci inventiamo gli obiettivi, le metodologie, tutto dalla a alla z. Il che potrebbe sembrare una cosa grandiosa, meravigliosa perché significherebbe maggiori margini di libertà dell’autonomia del docente, ma così non è... il docente in questo modo non può fare altro che mettere in mostra la sua ignoranza perché questo è un incarico specifico con specifiche mansioni ad alta specializzazione che noi docenti italiani e noi docenti di questa scuola non abbiamo acquisito. La colpa di tutto questo non è nostra ma di chi ci governa e gestisce. Tutto questo, ovviamente non è colpa nostra, nel senso che nessuno ci dice cosa e come dobbiamo fare le cose, procediamo alla cieca, ci chiediamo vicendevolmente delle informazioni quando percepiamo che sta per nascere un problema che comunque dobbiamo risolvere da soli. Tante volte, poi, è capitato e sta ancora capitando che dobbiamo anche fingere di non sapere come si fa una cosa per evitare che un collega venga giudicato troppo severamente. Si tratta di meccanismi che nascono quando il dirigente è poco presente e tenta di delegare molto delle attività che potremmo definire come ‘comuni’, ‘quotidiane’. Se qualcuno volesse riprendere il discorso formativo del 2000, quando esistevano ancora le funzioni- obiettivo io dico che va bene, e li seguirei anche molto volentieri, almeno sarebbe chiara l’idea che a qualcuno importa quel che facciamo. E magari, si potrebbe pensare anche che anziché far gestire il tutto ai dirigenti, che ripeto sono fin troppo vulnerabili alle candidature, si delegasse il tutto ad un ente esterno alla scuola, intento un comitato imparziale, oggettivo e ben motivato a svolgere bene il lavoro di selezione. Magari, sarebbe preferibile anche se non sembra tanto fattibile, si può anche immaginare si affidare il tutto a qualcuno che non ha nessun tipo di rapporto con i dirigenti scolastici, qualcuno che abbia una visione critica, molto critica della loro professionalità e in alcuni casi, anche rispetto al loro modo di gestire il personale docente. Sto parlando, ovviamente, di una persona competente che adotti un metro e una misura per ogni singola candidatura”<sup>217</sup>.

Molto spesso, poi, all’interno delle sei istituzioni scolastiche coinvolte nell’indagine, si tende a confondere la carenza di informazioni con quelle di formazione. Pertanto, come osserva Fernandez, “informare è trasmettere delle indicazioni, dei fatti, dei dati ad

---

<sup>215</sup> D. P.- 58 anni- Religione, primaria- “T.Tasso” in B, A4.

<sup>216</sup> P.P- 39 anni, Infanzia- “V. Pareto”- a2

<sup>217</sup> P. T., 38 anni-Matematica- Secondaria di I grado- “V. Pareto” in ‘B’- A3

un'altra persona al fine di portarla a conoscenza di qualcosa. L'informazione concepita come un'azione è un processo di trasmissione dei dati. Questo processo ha un'unica direzione. Esso va dalla persona che informa (l'informatore) verso la persona che è deputata a ricevere l'informazione (ricettore). L'interazione tra i due poli (informatore-ricettore) è molto sottile o inesistente. (...) la formazione mira al cambiamento dei comportamenti già instaurati negli individui. Si tratta di un processo strutturato nel quale coloro che intervengono (formatori e partecipanti) sono dei partecipanti. Con la loro partecipazione e con l'interazione che si stabilisce tra loro, il cambiamento si opera a livelli cognitivi, affettivi o in rapporto alla loro capacità di eseguire gesti. Nella formazione vi è una parte di informazione. Questa informazione è trasmessa o dal formatore, o da consulenti esterni o dai partecipanti. Può essere trasmessa formalmente: relazioni, strumenti di formazione o altri materiali di documentazione. Può anche essere trasmessa informalmente<sup>218</sup>

“io sono sempre stata dell'idea che se comunichi agli altri tutto ciò che devono sapere su una cosa che devono fare, beh..., allora tutto può essere svolto nella maniera più giusta ed utile possibile. La formazione in generale, ed i corsi di aggiornamento che tante volte andiamo a fare a scuola, di pomeriggio, dove dobbiamo continuamente documentare le ore, e poi i crediti, e poi la relazione, e poi carte, ed altre centomila carte e cartucelle, non servono a niente. Sono convinta che se a scuola, in tutte le scuole, la comunicazione realmente funzionasse, tutto il resto verrebbe da sé, compresa la bravura delle docenti coinvolti in questi ruoli delle Funzioni (Strumentali), che sempre più spesso devono ‘metterci la faccia’ anche al posto del dirigente, in tutto quello che devono fare e che poi, molto spesso, è solo frutto della loro capacità di ‘inventarsi un nuovo mestiere’. Ormai il docente di una volta non esiste più, ora l'insegnante deve essere molto più bravo a gestire le relazioni, le informazioni che possiede e non ci vuole un esperto, un dottore che venga a dirci cosa dobbiamo fare quanto loro, questi bravi dottori che ci mandano dalla regione, tante volte, nell'aula coi bambini, i ragazzi, non ci sono mai stati. Magari avranno passato tutta la loro vita professionale a leggere libri, riviste e quant'altro, ma il mestiere del docente è come quello del genitore, non può essere insegnato ma, o lo si è oppure no, devi sentirtelo! Io la penso così e non cambio idea, e se un domani dovessi diventare io dirigente, tutta l'organizzazione scolastica poggerebbe di più sulla trasparenza e repentinità delle informazioni e null'altro”<sup>219</sup>.

Oppure, l'ignoranza professionale nasce da fenomeni di pigrizia, scoraggiamento o peggio ancora da forme sbagliate di rilevazione dei bisogni formativi:

“io ogni anno vado a fare almeno due corsi di formazione/aggiornamento, li comincio e non li finisco mai perché mi annoiano da morire. L'anno scorso

---

<sup>218</sup> In Fernández-Ballesteros, R.; Izal, M; Montorio, I.; Gonzalez, J.L. y Díaz, P. (1992): Evaluación e intervención psicológica en la vejez, Barcelona: Ed. Martínez Roca. Pp77-78

<sup>219</sup> S.T.- 41 anni- Religione Secondaria di I grado- “L.Da Vinci”- A2

sempre da funzione strumentale ne ho seguito uno sulle disabilità con un ingegnere, che nel corso della sua carriera, si è dato alla formazione professionale sulla sicurezza a scuola. Già questo mi ha fatto riflettere da subito, e malgrado mi fossi iscritta per seguirlo, alla fine ero presente ma mi ero portata i compiti dei miei alunni da correggere. Che dovevo fare? Fatta così, la proposta progettuale non serve a niente, così come tutte le altre che il nostro dirigente ci propone e propina. Pensa, poi, che quest'anno la formazione voleva farla lui stesso. Ci siamo iscritte tutte solo per sentirlo e ridere come non mai<sup>220</sup>.

---

<sup>220</sup> G. D., 38 anni, primaria, San G. Bosco”, in ‘A’, a2

### 3.3.1 Le auto- rappresentazione del ruolo di Funzione Strumentale al POF

In questa sezione di analisi del ruolo della Funzione Strumentale, si vuole far riferimento, innanzitutto, alla cosiddetta ‘Profezia che si auto-adempie’ di Robert Merton, uno noto studioso americano che si è ampiamente speso in vari tentativi di dimostrazione sociologica del dato, secondo cui: “ ‘se gli uomini definiscono certe situazioni come reali, esse diventano reali nelle loro conseguenze’. scriveva il professor Thomas. La supposizione che egli sia arrivato ad un punto cruciale si fa più salda quando notiamo che essenzialmente lo stesso teorema era stato più volte esposto da menti disciplinate ed osservatrici molto prima di Thomas. (...) la prima parte del teorema ci ricorda categoricamente che gli uomini non rispondono semplicemente ad elementi obiettivi di una situazione, ma anche, ed a volte in primo luogo, al significato che questa situazione ha per loro. E una volta che essi hanno attribuito un qualche significato alla situazione, il loro comportamento conseguente ed alcune conseguenze di quel comportamento sono determinate dal significato attribuito. (...) la ‘profezia che si autoadempie’ è all’inizio della definizione falsa della situazione la quale determina un nuovo comportamento che rende vera una concezione originariamente falsa”<sup>221</sup>.

La ‘profezia che si autoadempie’ racchiude in sé un immenso potenziale semantico nel dare consistenza teorica ad un’esperienza del senso comune, affermando che, spesso, i fatti considerati veri, anche se non lo sono, provocano degli effetti reali, spingendo gli individui a comportarsi come se fossero tali. Questa nozione pone in rilievo la facoltà degli attori sociali di intervenire a plasmare cognitivamente la realtà con le loro idee e le loro concezioni del mondo; da questo punto di vista, la realtà non va intesa come un dato che precede l’azione, ma piuttosto come il risultato finale dell’azione stessa.

In tale contesto, Erving Goffman mette in evidenza il fatto secondo cui “il Sé non è qualcosa di organico che abbia una sua collocazione specifica, il cui principale destino sia quello di nascere, maturare e morire; è piuttosto un effetto drammaturgico che emerge da una scena che viene rappresentata. (...) e sottolinea anche che, proprio per la sua natura arbitraria, un senso condiviso della realtà sociale può facilmente divenire fragile: essere rozzo o sciatto, parlare o muoversi in modo sbagliato, significa essere un pericoloso gigante, un distruttore di mondi. E, come dovrebbe sapere ogni psicotico e

---

<sup>221</sup> R. Merton, La profezia che si autoavvera, in *Teoria e Struttura Sociale*, vol. II, Bologna, Il Mulino, 1971, pp 598- 603.

ogni comico, qualsiasi mossa studiata e impropria può lacerare il velo sottile della realtà immediata”<sup>222</sup>.

Pertanto, se la realtà sociale è una rappresentazione, gli individui non possono far altro che indossare delle “maschere (che) sono espressioni fermate nel tempo e mirabili echi del sentimento: fedeli, discrete e meravigliose al tempo stesso. Le cose viventi al contatto dell’aria devono acquistare una pellicola, e nessuno se la prende con le pellicole se non hanno un’anima. Ci sono, invece, dei filosofi che se la prendono con le immagini perché non sono cose e con le parole perché non sono sentimenti. Le parole e le immagini sono come conchiglie che sono parte integrale della natura non meno delle sostanze che racchiudono, ma che colpiscono di più l’occhio e sono più facili da osservare. Non penso che la sostanza esista in funzione delle apparenze, né i volti in funzione delle maschere o le passioni in funzione della poesia e della virtù. In natura niente è creato in funzione di qualcos’altro: tutti questi aspetti e questi risultati sono ugualmente coinvolti nel cerchio dell’esistenza...”<sup>223</sup>.

Tuttavia, appare comunque necessario analizzare il reale umano anche nella consapevolezza per cui ciascun individuo dinanzi all’Altro Generalizzato, potrà mettere in atto i seguenti ragionamenti: “egli potrà desiderare la loro stima, o potrà voler far credere di averne nei loro riguardi; potrà sinceramente desiderare che essi avvertano i suoi sentimenti nei loro confronti, o addirittura potrà non volere che riportino un’impressione definita su di lui. Può darsi che l’individuo desideri assicurarsi quel tanto di armonia che renda possibile l’interazione, o può invece darsi che voglia imbrogliarli, allontanarli, confonderli, ingannarli, opporsi ad essi o insultarli. A parte l’obiettivo specifico che l’individuo si propone e i motivi che lo spingono ad agire, sarà suo interesse controllare la condotta altrui, e in particolare il trattamento che gli verrà usato. Questo controllo è soprattutto ottenuto agendo sulla definizione della situazione formulata dagli altri: l’individuo può raggiungere questo fine esprimendosi in modo tale da dar loro quel tipo di impressione che li indurrà ad agire volontariamente secondo la sua volontà. (...) Probabilmente non è un caso che la parola “persona”, nel suo significato originale, volesse dire maschera. Questo implica il riconoscimento del fatto che ognuno sempre e dappertutto, più o meno coscientemente, impersona una parte... È

---

<sup>222</sup> Goffman Erving, *La vita quotidiana come rappresentazione*, Il Mulino, pag. XVI- XXI

<sup>223</sup> George Santayana, *Soliloquies in England and Later Soliloquies*, New York, Scribner’s, 1922, pp. 131-132.

in questi ruoli che ci conosciamo gli uni gli altri; è in questi ruoli che conosciamo noi stessi. In un certo senso, e in quanto questa maschera rappresenta il concetto che ci siamo fatti di noi stessi — il ruolo di cui cerchiamo di essere all'altezza —, questa maschera rappresenta il nostro vero "io", l'io che vorremmo essere. Alla fine la concezione del nostro ruolo diventa una seconda natura e parte integrante della nostra personalità. Entriamo nel mondo come individui, acquistiamo un carattere e diventiamo persone. (...) Inoltre, bisogna notare che in genere esiste una specie di divisione del lavoro in fatto di definizioni. Ad ogni partecipante è permesso di istruire delle regole, o almeno di tentare di farlo, su argomenti che sono vitali per lui, ma non di immediata importanza per gli altri, e cioè le razionalizzazioni e giustificazioni con le quali risponde della sua passata attività. In cambio di questo privilegio egli tace oppure non s'impegna nei confronti difatti importanti per gli altri, ma non d'immediato rilievo per quanto io riguarda: si raggiunge così nell'interazione una specie di *modus vivendi*. Assieme, i partecipanti contribuiscono ad un'unica e generale definizione della situazione che implica non tanto un vero accordo circa ciò che è, quanto piuttosto un'effettiva intesa circa le pretese e gli argomenti che verranno presi in considerazione in un determinato momento. Esisterà anche un accordo effettivo sull'opportunità di evitare un conflitto aperto fra definizioni contrastanti della situazione. Indicherò d'ora innanzi questo tipo di accordo con il termine di "consenso operativo". Resta inteso che il consenso operativo raggiunto in un determinato ambito interazionistico sarà, nel suo contenuto, completamente diverso dal consenso che si stabilisce in un ambito diverso"<sup>224</sup>.

Queste analisi micro sociali sono utili ai fini della presente indagine almeno per due motivi: in primo luogo, per comprendere il clima organizzativo in cui le funzioni strumentali operano quotidianamente, con la possibilità di coglierne aspetti specifici e/o comuni del loro 'modus operandi', ed in secondo luogo, per esplorare le loro aspettative nei confronti di loro stessi, dei loro colleghi, del dirigente scolastico, ma anche per cogliere alcune rappresentazioni nei confronti dello stesso ricercatore. Quindi, alla domanda: 'lei come percepisce ed interpreta il suo ruolo di Funzione Strumentale?' si cerca di comprendere quanto questa posizione organizzativa sia ambita:

"allora, diciamo che tutti o coloro che si avvicinano a questa cosa lo fanno perché c'è la voglia di capire di che cosa si tratta, è una volontà personale, soprattutto tra i docenti più giovani, dove c'è anche più entusiasmo per compiti di questo genere...poi, c'è chi ha provato, insomma, continuare è dura perché il lavoro c'è ed il

---

<sup>224</sup> Goffman E., op. cit., pp 17-31.

compenso è quello che è...però devo dire che c'è parecchia continuità, devo dire che il ricambio delle persone che ricoprono questi incarichi è difficile, e anche chi lascia, continua comunque ad occuparsi di quelle attività o comunque, collabora in maniera più partecipata.... Io so di essere un po' antipatica e che non sempre sono all'altezza delle situazioni e dei problemi che mi pongono dinanzi ma, penso che questo discorso possa valere per qualunque professionista. Non conosco ancora nessuno che faccia esattamente quello per cui è stato nominato e scelto. Io mi rendo conto di essere una 'figura di mezzo' tra il dirigente, i colleghi, i genitori ecc... e fermo restando che il dirigente dice sempre chiaramente come ci dobbiamo comportare con tutti gli altri, finisce poi che delega a noi anche la comunicazione di tutti quegli aspetti normativi interni che vanno anche un po' a limitare l'operato dei colleghi non coinvolti nello staff, nel senso che per esempio per alcune classi più in difficoltà, per esempio il dirigente chiede che si facciano più verifiche periodiche e vuole anche vederle dopo la correzione. Questo spesso suscita proprio l'ira dei colleghi, che poi tornano da noi e cercando di farci intercedere e mitigare un po' 'l'ira del preside'. La nostra è una figura complicata, perché dal punto di vista della dirigenza pur volendosi circondarsi di persone considerata affidabili e competenti e con le quali c'è sintonia, poi, sembra difficile poi contraddire queste aspettative e rimettersi al servizio degli altri colleghi. (...)diciamo che in alcune scuole questo ruolo è molto ambito...sì! Qui, però, la situazione indica un po' meno.... (pausa molto lunga) allora, diciamo che quest'anno qualcosa di diverso è successo: ecco, diciamo che qui, ci sono molte persone che hanno svolto la funzione strumentale per tantissimi anni, e ci sono persone che, invece, dopo qualche anno, hanno voluto cedere il passo ad un sostituto, per poi ricredersi qualche mese o al massimo, qualche anno dopo, per questi motivi di democrazia interna all'organizzazione o per una logica di una 'giusta rotazione dei ruoli'. Non tutti lo vogliono fare e non sono poi tanti quelli che ambiscono a questo ruolo per paura di non essere all'altezza perché poi, l'altra faccia della medaglia richiede un impegno a 360 gradi con molto impegno, volontariato, e anche qualche sacrificio, e non c'è a mio avviso un equo corrispettivo economico. È tutta una questione di motivazione interna, perché solo così, tutti questi fattori passano ad un secondo ordine, e allora si lavora in gruppo perché ci si sente gruppo... e questa è, poi, secondo me, la sensazione più bella di questo incarico, cioè vuoi o non vuoi sei portato e devi lavorare in gruppo. Poi, però, vorrei aggiungere un'ultima cosa: quest'anno abbiamo avuto delle 'new entry', e già il preside ha previsto che dovranno rimanere dentro il gruppo per almeno due anni, così da compattare un po' il nuovo gruppo di lavoro, visto che due delle nostre, diciamo più anziane, quest'anno ci avevano lasciate per trasferirsi in scuole più vicine a casa, e per la verità anche perché avevano avuto qualche discussione in più col preside sulla questione dell'asl, in pratica, non erano riuscite a far venire a scuola due psicologi per alcuni gruppi di bambini disabili della primaria. Insomma, qui tutto può cambiare da una giorno all'altro senza che necessariamente tutti se ne accorgano"<sup>225</sup>.

Le modalità di scelta dei candidati possono variare dalla forma più lieve di negoziazione interna al corpo docente, alla nomina diretta del dirigente scolastico, senza un accordo preliminare tra coloro i quali hanno già ricoperto questo incarico e vorrebbero riproporsi:

“spesso, i nostri colleghi ci dicono che siamo proprio stupide, un po' sciocche, ecco! secondo me, molti di loro non sono proprio interessati da questo ambito professionale, altri non saprei dirglielo, io sono molto garantista e buonista. Non arriverei mai a pensare che qualcuno vuol giudicare male il mio lavoro per qualche strano e losco obiettivo personale. Voglio dire che questo ruolo è sì bello e permette anche di seguire una propria passione personale, però non è che cambi il tuo modo di vivere, di vedere il mondo o, addirittura ti arricchisci. Secondo me, è un po' come quelle colleghe che trovano soddisfazione nel dare, per esempio, ripetizioni private a casa di pomeriggio. È una cosa che io non riuscirei mai a fare a

---

<sup>225</sup> C. E.- 46 anni, Inglese Secondaria di I grado- “G. Pascoli” in ‘A’, A3

casa, tutti i giorni a casa. Preferisco venire qui, anche tutti i pomeriggi ma, lavorare fuori casa e vedere che posso fare qualcosa per altri che non mi ritorni utile, in termini economici, strumentali.... Voglio fare qualcosa che piace agli altri e contemporaneamente anche a me, ma sempre e comunque nell'ambito del mio lavoro formale e disinteressato. Io tutti gli anni, prima di proporre la mia candidatura a funzione strumentale, ripeto, tutti gli anni, cerco sempre di negoziarla con le altre che so che potrebbero e vorrebbero farla. Il problema, però è che chiunque vorrebbe candidarsi a funzione strumentale, non sceglierebbe mai la mia area perché dicono tutte che si annoiano terribilmente. Quindi, più che ruolo ambito, qui, in questa scuola esiste l'area ambita. Da noi quell'area è la 4, quella dei rapporti con il territorio.... Dovresti vedere cosa ha previsto il collegio... è come dire tutto e niente, niente e tutto. Formalmente, per esempio, è previsto che stabilisca incontri con gli enti locali, le associazioni territoriali.... E via dicendo... ma, poi, non si sa come, anzi lo si sa molto bene, gli unici rapporti che manteniamo saldi sono sempre gli stessi e sono quelli che cura direttamente il dirigente.”<sup>226</sup>

Oppure:

“solo quest'anno ho avuto questa possibilità di svolgere questa funzione se, così vogliamo chiamarla... anche, perché c'è una 'guerra interna' per fare la funzione strumentale e non è semplice...e, questa è una cosa che non ho mai notato in nessun'altra scuola in cui ho insegnato prima. Qui, si privilegiano sempre le stesse persone e si dà poco spazio alle 'new entry', e le persone più giovani che magari possono arricchire il bagaglio culturale della scuola, non è mai preso in considerazione oltre che spesso viene considerato anche una persona immatura che quindi deve fare comunque gavetta... in ogni scuola in cui sono andata, per i primi due anni nessuno ti guardava in faccia e dovevi fare sempre gavetta. Quindi, puoi anche avere più competenza, grinta, voglia di fare che comunque vieni lasciata da parte per un po' a vantaggio delle 'senior' della situazione. Io mi sono salvata in tempo perché quest'anno sull'informatica le senior non hanno niente di documentato e, soprattutto, c'è tanto da fare, quindi, se non hai le competenze il tutto si vede limpidamente in un batter d'occhio, capisci cosa intendi? Quindi, anche se loro non erano d'accordo, il preside mi ha fatto nominare in collegio...ovviamente, ce ne erano alcune prima di me che per tanto tempo avevano fatto queste cose ma, capisce che i tempi sono cambiati e che è sempre più necessaria una didattica multimediale, e non un tecnico di laboratorio.... Perciò, io credo e ritengo che per ora, la funzione strumentale sia un ruolo ambito, però credo proprio che lo sia sempre stato per diversi motivi: 1) siamo ben pagate e, sebbene tutti dicano di no, 1000 euro per non far nulla un anno intero son più che abbastanza. Poi, però devo dirlo che io non lo faccio per una questione di soldi, perché io sono single e il mio stipendio mi basta e avanza...però lo faccio anche per una questione di... di...di...di crescita personale e professionale, quindi più cose faccio e più mi sento gratificata. Quest'anno, infatti, mi sento molto gratificata perché ricopro diverse mansioni, e quindi, mi godo quello che viene quest'anno perché non so se l'anno prossimo sarà la stessa cosa. insegno dal 2001 ma, sono di ruolo dal 2005 ma, insegno in questa scuola soltanto dal 2009... quindi, sono quasi 4 anni che lavoro qui. Però mi sono proposta come funzione strumentale solo quest'anno perché gli altri anni avevo capito come funzionava e non mi piaceva, quest'anno, poi l'esigenza è stata avvertita più chiaramente e, quindi, mi sono proposta. Ma, il fatto vero è che non potevano più imbrogliare con persone che non sapevano fare niente degli obiettivi che il collegio faceva, perché almeno per

---

<sup>226</sup> D.M.- 34 anni- infanzia- “G. Pascoli” in ‘A’- A1

il computer, una cosa la sai o non la sai... quindi, o scegli una persona capace, oppure le LIM non le governi più, per nessuna cosa al mondo”<sup>227</sup>.

Ci si è chiesto, allora, quali potrebbero essere i vantaggi di tale incarico:

“è una cosa che mi piace fare e mi permette di fare molti corsi di aggiornamento legati a quest’area che altrimenti non potrei seguire, cioè è il dirigente che ogni anno raccoglie anche eventuali proposte per la partecipazione ai corsi, però poi se non vuole farti partecipare, fa in modo che tu non possa essere esonerata magari affidandoti un nuovo incarico, dei compiti aggiuntivi. Alle funzioni strumentali, invece, offre più possibilità perché sono parte del suo staff e sarebbe sciocco se almeno a loro non facesse delle concessioni, ti pare? Poi, non è che se uno va a fare aggiornamento, poi lo socializza con gli altri, al contrario, non arricchisce nessuno ed, allora, è importante che tra noi ci siano accordi taciti perché ognuna di noi possa scegliersi il tema su cui aggiornarci e gestirci le formazioni in maniera autonoma, senza aspettare le decisioni del dirigente, ma magari convincendo la vicaria. È normale, che non tutti possano formarsi sullo stesso tema, così come è normale che non può decidere sempre il dirigente perché non è che sa sempre quello di cui ognuno di noi ha bisogno. È vero che la formazione è qualcosa che deve arricchire la scuola in quanto gruppo, organizzazione, ma è anche vero che bisogna tener conto anche delle specificità e degli aspetti individuali che sono sempre imprescindibili da tutto. (...)Tuttavia, accanto a questo problema ce ne è un altro più specifico della nostra stessa scuola: il fatto è che non tutti gli insegnanti cercano il confronto, ma quando poi si trovano forzatamente a confrontarsi con gli altri, allora più che lavorare per contrasto e somiglianza, in termini di metodologie di lavoro, si mettono in competizione tra loro su tutto compresi aspetti personali che poco c’entrano con la questione scolastica che si potrebbe trattare insieme. Io questa mentalità del confronto proprio non l’ho trovato qui, in questa scuola”<sup>228</sup>.

Mentre, tra gli svantaggi, può esservi il dato in cui:

“(a seguito della creazione dell’istituto comprensivo mediante accorpamento di un circolo didattico ed una secondaria di I grado) io non volevo farlo, l’ho dovuto fare perché me l’ha chiesto la vicaria, data la situazione. Che cosa voglio dire? Era arrivata questa nuova dirigente, no? Che cosa ha fatto? Appena è arrivata, senza presentarsi a noi tutti docenti, tutta seccata si è rivolta ad un’agenzia di trasloco ed ha fatto trasferire tutti gli uffici di segreteria e presidenza ad un plesso della primaria e la motivazione ultima è stata quella di dire che la struttura della secondaria è praticamente ‘fatiscente’ e che non ha nessuna intenzione di dover ripagare gli errori di dirigenza degli anni scorsi. Ma, dico io: ma noi che c’entriamo? Stiamo parlando di che cosa? E per di più dice che non ci sono abbastanza fondi da distribuire tra tutti i nuovi plessi. Poi, guarda caso, quale plesso ha finito di distruggere? Logicamente il nostro, quello che proprio non le piaceva. È stata talmente tanto cattiva da toglierci perfino la possibilità di collegarci ad internet... che scuola è quella che non può collegarsi ad internet? Non possiamo usare l’unica Lim che abbiamo, il laboratorio multimediale era già a pezzi, adesso non vale più niente... ma, questo non è tutto! A tutto questo devi aggiungere che l’anno scorso attraverso una raccolta di fondi da parte di alcuni sponsor, avevamo iniziato tutta una serie di attività molto belle per i ragazzi.. immagina che facevamo ippoterapia, avevamo aperto un centro di ascolto per disabili e per studenti stranieri che avevano bisogno di maggiori elementi di

<sup>227</sup> C.M. - 35 anni-Matematica- Secondaria di I grado- “V. Pareto” in ‘B’- A1

<sup>228</sup> C. B., 53 anni- Arte- secondaria di I grado, “T.Tasso” in ‘B’, A5

integrazione, cioè, voglio dire proprio a livello cognitivo, oltre che linguistico e relazionali. Io, ero molto attenta a tutto questo anche se l'anno scorso non ero funzione strumentale. Però, ritornando al discorso di prima, ho dovuto candidarmi perché almeno nella scelta delle funzioni strumentali doveva prevalere la presenza della secondaria, anche rispetto al numero degli iscritti. La secondaria, infatti, fino a prova contraria, ha sempre avuto buoni e forti numeri per influenzare qualsiasi decisione scolastica. (...)il collegio dei docenti prima ne nominava appena 6, quest'anno visto che non riuscivamo a metterci d'accordo, abbiamo dovuto nominarne 9, di cui, però sono 6 della secondaria, 2 della primaria e una dell'infanzia. E quindi, almeno su questo che poi significa anche avere più consenso in collegio dei docenti, l'abbiamo avuta vinta noi. Anche se, e questo te lo devo proprio dire, il fatto è che questa appena venuta (la dirigente scolastica), prima ha fatto finta di dare più retta alla primaria, poi però le sue collaboratrici più strette le ha selezionate tutte tra quelle dell'infanzia. Noi di qua (della secondaria), le chiamiamo 'spie' perché la preside le ha fatte tutte responsabili di qualcosa e di tanto in tanto le manda pure qua, per cose diverse e lei non viene mai direttamente. Questo è così, perché ha capito che noi abbiamo capito come si muove lei. Questo ruolo non è per niente ambito, diciamo che noi, quest'anno ci siamo organizzate così per fare qualcosa, in modo che la nostra scuola non vada proprio del tutto in rovina. Però, insomma, non è che la funzione strumentale abbia mai avuto un'importanza diciamo così, strategica. No, ritengo che perlopiù, negli altri anni, noi docenti l'abbiamo data a chi aveva problemi economici, familiari, o che esprimeva in maniera esplicita la volontà di farla. Ma, in realtà la funzione strumentale, anche sotto l'aspetto puramente economico è una vera fregatura! Prima ne potevamo avere 5, poi con il primo accorpamento sette, e con il secondo accorpamento sempre 7 ma ne abbiamo fatto uscire 9. Il budget è sempre lo stesso, eh! Non è che cambia qualcosa. Poi, non c'è nessun tipo di controllo per cui fai o non fai niente, non c'è nessuno che chiede niente. Pensa che l'anno scorso, ne avremmo dovuto parlare in collegio dei docenti, ma chi verbalizzava, si dimenticò perfino di inserirla come ordine del giorno. Come devo dire? È solo una figura che è stata prevista per fare in modo che chi fa qualcosa di più nella scuola, giustamente, ne abbia anche a ricavarne qualcosa, non è che possiamo fare sempre e solo volontariato! Qui, il vero problema è che ti trovi a lavorare senza avere un minimo di incoraggiamento, i colleghi pure sono stufi, il lavoro da insegnante difficilmente ti offre la possibilità di un avanzamento di carriera, quindi dopo un po' di anni ti senti come 'imprigionata', senza nessuna possibilità di uscir fuori da questa situazione. Poi, da quest'anno, con gli atteggiamenti della preside, è tutto peggiorato in una maniera incontrollabile. Inizio veramente a star male, così non ce la faccio"<sup>229</sup>.

In generale, tuttavia, osservando le risposte degli intervistati, appare interessante notare come “se non tentassimo mai di mostrarci un poco migliori di quello che effettivamente siamo, come potremmo migliorarci o svilupparci interiormente traendo spunti dal mondo esterno? Ed è lo stesso impulso di mostrare al mondo un aspetto migliore e più idealizzato di noi stessi che trova poi espressione organizzata nelle varie classi e professioni, ciascuna delle quali ha in certo modo, un gergo ed un atteggiamento che ognuno dei suoi membri assume perlopiù inconsciamente, ma che ha lo stesso

---

<sup>229</sup> C. R.- 51 anni- Lettere-Secondaria di I grado- “G. Leopardi” in ‘B’- A2

effetto di un complotto per far leva sulla credulità altrui. Esiste un linguaggio non soltanto della teologia e della filantropia, ma anche della giurisprudenza, della medicina, dell'insegnamento e perfino della scienza — forse, in questo momento in particolare della scienza, poiché tanto più uno specifico merito è riconosciuto ed ammirato, tanto più è probabile che venga accettato “al buio” dal profano”<sup>230</sup>.

“ io prima ero sul sostegno, poi mi sono laureata e ho fatto più punti in graduatoria, e nel tempo, sono risultata meglio di tante altre mie colleghe che pure venivano dall'insegnamento di istituti privati religiosi. Ora da molti anni, mi affidano il coordinamento dei docenti di sostegno perché mi prenda cura della loro formazione professionale. Sai, devi sapere che comunque non è che la scuola possa sempre pagare buoni corsi di aggiornamento, così l'anno scorso mi sono proposta al dirigente per farlo io e fargli risparmiare qualcosa che può tranquillamente investire altrove. Dopotutto, io vengo dall'università di Salerno, e per un po' di tempo ho collaborato con il Prof. XXX, dovresti conoscerlo, pure, si chiama XXX, mi pare che era di XXX... abbiamo fatto dei lavori insieme proprio sulle disabilità, poi me ne sono andata perché ho capito che lui non poteva ricompensare al meglio i miei studi, che pure erano molto specialistici. Voglio dire, e ti immaginerai, le disabilità sono tutte diverse e nessuna uguale ad un'altra, ci vuole tanta passione, compassione, e professionalità che non tutti hanno e che non tutti possono impararla facilmente e subito, vicino al caso di studio e didattico. Poi, però devo anche confessarti che questo aspetto della mia professionalità è frutto di tanto studio, sicuramente, non c'è proprio dubbio ma, nello stesso tempo, gran parte delle cose che so sono solo mie, nel senso che le ho imparate sperimentandole sul campo, e il professore con cui collaboravo non se ne rendeva conto, era convinto che fossi un genio perché mi vedeva come una brava didatta, così come sta succedendo ora col preside (sorride soddisfatta)”<sup>231</sup>.

Al termine di queste interviste, è apparso necessario considerare ciò che suggerisce lo stesso Goffman, quando afferma che “l'individuo si assicura che coloro davanti ai quali egli rappresenta una delle sue parti, non saranno gli stessi davanti ai quali egli rappresenterà un'altra parte in un ambito diverso. Solamente, vorrei far notare sin d'ora che anche se gli attori tentassero di distruggere questa segregazione e l'inganno che ne deriva, spesso il pubblico impedirebbe loro di farlo. Il pubblico infatti si accorge che c'è gran risparmio di tempo ed energia emotiva nel trattare l'attore per quello che appare, come se, cioè, l'attore fosse solamente e veramente ciò che l'uniforme del momento lo fa sembrare. La vita urbana diventerebbe insopportabile per molti se ogni contatto fra due esseri comportasse un dover condividere fatiche, preoccupazioni e segreti. In secondo luogo, gli attori tendono a comunicare l'impressione che la rappresentazione in corso della loro routine ed il loro rapporto con l'attuale pubblico hanno qualcosa di

---

<sup>230</sup> Goffman E., op.cit., p 51.

<sup>231</sup> G. D., 38 anni, primaria, San G. Bosco”, in ‘A’, a2

unico e speciale. Il carattere abitudinario della rappresentazione viene sminuito (l'attore stesso è spesso inconsapevole di quanto sia in realtà frutto di abitudine la sua azione), mentre vengono accentuati gli aspetti spontanei della situazione<sup>232</sup>.

Quindi, sulla scia di quanto appena esposto e tenuto conto di una ulteriore considerazione, per cui “quando un individuo assume una nuova posizione nella società e gli vien data una nuova parte da recitare, è probabile che non riceva chiare indicazioni sul come comportarsi, né i fatti della nuova situazione saranno fin dagli inizi così pressanti da determinare automaticamente la sua condotta. In genere, gli vengono dati solo pochi accenni, indicazioni e ordini di scena, e si presume che egli posseda già nel suo repertorio un gran numero di pezzi e ritagli di rappresentazioni che saranno richiesti nel nuovo copione. L'individuo avrà già una discreta idea di che cosa siano la modestia, la deferenza, l'indignazione giustificata e potrà cavarsela recitando questi brani quando sarà necessario<sup>233</sup>, si è cercato di comprendere quale fosse l'idea che ciascun intervistato si costruiva in riferimento all'indagine che li stava coinvolgendo, ed al ruolo del ricercatore. Va premesso, intanto, che in virtù della scarsa dimestichezza che ciascuno di loro ha dichiarato di avere sia con un intervistatore formale ed istituzionale, che con un vero e proprio processo di ricerca universitaria, è emerso che:

“io non so fino a che punto posso darti delle informazioni in merito alle attività previste dal mio contratto di funzione strumentale, non so ce il dirigente mi autorizza a parlare anche se lei mi dice che il tutto resterà anonimo. Io voglio una prova che tutto sarà esattamente così, e poi devo dire che qui va tutto bene con tutti, soprattutto con il dirigente. Ma, poi, mi ripete come si chiama lei, e chi la manda? Il suo professore ci conosce, è mai venuto nella nostra scuola? Come fate e dire che io ho detto queste cose e non altre che potreste tranquillamente inventarvi? Io ho bisogno di parlare prima con qualche collega e poi, proseguire con l'intervista. C'è che io debbo capire bene di che cosa si tratta, non è che poi mi ritrovo in qualche guaio. Non è per lei, eh! Si capisce! Ma, io debbo capire se il dirigente sa che lei è qui, e che cosa possiamo dirle, non perché abbiamo dei segreti ma perché noi abbiamo un'etica che va rispettata e non invasa, io non credo che debba dirle ogni cosa, le motivazioni del mio incarico sono molto personali, così come le modalità di svolgimento delle attività. Le disabilità sono una cosa molto seria e non permetto a nessuno di metterci il naso<sup>234</sup>.

Ed ancora, in maniera completamente opposta:

“io mi sono occupata molto di ricerca con altri ricercatori che sono venuti a fare delle indagini per proporci dei nuovi corsi di aggiornamento e, due

---

<sup>232</sup> Ivi. p 62.

<sup>233</sup> Ivi. p 85.

<sup>234</sup> L.M., 54 anni, ed. motorie secondaria di I grado, “G. Leopardi” in ‘B’, A3

anni fa, con questa esperienza ne abbiamo fatto una pubblicazione con altre due colleghe. Se ha bisogno di qualcosa anche scritta ci indichi pure come possiamo fare e noi lo facciamo, la nostra disponibilità è totale, soprattutto perché ci sembra molto giovane e già ben addentrata nelle questioni dell'autovalutazione, che noi con il dirigente vorremmo poter proporre in maniera più concreta e partecipata anche con il supporto di esperti universitari, costi quel che costi, insomma. Ci dica lei, dottoressa! noi ci mettiamo nelle sue mani e speriamo di fornirle tutte le informazioni utili alla sua indagine, sperando che le siano davvero utili e che ritorni per darci una mano su qualche questione ancora troppo inefficace e che provoca non poche frustrazioni nel nostro staff"<sup>235</sup>

Infine, una situazione molto particolare, e coerente con quanto appena esposto, si è verificata allorquando, un dirigente scolastico molto curioso di ciò che la ricerca avesse comportato all'interno del suo staff di funzioni strumentali, si è nascosto in un'aula poco distante da quella in cui i docenti incaricati rilasciavano le interviste registrate. Tuttavia, poco dopo, veniva scoperto da una seconda insegnante che sopraggiungeva in quel luogo dovendo provvedere anche lei alla registrazione della stessa intervista, ed accortasi dell'anomalia della rappresentazione del dirigente, lo salutava con un alto tono di voce quasi ironico, cercando di avvisare la collega già impegnata nell'indagine.

Quindi, lo stesso dirigente fingendo di essere appena giunto sul posto, si avvicinava alla porta come per bussare, e con un sorriso malizioso faceva registrare:

“ Buongiorno dottoressa! Non volevo disturbare ma, sentivo parlare e non capivo chi ci fosse. In questa stanza, di solito, non c'è mai nessuno. Ma, ora che ci sono volevo assicurarmi che avesse tutto il necessario e che non le occorresse nient'altro che la mia collaboratrice non abbia già provveduto a chiederle. Ha bisogno di qualcosa? Vuole un caffè? La stanza le sembra troppo fredda? Il fatto che sia vuota potrebbe crearle quel brutto effetto del 'rimbombo' durante la registrazione, chissà che non le convenga riportarsi tutto e penna! Che dice? Parlano troppo veloci le mie insegnanti? (sorride alla prima docente, mentre invita la seconda ad entrare) Dottoressa, non sarebbe più comodo e veloce per lei registrare due o tre colloqui, contemporaneamente?”<sup>236</sup>

---

<sup>235</sup> V. R.- 55 anni, Arte secondaria di I grado- “G. Pascoli”, in ‘A’, A3

<sup>236</sup> Dirigente scolastico “G. Pascoli”, in ‘A’

### 3.2.2 Relazione con i colleghi

Strettamente connesso al concetto di capitale umano e culturale, il sociologo francese Pierre Bourdieu, elabora il termine ‘capitale sociale’, in ambito educativo, e fa riferimento a “l’insieme delle risorse, reali o potenziali che sono legate al possesso di una rete di relazioni durature, più o meno formalizzate, fatta di conoscenze e riconoscimenti reciproci” (Bourdieu, 1986, 248).

Si tratta di una nozione a cui questo studioso è più volte ricorso per analizzare i meccanismi di riproduzione sociale delle élite nella società francese, ad opera delle istituzioni scolastiche, sostenendo che esso non può essere separato dalle altre forme di capitale (economico e culturale) con le quali concorre alla riproduzione delle disuguaglianze sociali; il suo ruolo diventa evidente allorché “individui diversi ottengono rendimenti del tutto difformi dai capitali economici o culturali che, a grandi linee, si equivalgono; e questo, in ragione della loro diversa capacità di mobilitare le risorse dei gruppi sociali di cui fanno parte (dalla famiglia, ai compagni di scuola, fino ai club più esclusivi, le conoscenze nobiliari, etc.)” .

Tuttavia, piuttosto che utilizzare il concetto di ‘Capitale Sociale’, in questo contesto di studio, Bourdieu ha preferito sviluppare il concetto di capitale culturale, impiegandolo per importanti ricerche sul piano empirico (Bourdieu 1984), che oggi costituiscono un punto di riferimento nel campo degli studi sulla stratificazione e sulla disuguaglianza sociale.

Il sociologo statunitense James Coleman, dal canto suo, identifica, invece, il termine ‘capitale sociale’ con la funzione svolta da alcuni aspetti della struttura sociale, che diventa così una risorsa per gli attori, i quali “possono usarla per conseguire i loro interessi”. Sulla base di diversi riscontri empirici, egli ha dimostrato come questo concetto non sia prerogativa di un’unica classe sociale che lo usa a proprio vantaggio ma, può invece, rappresentare una risorsa importante proprio per gli studenti ed i lavoratori economicamente e socialmente svantaggiati i quali, grazie ad essa, migliorano le proprie performance scolastiche. Pertanto, questa tipologia di capitale “è incorporato nelle relazioni tra le persone” ; perciò, secondo Coleman, i fattori che impedirebbero l’acquisizione del capitale umano da parte dei figli sono da ricondurre alla mancanza o alla debolezza delle relazioni con i propri genitori.

Ma, pur considerando i risultati teorici ed empirici prodotti dai due precedenti approcci, la presente ricerca se ne distacca per collocarsi nella prospettiva delineata dal paradigma relazionale, il cui assunto di base postula che lo stesso capitale sociale consiste di “relazioni sociali sui generis la cui funzione primaria non è quella di essere strumento per ottenere qualcosa, ma è quella di favorire la relazionalità sociale stessa, cioè la scambietà che produce un bene condiviso, da cui derivano particolari risorse come effetti secondari” .

Il paradigma relazionale, infatti, introduce anche una distinzione concettuale fra capitale sociale primario (quello che caratterizza le relazioni familiari) ed uno secondario (quello che caratterizza le relazioni di reciprocità allargata e di fiducia nell'altro generalizzato), che “esiste perché la famiglia ne crea i presupposti” .

Più recentemente, Emler e McNamara (1996), confrontando il capitale sociale (misurato in termini di estensione delle proprie reti sociali) in tre gruppi di popolazione composti da studenti delle scuole superiori e studenti universitari, da lavoratori impegnati a tempo pieno e da disoccupati, hanno trovato che gli studenti (ed in particolare gli studenti universitari) ne disponevano in misura maggiore rispetto agli altri gruppi considerati. Allo stesso modo, Egerton (2002) ha verificato in che misura il rafforzamento dell'impegno civico e sociale sia da considerarsi un effetto dell'educazione in sé piuttosto che dello status familiare, dimostrando che l'istruzione universitaria ha degli effetti limitati sull'impegno civico degli studenti, il quale invece è correlato con lo status della famiglia di appartenenza.

Ma, in questa sede, ciò che più è stato ritenuto interessante scoprire ha fatto riferimento, in primo luogo, alla qualità di capitale culturale presente nelle sei organizzazioni scolastiche, in termini di percorsi formativi conseguiti o in corso di esecuzione strettamente connessi alle pratiche delle funzioni strumentali, ed in secondo luogo, alla produzione e trasformazione di capitale sociale interno ed esterno a questi contesti di studio, mediante l'osservazione dei rapporti professionali esistenti tra colleghi incaricati, tra questi e gli altri docenti coinvolti indirettamente, ed infine, tra le stesse funzioni strumentali ed il ruolo del dirigente.

Gran parte delle attività di Funzione strumentale vengono svolte in coppie, o addirittura, queste possono giungere all'impiego, su di un'unica area di intervento, di tre o quattro docenti; per cui “qualunque ne sia l'origine, sembra che gli uomini abbiano

bisogno di contatti sociali e di compagnia sotto un duplice profilo; da un lato essi necessitano di un pubblico davanti al quale recitare le proprie vanterie, dall'altro di compagni di équipe con i quali entrare in cospirazioni segrete e rilassarsi nel retroscena. Ma ora la struttura di questo studio comincia a essere troppo rigida per i fatti che mette in evidenza. Mentre le due funzioni che gli "altri" possono svolgere per noi sono generalmente separate (questo studio è prevalentemente dedicato al motivo per cui questa separazione di funzioni è necessaria), ci sono indubbiamente momenti in cui le due funzioni sono svolte quasi simultaneamente dagli stessi "altri". Come abbiamo detto, ciò può accadere su basi di reciprocità nelle riunioni amichevoli; ma, naturalmente, questa duplice funzione può essere anche considerata un dovere da compiere da parte, ad esempio, di chi riveste il ruolo del "compagno fidato"; il detentore di tale ruolo sarà infatti sempre a disposizione, sia per ricevere, come testimone, l'impressione che il "padrone" vuole dare, sia per aiutarlo a trasmetterla"<sup>237</sup>.

Dalle interviste, infatti è emerso che:

"ma, insomma, mi trovo bene con un'altra collega nuova come me. Quest'anno, in collegio dei docenti c'erano stati diversi problemi legati proprio alle nomine delle funzioni strumentali perché il dirigente che è qui già da diverso tempo, aveva adottato una politica molto originale, semplice e soprattutto efficace, secondo me. Il problema iniziale, qualche anno fa, era stato quello di avere come candidate sempre le stesse 4 docenti che non solo non facevano mai niente, ma avevano anche trovato il modo di accordarsi con altre colleghe nel collegio per fare in modo che fossero scelte sempre loro. Allora, successe che dopo qualche anno, altre 4 docenti, scoperta la faccenda, si candidarono tutte insieme e cominciarono a premere sul dirigente affinché si adoperasse a compiere la sostituzione completa delle precedenti nomine. Il dirigente, all'epoca aveva sì o no, un po' di esperienza, e non voleva scontentare nessuna delle insegnanti che prima e dopo si erano candidate, così decise che tutte di comune accordo si sarebbero sostituite alternandosi di anno in anno. Il dirigente è sempre stato un tipo molto pacifico e tollerante nei confronti di tutte noi, anche se poi, quest'anno è 'sbottato' e anche nella maniera più impensabile. È bastato che altre 4 insegnanti si fossero candidate per capire che non avrebbe potuto fronteggiarle tutte, e così, ha fatto in modo che vi fossero almeno 18 candidature da cui, con votazione segreta, il collegio doveva sceglierne 6. Nel frattempo, poi, ha scelto alcune di noi più giovani e con poca esperienza e ci ha chiesto di candidarci per avere anche noi l'opportunità di crescere professionalmente, entrando formalmente a far parte dello staff del dirigente. Però, ora le dico anche un'altra cosa, dalle ultime votazioni, è venuto fuori uno staff completamente rinnovato che, forse ha rispecchiato, le volontà di tutti di fare in modo che le funzioni strumentali non divenissero una poltrona stabile per alcuni docenti, con più esperienza professionale o più avanti negli anni ma, come un'esperienza di crescita per tante di noi. (...) Diciamo che uno che presenta la domanda di funzione strumentale ci pensa non una, non due, non tre ma, parecchie, parecchie volte perché fare domanda di funzione strumentale significa 'accollarsi' una mole enorme di responsabilità, non è

---

<sup>237</sup> Ivi. p 232

por niente facile... diciamo che chi ha una mente organizzativa come me, tutto diventa facile ma se no.... Figurati...io tanto l'ho fatta quest'anno perché io queste attività che quest'anno sono previste come funzione strumentale, l'anno scorso le facevo come collaboratrice del preside ma, sono comunque tutta una serie di cose che ho fatto sempre e soltanto io... devi avere una visione a 360 gradi per risolvere il tutto, cosa che non tutti i miei colleghi hanno avuto o hanno... non puoi mai dire che questa o quella cosa della scuola non mi compete, tutto deve sempre essere risolto, indipendentemente da chi lo deve fare, punto e basta. Io, è come se fossi il jolly della scuola, lo sono sempre stata da un bel po', ormai. Questa storia della funzione strumentale è stata solo una scusa per ricompensarmi di tanto lavoro svolto in tutti questi anni, quasi in maniera nascosta. Dico 'nascosta' non per indicare qualcosa che non si potesse fare o che nessuno doveva venire a saperlo, ma perché lo facevo ma, nessuno si interessava di capire chi le faceva, come e perché le facevo io. La verità è che tutte le attività che faccio io, sono noiose in parte... tipo quella serie di scartoffie amministrative che di tanto in tanto viene il preside e ti chiede, però non se ne può fare a meno. Poi, però è anche bello farle, quasi gratificanti, però perché diventi una persona fidata del preside e, seppure questo dovesse cambiare, essere sostituito, anche il nuovo preside prima di cambiarti, di solito, prima di sostituire qualcuno lo 'prova' e poi decide, ma è difficile che lo sostituisca così, su due piedi"<sup>238</sup>.

Allo stesso modo:

“diciamo che tutte le funzioni strumentali essendo più vicini al dirigente scolastico, hanno un certo potere di influenza sul dirigente; però, tra le funzioni strumentali non tutte riescono ad influire nella stessa maniera, quindi cosa succede? Succede che chi è più bravo condiziona di più non solo il dirigente ma, anche le stesse funzioni strumentali. Questo è quello che sostanzialmente, però può fare solo chi è davvero molto bravo in termini di relazioni umane, però. Poi, devi sapere che la scuola funziona un po' come la politica, se ci sai fare ottieni quello che ti serve e ti spetta meritocraticamente, altrimenti ti tocca subire in maniera inevitabile. Credo sia mille volte meglio avere più docenti su una stessa area e fare in modo di avere una sorte di rotazione della mansioni e laddove le persone non sono sicure di poter svolgere delle mansioni dettate dal collegio dei docenti, di fare in modo che possano affiancare chi prima di loro le ha svolte. Poi, c'è anche da considerare un secondo fattore che io ritengo fondamentale e che è quello legato alla valutazione di ciò che uno propone e di ciò che uno effettivamente va a fare. Diciamo che lo sappiamo tutti che quest'ultimo fattore è un po' l'anello debole di tutta la questione di cui stiamo parlando. Si tratta del fatto di decidere se uno le cose che sono state stabilite ad inizio anno, le fa, le sa fare, le può fare e come le fa o come pensa che le debba fare. Si tratta, voglio dire di una questione molto importante di cui però pochissimi, compreso il dirigente, certe volte, hanno veramente cognizione. Nel corso degli ultimi anni, e ti parlo almeno di tutto quello che io ho visto nella mia area, cioè di tutto ciò che ha riguardato la multimedialità che ti ripeto, solo pochissime persone ne sono state veramente in grado di farne almeno apprezzare l'importanza in questi ultimissimi anni, ma che comunque non è che poi si siano impegnati più di tanto. Il punto è che non si può dire in maniera chiara, definitiva ed oggettiva come e se la funzione strumentale lavori veramente bene. Per dirti qualcosa di più preciso, voglio che tu sappia che negli ultimi due anni, io in sede di collegio dei docenti, ascoltando una relazione di funzione strumentale, più e più volte ho cercato di farle bocciare e quindi impedire che venissero pagati quei mandati, e ti parlo di funzioni strumentali

---

<sup>238</sup> V. A. -43 anni- sostegno- "T. Tasso" in 'B'

che con tutta evidenza, noi tutti docenti sapevamo che non era vero niente tutto quello che loro ci venivano a portare in collegio. Ma, nonostante questo, il dirigente ha sempre voluto mediare e fare in modo che queste situazioni non si verificassero e che, quindi, anche chi non faceva niente, alla fine ricevesse il suo compenso con la promessa che l'anno successivo non venisse rinominato. Questo, però, purtroppo, certe volte è successo e spesso no<sup>239</sup>.

Ed anche:

“allora, la questione è questa: all'inizio, con quelle della primaria e dell'infanzia avevamo poco o niente rapporti e cercavamo di avere contatti e relazioni soltanto tra noi. Poi, però ci siamo rese conto che qualcosa la dovevamo dire pure a loro, anche perché la dirigente ci faceva spiare, quindi in parte le mandavamo a dire la verità, in parte, non dico delle bugie... però, qualche volta, cercavamo di prenderci più tempo per pensare al perché magari veniva a chiederci qualcosa... poi, a quattro mesi di distanza ci siamo rese tutte conto che la preside ci sfruttava tutte per sottrarci informazioni utili per la scuola da cui veniva e nient'altro, lei ha paura di tutto, è pignola, cerca di penetrare anche nelle forme più elementari delle leggi, regolamenti, per paura di sbagliare. Ma, la cosa più brutta è che cerca di limitare tutte le azioni di tutti i docenti per tentare di controllare le imprevedibilità, gli sbagli di cui lei poi dovrebbe rispondere. In tutto questo, poi, il brutto è che non ci dice le cose direttamente in faccia, ma ce le manda a dire per corrispondenza. Quindi, visto che ormai abbiamo capito tutto, cerchiamo di aiutarci tutte il più possibile senza darle troppo conto di quello che il collegio aveva previsto ( che secondo me, comunque non è realizzabile, proprio perché troppo preciso e spiacciato dalla normativa) e quello che invece riusciamo effettivamente a fare anche se lei (la dirigente) continua a limitarci le risorse sia umane che strumentali ed economiche<sup>240</sup>.

In particolare, poi, rispetto al tema dell'autovalutazione:

“dico la verità, la faccio (le attività previste per l'incarico di fs) da tanti anni ma non è che abbia mai avuto l'impressione che, poi, nella nostra scuola avesse tutto sto gran valore. La mia idea è che questo ruolo assume lo stesso valore che gli dà il dirigente. Per diversi anni l'ho fatta quasi di nascosto nel senso che portavo a termine tutta una serie di impegni e mi immergevo in una mole inesauribile di lavoro senza che nessuno si accorgesse che quello che facevo era di vitale importanza per la scuola ma, non veniva per niente apprezzato. Poi, invece, negli ultimi 2 anni, il nuovo dirigente ha voluto sapere cosa era stato fatto in merito a questa questione e quando ha visto che cosa ho prodotto in questi anni, quanto mi ero documentato e come avrei voluto migliorare il processo e come avrei voluto interagire con gli altri organi istituzionali, si è fortemente meravigliato ed ha voluto premiarmi. Ad oggi, tutti i miei colleghi in merito a questa questione, sono tenuti a collaborare secondo le mie direttive e a seguire un piccolo corso di formazione che gestisco stesso io all'interno della nostra stessa scuola ma, che però non ha nessun valore esterno. Il dirigente mi delega completamente tutto il lavoro dell'autovalutazione perché si fida e sa che sono preparato a qualsiasi modifica dovesse richiedere il sistema, ed io ne sono contento perché mi piace aggiornarmi sui vari programmi nazionali e regionali. Il prossimo progetto sarà 'Vales', dove ci sarà un'attenzione un po' più particolare proprio rispetto al lavoro del dirigente scolastico, e quindi, tra non molto inizieremo ed osserveremo che cosa succede. (...)il collegio dei docenti ha sempre apprezzato la volontà di portare luce di 'meritocrazia' in questa scuola. Le mie proposte e suggerimenti sono sempre stati accolti con

---

<sup>239</sup> T.M.- 47 anni, Lettere Secondaria di I grado - “L. Da Vinci”- a2

<sup>240</sup> C. R.- 51 anni- Lettere-Secondaria di I grado- “G. Leopardi” in ‘B’- A2

molto entusiasmo e, quindi, quando leggevo la mia relazione finale tutti i miei colleghi già ne conoscevano il contenuto perché ho sempre fatto in modo che essi potessero partecipare e sostenere le mie idee su un discorso così importante, anche quando il vecchio dirigente era meno entusiasta di tutti noi e del nostro operato. Diciamo che lui (il precedente dirigente), pur non condividendo a pieno le mie idee sulla valutazione, o meglio sulla cultura generalizzata della valutazione, perché ne temeva le conseguenze esterne ed anche interne, però non mi ha mai ostacolato.... O meglio, mai apertamente e mai formalmente. Diciamo che tante cose cercava di farmele capire sotto forma di suggerimenti, qualche volta consigli ma non mi ha mai detto che non dovevo documentarmi o non raccogliere informazioni utili nel nostro contesto scolastico in modo tale da non poter ricostruire i punti 'deboli' e 'forti' della nostra organizzazione scolastica. Diciamo che questo discorso non godeva, e ti parlo di qualche anno fa, non godeva di tanta simpatia però lo si realizzava ugualmente anche se non in maniera formale così come avviene adesso. Poi, se prima facevo veramente soltanto una piccola relazioncina, negli ultimi due anni, io porto direttamente i risultati delle Prove Invalsi, quelli che riguardano gli indicatori specifici della nostra organizzazione scolastica e sono comunque dati che si riferiscono ad attività e modi di essere e di fare propri delle persone che lavorano tutti i giorni 'gomito a gomito' con me, e tutto questo loro lo sanno già, la differenza è che con la valutazione dall'inciucio, si passa alla descrizione formale di un contesto professionalmente organizzato adibito all'erogazione di un prodotto formativo. Tutto questo le sembra poco? Ed oltre a tutto questo, con tutto quello che noi otteniamo possiamo essere in grado di confrontarci anche con altre scuole sia del nostro stesso territorio che a livello regionale e nazionale. diciamo che spesso i miei colleghi mi dicono che tutto quello che faccio non rispecchia poi realmente tutto ciò che ricevo, in termini di gratitudine, possibilità di avanzamento di carriera, incentivi economici e quant'altro. Però a me piace e lo farei anche senza nessun incentivo, io ho sempre ritenuto che come la valutazione formativa fosse parte delle mie mansioni di insegnamento, così, allo stesso identico modo, il mio lavoro di valutazione ed auto- valutazione d'istituto rientra tra le mie mansioni di docente, di collega e di sottoposto del dirigente. diciamo subito che per quello che riguarda la mia area nessuno fa a gara per ricoprirla perché se qualcuno lo facesse, beh, allora saprebbe che 'non gli lascerei vita tranquilla'. Voglio dire che ormai, dopo dieci anni, conosco tutti i 'trucchi del mestiere', so come prendere il collega che in quel giorno non vuole compilare la scheda di gradimento, come inserire i dati nel sistema, conosco benissimo la referente regionale, insomma è un compito non facile che però io svolgo con facilità. Perché dovrei essere sostituito? Se una persona è brava nel suo lavoro perché dovrebbe lasciarsi sostituire? Io ritengo che se ciò dovesse avvenire un giorno, il dirigente scolastico dovrebbe assolutamente evitarlo... ho 35 anni di servizio sulle spalle, non posso andare in pensione se non sono davvero vecchio ed incapace di lavorare. Certo che tutti prima o poi saranno sostituiti nel loro lavoro, ma a me mancano ancora ben 2 anni e fino ad allora preferisco preparare e formare molto bene il mio successore e sceglierlo con molta cautela perché le mie mansioni non sono poi così facili da compiere. io sono sempre stato quello più esperto! Non possono permettersi un altro che non sia io su questa area, come le dicevo io faccio molto bene il mio lavoro. E poi, devo dire la verità nessuno mai si è candidato su questa area e, quindi, il collegio non ha mai potuto permettersi il lusso di rifiutare la mia candidatura. Se lo avesse fatto avrebbero dovuto spiegare anche i motivi e non sarebbe stato facile per loro, visto che non manca niente al mio curriculum ed al mio modo di operare che possa far cadere loro tutta la stima che hanno sempre avuto e che continuano a nutrire nei miei confronti"<sup>241</sup>.

---

<sup>241</sup> F. R., 56 anni, Scienze Matematiche e Fisiche-Secondaria di I grado, "T. Tasso" in 'B' - A2;

Oppure:

“il collegio dei docenti ha sempre apprezzato la volontà di portare luce di ‘meritocrazia’ in questa scuola. Le mie proposte e suggerimenti sono sempre stati accolti con molto entusiasmo e, quindi, quando leggevo la mia relazione finale tutti i miei colleghi già ne conoscevano il contenuto perché ho sempre fatto in modo che essi potessero partecipare e sostenere le mie idee su un discorso così importante, anche quando il vecchio dirigente era meno entusiasta di tutti noi e del nostro operato. Diciamo che lui (il precedente dirigente), pur non condividendo a pieno le mie idee sulla valutazione, o meglio sulla cultura generalizzata della valutazione, perché ne temeva le conseguenze esterne ed anche interne, però non mi ha mai ostacolato.... O meglio, mai apertamente e mai formalmente. Diciamo che tante cose cercava di farcele capire sotto forma di suggerimenti, qualche volta consigli ma non mi ha mai detto che non dovevo documentarmi o non raccogliere informazioni utili nel nostro contesto scolastico in modo tale da non poter ricostruire i punti ‘deboli’ e ‘forti’ della nostra organizzazione scolastica. Diciamo che questo discorso non godeva, e ti parlo di qualche anno fa, non godeva di tanta simpatia però lo si realizzava ugualmente anche se non in maniera formale così come avviene adesso. Poi, se prima facevo veramente soltanto una piccola relazioncina, negli ultimi due anni, io porto direttamente i risultati delle Prove Invalsi, quelli che riguardano gli indicatori specifici della nostra organizzazione scolastica e sono comunque dati che si riferiscono ad attività e modi di essere e di fare propri delle persone che lavorano tutti i giorni ‘gomito a gomito’ con me, e tutto questo loro lo sanno già, la differenza è che con la valutazione dall’inciucio, si passa alla descrizione formale di un contesto professionalmente organizzato adibito all’erogazione di un prodotto formativo. Tutto questo le sembra poco? Ed oltre a tutto questo, con tutto quello che noi otteniamo possiamo essere in grado di confrontarci anche con altre scuole sia del nostro stesso territorio che a livello regionale e nazionale”<sup>242</sup>.

Ma, in generale, appare possibile sintetizzare le altre posizioni come segue:

“per forza di cosa, sono e devono essere buoni! Questo perché abbiamo centomila cose da fare e pochissimo tempo a disposizione. Poi, se non ci aiutiamo, il tutto potrebbe diventare un vero inferno se così non fosse... quindi, anche se ci sono delle incompatibilità, cerchiamo di tenerle tutte sotto controllo nel senso che qualche volta fai finta di non aver visto, sentito, insomma ci passi su senza fare troppe storie e alla fine spero di riuscire a coprire qualcuna di loro, così che poi possano ricambiarti il piacere fatto. Poi, però, c’è anche da dire un’altra cosa, e cioè che proprio perché un po’ tutte siamo state nominate, anche se informalmente dal dirigente, e formalmente dal collegio, tutte sono un po’ insofferenti su qualche altra nomina che magari loro non si aspettavano. Un classico esempio sono proprio io; io sono dell’infanzia, sono abituata a lavorare con facilità e semplicità perché devo operare in un modo professionale molto particolare che, però, tendo a traslare anche in altri ambiti della mia vita privata e professionale. Tutto questo, spesso, alle colleghe della secondaria piace metterlo in mostra, per cui, quando qualche volta mi capita di dover spiegare io qualche cosa che mi ha riferito direttamente il dirigente, mi prendono spesso in giro e tutto perde il suo lavoro, soltanto perché sono stata io a riferire quella notizia/informazione. Questo, vedi è un’ atteggiamento molto fastidioso ed imbarazzante, però fai finta di niente...”.

---

<sup>242</sup> B. R. 54 anni, Scienze Matematiche e Fisiche-Secondaria di I grado, “V. Pareto”, in ‘B’, a3

“diciamo che spesso i miei colleghi mi dicono che tutto quello che faccio non rispecchia poi realmente tutto ciò che ricevo, in termini di gratitudine, possibilità di avanzamento di carriera, incentivi economici e quant’altro. Però a me piace e lo farei anche senza nessun incentivo, io ho sempre ritenuto che come la valutazione formativa fosse parte delle mie mansioni di insegnamento, così, allo stesso identico modo, il mio lavoro di valutazione ed auto- valutazione d’istituto rientra tra le mie mansioni di docente, di collega e di sottoposto del dirigente”.

### 3.3.3 Funzioni strumentali e leadership specifica

In questo ambito di analisi, si intende indagare la relazione esistente tra le funzioni strumentali ed il dirigente scolastico, tenuto conto del fatto che “la governance della scuola si esprime nel territorio dove agiscono molti soggetti (Miur, USR, Regione, enti locali, scuole) collegati da rapporti non semplicemente gerarchici. (...) D’altra parte, il dirigente scolastico- nell’esplicitare la sua funzione- entra sempre più a contatto con una ricca platea di esigenti stakeholder a cui deve rispondere. (...) Dunque, dovremmo immaginare un dirigente scolastico contemporaneamente con la fascia tricolore (legame con la Repubblica) e con il gonfalone (legame con la comunità). La governance si esprime anche all’interno dell’istituto scolastico, dove il dirigente si muove tra numerosi soggetti (organi collegiali, rappresentazioni sindacali, figure intermedie, docenti) ed è proprio sul fronte interno che si manifestano, oggi, le maggiori difficoltà nel governo degli istituti: una fitta ragnatela di concertazioni, audizioni, negoziati, con un collegio dei docenti quasi a sovranità illimitata, determina situazioni lasche da richiedere ai dirigenti enormi doti politiche, relazionali e di autorevolezza, per poter ‘dirigere’ una struttura così vischiosa”<sup>243</sup>.

Secondo Goleman, poi, il compito fondamentale dei leader è quello di innescare sentimenti positivi nelle persone che gestiscono (compito di natura emozionale), aprendo una parentesi relazionale in una dimensione che spesso appare più che invisibile: “nella storia dell’umanità, i leader hanno sempre avuto un ruolo emotivo primordiale. Che si trattasse di capi tribù o di sciamani, i primi leader riuscirono senza dubbio a guadagnarsi il loro ruolo soprattutto grazie al carisma che ne caratterizzava la leadership sul piano emotivo. In ogni epoca e cultura, il leader di un gruppo è sempre stato colui al quale gli altri guardavano per essere rassicurati e guidati in condizioni di incertezza o pericolo, oppure quando occorre portare a termine un lavoro o un’impresa. Il leader funge quindi da guida emotiva del gruppo. (...) in un leader la gente cerca anche un contatto che implichi un supporto emotivo, in una parola, cerca empatia. Questa dimensione primordiale è presente in qualsiasi tipo di leadership, nel bene come nel male. (...) la chiave che consente alla leadership di sperare a vantaggio di tutti risiede naturalmente nelle competenze riconducibili all’ Intelligenza Emotiva, ovvero

---

<sup>243</sup> Cerini G., *il nuovo dirigente scolastico. Tra leadership e management*. Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna, 2010, p 12.

nel modo in cui il leader gestisce e controlla se stesso e le relazioni interpersonali”<sup>244</sup>  
Inoltre, considerato che la relazione tra i docenti, presi singolarmente, ed il dirigente scolastico, il rapporto è necessariamente asimmetrico, “la deferenza ed il contegno rappresentano due elementi basilari del comportamento cerimoniale dell’individuo; entrambi questi elementi servono all’individuo per creare un’immagine di se stesso nei propri e negli altrui confronti. (...) tra le molte sembianze che la deferenza può assumere ci sono i modi di ‘tenersi a distanza’ dal destinatario, e i ‘rituali di presentazione’ che comprendono i diversi modi per rompere la separazione ed entrare in contatto col destinatario manifestandogli il proprio apprezzamento. (...) via via che migliora la propria posizione sociale diminuiscono le distanze che si tengono per deferenza verso gli altri, mentre aumentano quelle autoprotettive. (...) nel caso di istituzionalizzazione delle deferenze, chi serve e chi è servito si ispira alle regole della ‘cortesia’ oltre che dell’uguaglianza di trattamento”<sup>245</sup>.

Ciò appare particolarmente vero, poi, se andiamo a confrontare la percezione che i docenti hanno del ruolo del dirigente, in generale, e con colui il quale collaborano, e con le motivazioni della loro collaborazione.

Ci si è chiesto, perciò, “perché una persona perseverante, di spirito intelligente dovrebbe rallentare la propria carriera prima di arrivare al vertice o cercare di non combattere per la carriera come elemento principale? (...) sapere perché le persone decidono di collaborare è importante sia per i leader sia per i collaboratori stessi. Conoscendo queste motivazioni è possibile disegnare ambienti organizzativi per attrarre, trattenere e sviluppare i collaboratori. Se i leader sono in grado di capire meglio le motivazioni dei collaboratori potranno meglio rispondere alle loro richieste ed evitare il rischio di perderli. (...) molte persone decidono di non avere un ruolo da leader quando scoprono queste interessanti modalità di collaborazione: apprendista; discepolo; accudito; camerata; lealista; sognatore; soddisfatto”<sup>246</sup>. Una prima osservazione mette in evidenza come tale relazione possa servire al docente per incrementare il suo capitale sociale, giacché:

---

<sup>244</sup> Goleman D., *Essere Leader: Guidare gli altri grazie all’Intelligenza Emotiva*, Bur Rizzoli, Bologna, 2012, p15-17

<sup>245</sup> Bovone L., Rovati G., *L’Ordine dell’Interazione. La Sociologia di Erving Goffman*, Vita e Pensiero, Milano, 1992, pp 181-183

<sup>246</sup> Ratti, op. cit., p 49.

“diciamo che tutte le funzioni strumentali, così come tutto i docenti in generale, hanno frequenti rapporti personali e professionali con svariate tipologie, o meglio categorie di persone, professionisti e non, brave o cattive persone, ricchi e poveri, ma alle funzioni strumentali, essendo più vicini al dirigente scolastico, hanno un certo potere di influenza sul dirigente e quindi sulle sue scelte e di conseguenza non più soltanto con le persone con cui normalmente potresti avere a che fare da semplice insegnante, ma con le sue (del dirigente) relazioni, o facendo le sue veci, ti renderai facilmente conto, che puoi fare sicuramente molte più cose e arrivare anche dove non avresti mai pensato di poter ragionare; hai idea di che cosa significhi sedersi ad un tavolo di concertazione e ragionare allo stesso tavolo con politici e personaggi di un certo calibro, cercando finalmente di realizzare un sogno dei tuoi allievi, per un progetto che può diventare concreto grazie anche al tuo contributo reale, concreto, fisico, tangibile. Anche se, però, non vorrei confonderle le idee e dirle che va sempre tutto così, e che tutto è proprio così semplice come lo sto raccontando: tra le funzioni strumentali non tutte riescono ad influire nella stessa maniera, quindi cosa succede? Succede che chi è più bravo condiziona di più non solo il dirigente ma, anche le stesse funzioni strumentali. Questo è quello che sostanzialmente, però può fare solo chi è davvero molto bravo in termini di relazioni umane, però. Poi, devi sapere che la scuola funziona un po' come la politica, se ci sai fare ottieni quello che ti serve e ti spetta meritocraticamente, altrimenti ti tocca subire in maniera inevitabile”<sup>247</sup>.

Oppure, lo stesso rapporto di collaborazione nasce dalla volontà di una semplice partecipazione alla direzione del proprio ambiente di lavoro:

“Diciamo che prima il preside non aveva molti poteri e di conseguenza si affidava a dei collaboratori che non sempre portavano avanti dei discorsi legati più alla direzione della scuola ma, si ‘camicchiava’ giorno per giorno e ci si affannava nel rispondere alle richieste del Provveditorato, uffici vari... era un tram tram continuo di cui io non volevo mai far parte. Molto spesso capitava che chi faceva una cosa, venisse ripetuta da altri, poi c'erano gli uffici amministrativi che facilmente ti sbarravano la strada. Insomma, era tutto molto più complicato e lo stesso preside era molto influenzato e pressato dalle segreterie, carte varie. Adesso, invece, può delegare, renderci più partecipi delle cose che si devono fare senza aver paura di perdere potere o senza che non sappia chi fa che cosa. Diciamo che c'è però più partecipazione ma anche più responsabilità anche da parte nostra. Il nostro dirigente è aperto su tante questioni, è una persona umile, parsimoniosa, intelligente e soprattutto mite, io non l'ho mai sentito urlare nei corridoi, o rimproverare qualche collega, eppure nella nostra scuola come può notare c'è molto ordine, un clima cordiale, sereno e soprattutto molto rispettoso. Certo, c'è pur sempre qualche eccezione, ma in generale, il clima è positivo grazie all'operato soprattutto del dirigente che delega molto ma chiede anche molta spiegazione di quello che normalmente ti da da fare e quando e se sbagli, non te lo dice ma te ne fa rendere conto. Ma, in generale, mi pare che molte decisioni siano prese molto democraticamente e senza troppi conflitti interni. Questa è una conquista recente della nostra organizzazione scolastica, grazie proprio a questo dirigente che ha trovato il modo di rompere i rapporti interni di cattiva competizione tra i docenti, affidando compiti di ugual importanza a tutti, per ordine, grado, genere, esperienza di servizio e ne siamo tutto grati e soddisfatti, e devo dire che lo riconosciamo un po' tutti”<sup>248</sup>.

---

<sup>247</sup> C. B., 53 anni- Arte- secondaria di I grado, “T.Tasso” in ‘B’, A5

<sup>248</sup> G. D., 38 anni, primaria, San G. Bosco”, in ‘A’, a2

In alcuni casi, poi, tra il dirigente scolastico e le fs possono inserirsi altre figure intermedie, capaci di aumentare la complessità delle relazioni professionali:

“Il punto di tutto è che la docente giovane crea molto spesso delle invidie tra chi lavorava già da tempo in questa scuola. Quindi, anche il dirigente che lavora qui da almeno dieci anni, o almeno questo è quello che io so, ma comunque, in ogni caso, con il dirigente spesso non riuscivo mai neppure a scambiarci un saluto cordiale. Qualche volta, soprattutto all’inizio del mio trasferimento, avevo bisogno di parlare con lui ma, il più delle volte era come se davanti alla sua porta vi fossero dei ‘filtri’, cioè altri docenti di cui lui si fidava ciecamente e che avevano l’onere di far entrare soltanto chi doveva parlare di questioni scolastiche molto importanti. Io non ho mai avuto un carattere troppo permissivo o passivo e quello che penso devo poterlo dire, perciò, in più circostanze ho litigato con i ‘filtri’ e non ho voluto per molto tempo avere nessun tipo di rapporto diretto con il dirigente. Lui è una persona gentile, a tratti cordiali, sintetico ed incisivo, quando parla, pensa alle sue cose e si cura poco di noi più ‘lontane’, si è fatto un suo gruppo e non si fida di nessun altro, lo fa solo se il suo gruppo gli fa notare qualche eccezione rispetto al loro modo di giudicarci. Io quest’anno per loro ero una di queste rare eccezioni, per il solo fatto che ero in possesso della patente europea e perciò ero l’unica in grado di risolvere i loro problemi in campo informatico. Adesso che mi sono fatta un po’ di strada, vorrei avere anche qualche riconoscimento in più, in fondo se sono migliore di loro per qualche piccolissimo aspetto, perché non devono riconoscermelo? Vorrei che il dirigente fosse contento di me, adesso dobbiamo vederci un po’ di più rispetto al passato nelle riunioni ed essere almeno formalmente cordiali, ma ci limitiamo comunque al minimo indispensabile”<sup>249</sup>.

Al contrario, tale relazione può basarsi su buoni livelli di fiducia professionale:

“I: io ho una grande fiducia nel dirigente e sono convinta che lui mi abbia voluto nel suo staff perché ha capito che non farei mai niente di mia iniziativa né per lui, né contro di lui. È una persona meravigliosa e piena di entusiasmo, ci dà sempre idee nuove su cui confrontarci, discuterne fra noi... È poi, molto preciso, puntuale, sicuro di sé e di come deve proseguire l’andamento gestionale ed amministrativo della scuola. Però devo dire che ha una pecca molto grossa, nello stesso tempo: per esempio, molto spesso non tiene affatto conto di tutto il tempo fuori dall’orario delle lezioni, ci tiene qui a fare riunioni, riprogrammazioni, forse noi, ed in particolare noi funzioni strumentali, passiamo oltre il 70% del nostro tempo qui a scuola. Non ti nascondo che, spesso, non riesco neppure a fare uno shampoo. Le tappe sono: tornare a casa, la sera pure alle 9 in certi casi, cenare, fare i piatti, vedere a malapena i miei figli che per fortuna sono gestiti da mia madre, andare a letto e la mattina dopo tutto ricomincia senza giorno libero, ora di pausa caffè...niente! certe volte, fumo una sigaretta talmente tanto in fretta da voler decidere di smettere, perché tanto manco me la gusto davvero. Però, tutto sommato, vale la pena lavorare così, in questo modo; io ho tanti problemi a livello familiare, coniugale che quando sto a scuola non trovo neppure un singolo istante per starmene lì a rimuginare su cose ormai vecchie e superate. Il vero problema però vuoi sapere qual è? È che noi gli abbiamo anche fatto prendere queste ‘abitudini’ che lui può chiederci tutto e noi siamo sempre pronte a fare tutto nei tempi che ci chiede. Poi, il secondo problema è che gli abbiamo fatto credere (al dirigente) che le funzioni strumentali

---

<sup>249</sup> S.T.- 41 anni- Religione Secondaria di I grado- “L.Da Vinci”- A2

possono essere tali solo se mettono a disposizione enormi quantità di tempo entro cui svolgere le più svariate attività che di volta, in volta gli vengono in mente”<sup>250</sup>.

E alla domanda: Le decisioni prese nel collegio dei docenti o nello staff del dirigente, si realizzano sotto forma di votazioni?

“I: alcune volte sì, però solo per cose che non riteniamo propriamente importanti, altrimenti cerchiamo di negoziare il tutto fino all’ultimo e laddove il dirigente si rende conto che non si va verso la giusta direzione, allora interviene, sospende la seduta e fa in modo che la stessa discussione ritorni nel clima dello staff del dirigente per fare in modo che si giunga prima tra di noi ad una semplice soluzione. Però non sempre quello che vuole sentirsi dire il dirigente poi si verifica, spesso è capitato che lo abbiamo contrastato, così è capitato anche a lui di contrastarci su qualche posizione che a noi sembrava giusta inizialmente ma, che, poi, si rivelava completamente sbagliata. È che lui sa con noi fino a che punto può spingersi, così come lo sappiamo anche noi.”<sup>251</sup>

Ma, è anche capitato che qualche intervistato in merito al suo rapporto professionale con il dirigente scolastico, rispondesse:

“Il dirigente assolutamente non delega in linea di massima, in linea di massima. Spesso, almeno nell’ultimo anno, le funzioni strumentali sono scelte, tutto su di loro è frutto di ragionamenti tanto da parte della dirigenza, quanto di tutto il corpo docente, ma di fatto, poi, queste non hanno alcun potere in niente. Possono soltanto limitarsi a chiedere continuamente al dirigente conferme su ciò che comunque, nel bene o nel male, sono chiamate a fare. Le assicuro che è una situazione più che reale, oserei dire sconvolgente, in cui non si capisce per una buona parte del corpo docente come ci si deve relazionare con la nuova dirigente. È una situazione pazzesca che non può essere in alcun modo modificata, per il momento, almeno per non creare situazioni di conflitto o di instabilità professionale dovuta, appunto alle relazioni con la dirigenza, e che per nostra preoccupazione, chiediamo che non venga avvertita dai genitori, gli alunni, ma anche i supplenti e chiunque viene a stabilire un qualche rapporto con la scuola, e questo plesso in particolare”<sup>252</sup>

Per questo motivo, spesso è stata formulata la domanda: “qual è il suo rapporto con la collaboratrice vicaria?”

I: oh, lei è una persona davvero speciale, l’unica che in questa situazione sta cercando di mediare il più possibile con la dirigente, ma comunque non è che lei abbia grossi poteri per poterci parlare alla pari. Il problema è che lei stessa è una dipendente della dirigente. Però, devo dire che se la sa cavare molto bene, ci suggerisce come dobbiamo comportarci quando è in procinto una visita della preside. Lei ci sta convincendo che seppure notiamo dei problemi organizzativi, secondo lei, dobbiamo fare finta di niente, almeno per evitare

---

<sup>250</sup> V. E.- 47 anni- Matematica Secondaria di I grado- “G. Pascoli” in ‘A’-a 4

<sup>251</sup> C. E.- 46 anni, Inglese Secondaria di I grado- “G. Pascoli” in ‘A’, A3

<sup>252</sup> C. R.- 51 anni- Lettere-Secondaria di I grado- “G. Leopardi” in ‘B’- A2

che qualcuno di noi si ‘becchi’ un verbale, una segnalazione che poi, in caso di ispezioni, insomma qualche problema potrebbe averlo. Oltretutto, pare che la stessa dirigente abbia avuto qualche esposto in qualche scuola dove ha lavorato precedentemente, però, poi, pare che si sia abituata a fare altrettanto con le docenti con le quali lavora. Diciamo che in questo momento, è una figura molto rassicurante”<sup>253</sup>

Tra le funzioni di un dirigente scolastico, vi è sicuramente anche quella di premiare i suoi collaboratori, come forma di incoraggiamento professionale:

“La mia idea è che questo ruolo assume lo stesso valore che gli dà il dirigente. Nel mio caso, gli si dà molta importanza, al punto che noi che la rivestiamo siamo considerati e premiati come se fossimo degli esperti nella materia di cui ci occupiamo. Per diversi anni, infatti, l’autovalutazione di istituto l’ho fatta quasi di nascosto nel senso che portavo a termine tutta una serie di impegni e mi immergevo in una mole inesauribile di lavoro senza che nessuno si accorgesse che quello che facevo era di vitale importanza per la scuola ma, non veniva per niente apprezzato. Poi, invece, negli ultimi 2 anni, il nuovo dirigente ha voluto sapere cosa era stato fatto in merito a questa questione e quando ha visto che cosa ho prodotto in questi anni, quanto mi ero documentato e come avrei voluto migliorare il processo e come avrei voluto interagire con gli altri organi istituzionali, si è fortemente meravigliato ed ha voluto premiarmi. Ad oggi, tutti i miei colleghi in merito a questa questione, sono tenuti a collaborare secondo le mie direttive e a seguire un piccolo corso di formazione che gestisco stesso io all’interno della nostra stessa scuola ma, che però non ha nessun valore esterno. Il dirigente mi delega completamente tutto il lavoro dell’autovalutazione perché si fida e sa che sono preparato a qualsiasi modifica dovesse richiedere il sistema, ed io ne sono contento perché mi piace aggiornarmi sui vari programmi nazionali e regionali. Il prossimo progetto sarà Vales, dove ci sarà un’attenzione un po’ più particolare proprio rispetto al lavoro del dirigente scolastico, e quindi tra non molto inizieremo ed osserveremo che cosa succede.”<sup>254</sup>

Oppure, può sanzionare, facendo prevalere la propria arbitrarietà:

“sono stata collaboratrice vicaria per tre anni consecutivi, poi per motivi di salute ho dovuto lasciare la scuola per qualche tempo, e di ritorno l’ho trovata sconvolta, mortificata, una scuola senza più una guida, un orizzonte. Ho chiesto spiegazione al dirigente con cui ho collaborato in quello stesso periodo che mi aveva scelta come collaboratrice, e mi ha risposto che cambiano i tempi e che la scuola non può non adattarsi alle nuove situazioni che il territorio propone, agita, impone ma tutto deve necessariamente combaciare. E, la cosa che mi è dispiaciuta di più è stato il fatto che la nuova collaboratrice vicaria era stata scelta perché aveva tutta una serie di conoscenze, neppure troppo importanti sul territorio, roba di associazioni di poco conto, solo era la moglie di un dirigente scolastico che lavora nel comune di XXX, mi pare, ma comunque è dirigente... il marito, intendo”<sup>255</sup>.

---

<sup>253</sup> C.V., 46 anni, inglese secondaria di I grado, “G. Leopardi”, in ‘B’, a1

<sup>254</sup> F. R., 56 anni, Scienze Matematiche e Fisiche-Secondaria di I grado, “T. Tasso” in ‘B’- A2

<sup>255</sup> C. R.- 51 anni- Lettere-Secondaria di I grado- “G. Leopardi” in ‘B’- A2

E quando ciò accade, si moltiplicano le condizioni per cui il rapporto diviene sempre più conflittuale e poco collaborativo come nei due casi che seguono, che sono culminati con le dimissioni dall'incarico in esame:

Alla Dirigente dell'Istituto Comprensivo  
~~\_\_\_\_\_~~

Oggetto: dimissione funzione strumentare

La sottoscritta ~~\_\_\_\_\_~~, insegnante di scuola primaria presso codesto istituto, fa presente che non condivide le decisioni prese dalla commissione per la valutazione della fattibilità dei progetti extracurricolari, in quanto non la considera equa: tutti i progetti presentati hanno, a suo avviso, la stessa dignità e tutti rientrano in tematiche di carattere curriculare, per esempio l'educazione stradale che è parte integrante del curriculum di educazione civica; inoltre sono tutti progetti che hanno continuità nel tempo. L'esclusione del progetto da lei presentato non ha pertanto una motivazione, per lei valida. Considerata la propria professionalità e competenza ritiene che sia venuto meno il rapporto di fiducia con il Collegio e che pertanto non possa esplicare in modo sereno la propria funzione di collaborazione con la Dirigenza. Ciò detto, la sottoscritta consegna le proprie dimissioni dalla funzione strumentale area 3, a lei assegnata.

~~\_\_\_\_\_~~  
Con osservanza  
~~\_\_\_\_\_~~

ISTITUTO COMPRENSIVO  
SCUOLA PRIMARIA SEC. 1° GRADO  
~~\_\_\_\_\_~~ (S.A.)  
14 OTT. 2008  
PROT. 4515/TTI C. 1 FASC. \_\_\_\_\_

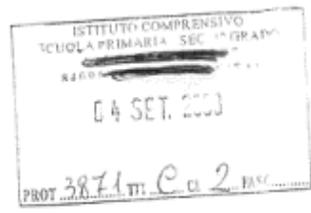
Fs dell'I.C. "L. Da Vinci".

Il Dirigente scolastico dell'Istituto  
Comprensivo "~~\_\_\_\_\_~~" di ~~\_\_\_\_\_~~

Il sottoscritto ~~\_\_\_\_\_~~ insegnante  
di R.O presso questo Istituto comprensivo  
avendo per l'anno scuo 7. 2008. Nella  
funzione obblitata "Bre 4" comunica le  
proprie indisponibilita a svolgere tale  
funzione per l'anno 2008-2009-

~~\_\_\_\_\_~~ 04.09.08

con ~~\_\_\_\_\_~~  
~~\_\_\_\_\_~~



VISTO : ~~\_\_\_\_\_~~

Mentre, in definitiva, appare opportuno sintetizzare la percezione comune a tutti gli intervistati, in merito non soltanto alle proprie mansioni da svolgere in qualità di FS, ma soprattutto rispetto alle relazioni professionali tanto con gli altri colleghi, quanto con la dirigenza, come segue:

#### **CONCLUSIONI**

Quanto esposto sopra rappresenta l'impegno della mia Funzione Strumentale e sebbene ogni docente della scuola titolare di F.S. abbia ricoperto un'area d'intervento specifica, il nostro impegno è stato sempre teso verso la realizzazione di un progetto comune. A livello decisionale abbiamo sempre cercato di far convergere le diversità di opinione e i punti di vista all'interno di un clima di corresponsabilità e verso un unico obiettivo: il buon funzionamento della scuola, al servizio degli alunni. Con serenità abbiamo trasformato le nostre diversità in confronto produttivo e crescita personale; ci siamo ricordati periodicamente consentendo l'opportuna circolarità delle informazioni e l'organizzazione del nostro lavoro per rendere più efficace la conduzione delle attività e la valutazione degli esiti finali.

Docente F.S. Area 1

## Conclusioni

Le informazioni raccolte nel precedente capitolo hanno avuto come focus di attenzione cinque aspetti essenziali delle organizzazioni scolastiche in esame:

- a) mission, strategia e struttura organizzativa;
- b) culture professionali;
- c) leadership e valorizzazione delle risorse umane;
- d) comportamento organizzativo;
- e) individuazione di ‘metafore organizzative’ da parte degli interessati.

I docenti intervistati, infatti, sono stati invitati ad offrire un’immagine di sintesi del contesto istituzionale in cui operano professionalmente, giacché è parso opportuno che “l’uso della metafora implica un modo pensare e un modo di concepire l’organizzazione, che stanno alla base del modo secondo cui noi comprendiamo in maniera più generale il mondo” (Morgan, 1980, p 48).

Sulla base di queste considerazioni, poi, si è proceduto all’individuazione della metafora organizzativa più congeniale, o più rappresentativa delle realtà in esame.

Certamente, va precisato, a questo punto del presente lavoro di indagine, che pare limitato definire un’istituzione scolastica sulla base di una specifica metafora, e ammettere che tra quelle analizzate da G. Morgan (macchina, organismo, cervello, prigione psichica, sistema culturale, politico, sociale, flusso in divenire, ..) vi siano, in realtà, diverse intersezioni in cui prevale in maniera predominante una o più rappresentazioni tipiche rispetto alle altre. Di seguito, si riporta una tabella sinteticamente rielaborata.

<i>Le organizzazioni come...</i>	POTENZIALITÀ	LIMITI
Macchine	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ compito ben definito</li> <li>✓ ambiente stabile</li> <li>✓ componenti umane rispettose dei compiti assegnati</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– concezione dell’organizzazione come un sistema chiuso</li> <li>– resistenza al cambiamento</li> <li>– burocrazia lontana dalla realtà</li> <li>– difficoltosa gestione di</li> </ul>

		<p>effetti imprevisti</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- effetti “disumanizzanti”</li> </ul>
Organismi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• concezione dell’organizzazione come un sistema aperto e flessibile</li> <li>• attenzione ai bisogni e ai processi interattivi all’interno e all’esterno dell’organizzazione</li> <li>• importanza della scelta fra più alternative</li> <li>• capacità di affrontare processi innovativi</li> <li>• approccio situazionale allo sviluppo</li> <li>• importanza dei “rapporti interorganizzativi”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- considerazione estremamente concreta dell’organizzazione ed estraneità rispetto all’ “universo sociale”</li> <li>- dicotomia cooperazione/competizione</li> <li>- precarie unitarietà e armonia tra gli elementi del sistema organizzativo</li> <li>- rischio di sviluppo di ideologie per cui uomini e donne possono realizzarsi perseguendo gli obiettivi dell’organizzazione</li> </ul>
Cervelli	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ learning organization: intelligenza, creatività e intuizione per produrre innovazione</li> <li>✓ autorità diffusa</li> <li>✓ lavoro di rete, condivisione delle informazioni, differenziazione delle funzioni in base all’ambito di applicazione</li> <li>✓ utilizzo della tecnologia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- autorità centralizzata</li> <li>- conflitti tra le parti “autostrutturate” del sistema</li> </ul>
Sistemi culturali	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ razionalità e certezza</li> <li>✓ attenzione al significato simbolico degli aspetti dell’organizzazione</li> <li>✓ importanza della progettazione</li> <li>✓ sistema condiviso di significati</li> <li>✓ consapevolezza dell’impatto sulla realtà sociale e delle sue modificazioni</li> <li>✓ consapevolezza che le relazioni tra l’organizzazione e l’ambiente esterno sono una costruzione sociale fenomeno culturale autodeterminante, complesso, auto-organizzativo ed evolutivo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• attivazione “politica” di un processo culturale</li> <li>• rischio che “ciò che è buono” per il manager dell’organizzazione “non sia buono” per i dipendenti</li> <li>• rischio di influenze di natura manipolativa e totalitaria</li> </ul>

<p>Sistemi politici</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ processi politici come caratteristica inscindibile dalla vita organizzativa: consapevolezza del ruolo del potere degli elementi del sistema</li> <li>✓ razionalità politica: consapevolezza che “nessuno è neutrale nei processi di gestione organizzativa, nemmeno i dirigenti”</li> <li>✓ razionalità politica: “le organizzazioni non si configurano come sistemi funzionalmente integrati [...] &lt;ma in esse si evidenziano&gt; “le tendenze e le tensioni disintegratrici che derivano dall’insieme di interessi diversi su cui si basa l’organizzazione stessa””</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– rischio di atteggiamenti cinici, ostativi e diffidenti, in una sorta di “tutti contro tutti”</li> <li>– sopravvalutazione del potere del singolo e sottovalutazione del condizionamento dei processi politici da parte delle dinamiche del sistema</li> </ul>
<p>Prigioni psichiche</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ consapevolezza che il cambiamento del comportamento organizzativo coinvolge processi psicologici profondi</li> <li>✓ razionalità organizzativa: necessità di convivere con l’incertezza e con le parti “nascoste, in ombra” del sistema</li> <li>✓ dimensione etica del fenomeno organizzativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– centralità attribuita ai processi cognitivi e all’inconscio</li> <li>– non considerazione dei fenomeni di potere e degli interessi delle forze interne al sistema</li> </ul>
<p>Flusso e divenire</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ teoria dell’autoipotesi come capacità di autoriproduzione di un sistema chiuso di rapporti</li> <li>✓ ambiente come parte o estensione del sistema</li> <li>✓ valorizzazione della complessità</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• rischio di autoreferenzialità</li> <li>• scarsa capacità gestire gli eventi troppo complessi</li> </ul>
<p>Strumenti di potere</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ organizzazione come strumento di cambiamento sociale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– contrapposizione tra organizzazione e struttura sociale</li> </ul>

Pertanto, rispetto alle tre istituzioni scolastiche presenti nel Comune di ‘A’ si è ampiamente notato un generalizzato sistema di government scolastico centralizzato e chiuso, burocratizzato ed altamente autoreferenziale, ad eccezione dell’istituto “S. G. Bosco” che, pur presentando un clima organizzativo simile, si è distinto per un orientamento d’azione più vicino alla rappresentazione come ‘organismo’.

In particolare, sembra utile osservare che si tratta di una sorta di “meccanicismo culturale”, un fitto intersecarsi di relazioni interdipendenti all’interno delle organizzazioni, tali da garantire che le direttive emanate al vertice si diffondano fino alla base secondo modalità rigidamente predeterminate. Nel dettaglio, un elemento meccanicista in evidenza è la centralizzazione dell’autorità di comando, manifestata dal dirigente, che non dà poca autonomia ai dipendenti, restringendo il loro campo d’azione.

Nel Comune di ‘B’, allo stesso modo, gli istituti “G. Leopardi” e “V. Pareto” lasciano emergere una visione organizzativa globale ampiamente tendente alla metafora come ‘organismi’ e come “flusso e divenire”; mentre, la terza realtà in esame, l’istituto “T. Tasso” sottolinea in ogni sua strategia un carattere assimilabile, in maniera prevalente, al “sistema politico” tendente alla metafora dell’organizzazione come ‘cervello’.

Tuttavia, “occorre tener presente che l’attuazione dell’autonomia è avvenuta finora per la netta determinazione politica e per la forte spinta delle famiglie e dei bisogni studenteschi, piuttosto che per una decisiva iniziativa dell’apparato amministrativo, le cui sostanziali resistenze restano ancora nelle forme di omissione o disattenzione. La difficoltà principale è stata ed è di natura culturale, in particolare di natura educativa, del modo cioè di concepire l’istruzione nei luoghi della politica, dell’amministrazione, dei media, persino dell’opinione pubblica, come una scuola tuttora centralizzata. Tale rappresentazione può essere considerata la ragione primaria della freddezza verso l’autonomia e una delle cause della collocazione dell’Italia in coda alle classifiche internazionali. Gli impedimenti vanno ricercati nella mancata messa in opera delle grandi opportunità offerte dal complesso dei provvedimenti predisposti fin da allora. Ad eccezione di qualche elemento di disciplina normativa formale, vi sono stati: scarsa incentivazione nell’istituzione scolastica a intraprendere la strada nuova; riduzione o spostamento ad altra destinazione dei fondi della legge 440; intralci strutturali e organizzativi. Ma la riluttanza verso la nuova regolamentazione si è manifestata anche nei confronti dell’intera struttura valutativa che, avviata insieme all’autonomia, è stata paralizzata dalla ‘glaciazione morattiana’, a causa della sua diretta influenza sull’INValSI. Analoga sorte è toccata alle Indicazioni sul Curricolo”<sup>256</sup>.

---

<sup>256</sup> Berlinguer L., Ri-creazione. Una scuola di qualità per tutti e per ciascuno, Liguori editore, 2014, p 52

Infatti, nell'analisi del tema in esame è emerso che tali figure professionali non riescono ad evidenziare le caratteristiche peculiari del loro operato a causa di diversi fattori:

1. mancanza di criteri validi ed affidabili di autovalutazione e valutazione oggettiva rispetto alle mansioni svolte;
2. carenza di percorsi formativi ad hoc collegiali ed individuali;
3. mancata auto-percezione manageriale specifica e diffusa;
4. stretta dipendenza dalla leadership specifica;
5. carenza di risorse economiche e professionali come forme di incentivi professionali.

Allo stesso modo, e per le stesse ragioni pare utile riscontrare diverse difficoltà nel meglio analizzare questo ruolo, e di conseguenza, modificare alcuni aspetti culturali e normativi che li riguardano.

L'utilità del presente contributo, tuttavia, consiste nel porsi come base d'indagine futura nello stesso campo di indagine allo scopo di esplorare e descrivere quanto emerso dai relativi Rapporti di Autovalutazione previsti dal D.P.R. n 80/2013.

## **Bibliografia**

- Alessandrini G, *Formazione e Organizzazione nelle Scuole dell'Autonomia*, Guerini, Milano, 2000.
- Alvesson M., Berg P.O., *L'organizzazione e i suoi simboli*, trad. di M.Colombo, Milano, 1993
- Ansaloni D, *Autovalutazione di istituto*, Pensa, Lecce, 2003
- Barzanò, Mosca, Scheerens, *L'Autovalutazione nella Scuola*, Bruno Mondadori, Milano, 2000.
- Benadusi L. e Consoli F., *La Governance della Scuola*, Il Mulino, Bologna 2004.
- Bezzi C., *Il disegno della ricerca valutativa. Nuova edizione rivista e aggiornata*, Franco Angeli, Milano, 2005
- Bion W. R., *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma, 1972.
- Birkland T. A., *An Introduction to the Policy Process. Theories, Concepts and Models of Public Policy Making*, M.E Sharpe, 2010.
- Blumer H., *Interazionismo simbolico*.(traduzione e cura di Raffaele Rauty), Il Mulino, Bologna, 2008.
- Bordieu P., *Ragioni pratiche*, Il Mulino, Bologna, 1995.
- Bottani N., "A Chi Serve l'Autonomia delle Scuole?", *Il Mulino*, Bologna n. 1, 2001.
- Bovone L.,Rovati G., *L'Ordine dell'Interazione. La Sociologia di Erving Goffman*, Vita e Pensiero, Milano, 1992
- Bruner J., *La Fabbrica delle Storie. Diritto, letteratura, vita.*, Laterza, Bari, 2006.
- Cattaneo P., *Valutazione del Sistema e Valutazione Didattica*, in "Nuova Guida alla Professione Dirigente", *La Tecnica della Scuola*, Catania, 2009.
- Cerini G., *il nuovo dirigente scolastico. Tra leadership e management*. Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna, 2010
- CIDI, *La Professionalità Docente. Funzione Obiettivo. Progetti Consorziati e Reti di Scuole*, Mursia, Milano, 2000, n2.
- Cipollone L.(a cura di), *L'operatore pedagogico. Professionalità e progetto per il governo del sistema educativo integrato*, La Nuova Italia, Firenze, 1986

- Commissione delle Comunità Europee, La Governance Europea, Un Libro Bianco, COM, Bruxelles, 2001.
- Commissione Europea, L'Autonomia Scolastica in Europa. Politiche e Modalità di Attuazione, DG Istruzione e Cultura, Eurydice, Bruxelles, 2007.
- Dematté C., Il Mestiere di Dirigere, Etas, Milano, 2004
- Denzin N, Lincoln Y.,. The Sage Handbook Qualitative Research, Emerald, London, 1994.
- Domenici G, La valutazione come risorsa, Tecnodid, 2000
- Durkheim E., La Sociologia e l'Educazione, Ledizioni, Milano, 2009.
- Edgren G., Privatisation, Efficiency and Employment, International Institute for Labour Studies, 1990
- Greenwood E., Attributes of a Profession, Social Work, 2, 1957
- Fernández-Ballesteros, R.; Izal, M; Montorio, I.; Gonzalez, J.L. y Díaz, P., Evaluación e intervención psicológica en la vejez, Barcelona: Ed. Martínez Roca, 1992
- Francavilla R., La Qualità dei Servizi Scolastici e Rapporti con gli Enti Locali, Maggioli, Rimini, 2001.
- Galliani L., Ricerca valutativa e qualità della formazione, Studium Educationis, Cedam, 2000, 2.
- Garfinkel H., Ethnomethodology's Program: Working Out Durkheim's Aphorism, Edited and with an introduction by Anne Warfield Rawls. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield, 2002.
- Geertz C., Interpretazione di culture, trad. di E.Bona, Bologna, 1998
- Goffman E., La vita quotidiana come rappresentazione, Il Mulino, Bologna, 1971.
- Goode W., The Librarian: from occupation to profession, The University Chicago Press, (Vols. 1-83).
- Guba E.G., Lincoln Y.S., Fourth Generation Evaluation, Sage, Newbury Park, CA, 1989. e Guba E.G., Lincoln Y.S., Guidelines and Checklist for Constructivist (a.k.a. Fourth Generation) Evaluation, 2001.
- Guido C., Nuovo Manuale per il Concorso a Dirigente Scolastico, Giunti Editore, Firenze, 2005.

- Heckman J.J., Policies to foster human capital, Berkeley, University of California, 2003.
- Kanizsa S., Che ne pensi? L'intervista nella pratica didattica., Carocci, Roma, 2009.
- Lichtner M., La qualità delle azioni formative. Criteri di valutazione tra esigenze di funzionalità e costruzione del significato, Franco Angeli, Milano, 1999.
- Lippi A., Morisi M., Scienza dell'Amministrazione, il Mulino, Bologna, 2005.
- Lipset S., Trow M., Coleman J., Union Democracy, Doubleday Anchor, New York, 1965.
- Lisimberti C., Identità professionale come progetto, Vita e Pensiero, Milano, 2006.
- Luzzatto G., Formazione iniziale degli insegnanti, Voci della Scuola, 2006.
- Macinati M. S., Le relazioni interaziendali di collaborazione in sanità, Milano, FrancoAngeli, 2004.
- Management Research Group Europe, Analisi dell'Efficacia Manageriale, Mida, Milano, 1985.
- Marris P., Rein M., Dilemmas of social reform, Atherton Press, New York, 1977.
- Martini A., L'Accountability nella Scuola, Fondazione Giovanni Agnelli, 2008.
- Merton R., La profezia che si autoavvera, in Teoria e Struttura Sociale, vol. II, Bologna, Il Mulino, 1971
- MIUR, Progetto VALes- Valutazione e Sviluppo Scuola- Progetto Sperimentale per individuare criteri, strumenti e metodologie per la valutazione esterna della scuola e della dirigenza, 2012.
- Moore W., The Professions, New York, Russel Sage Foundation, 1970
- Nosvelli M., Working Paper Ceris-Cnr, N° 2/2009.
- Moratti L., "Capitale umano e Capitale sociale" nell'ambito del Seminario organizzato dalla Fondazione Magna Carta. Cfr. Moratti (2005).
- Morgan G., Images of organizations, Sage Publications Inc., Thousand Ohks, Cal., USA, 1999, (trad. it. Morgan G., Images. Le metafore dell'organizzazione, FrancoAngeli, Milano, 2000).
- Notti A.M., La Valutazione nella Scuola dell'Autonomia, Edisud, Salerno, 2000.
- Notti A.M., Scuola Autonomia e Qualità, Pensa Editore, Lecce, 2008.
- Notti A.M., Valutazione e Contesto Educativo, Pensa Editore, Lecce, 2010.

- O de Leonardis, Le istituzioni
- OCSE-CERI, Il Potere Decisionale nei Sistemi Educativi di 14 Paesi dell'OCSE, Armando, Roma, 1995.
- Perla L., Valutazione e qualità in università, Carocci, Roma, 2004
- Petracca C., G. C. Sacchi, Progettazione e valutazione nella scuola dell'autonomia, Franco Angeli, 2002.
- Pezzani F., Logiche e Strumenti di Accountability per le Amministrazioni Pubbliche, Egea, Milano, 2005.
- Porcu A., Principio di Sussidiarietà e Autonomia Scolastica, Centro Studi Associazione Professionale Europea Formazione, Roma, 2006.
- Ratti F. (a cura di), Il potere dei collaborator. Come creare collaboratori capaci di guidarsi... e leader che sappiano farsi seguire, FrancoAngeli, Milano, 1994.
- Refrigeri L., Oltre il Capitale Umano, Rubettino editore, Soveria Mannelli, 2004
- Reis M. Louis, "Le organizzazioni come ambiti di produzione culturale"
- Romei P., Abbecedario dell'Autonomia, Tecnodid, Napoli, 1999.
- Santayana G., Soliloquies in England and Later Soliloquies, New York, Scribner's, 1922.
- Scheffler I., The cognitive emotions, in "The Teachers College Record", n72, 2, Dicembre 1977
- Semeraro R., L'analisi Qualitativa dei dati di Ricerca in Educazione, Giornale Italiano della Ricerca Educativa, n4, 2011.
- Schein E., "Verso una nuova consapevolezza della cultura organizzativa", in P. Gagliardi (a cura di), Le imprese come culture, cit., pp. 395-415.
- Schein E., Cultura d'azienda e leadership, Milano, 1990.
- Schön, D. A. Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni. FrancoAngeli, Milano, 2006
- Scriven M., Evaluation Perspectives and Procedures, in "Evaluation in Education", Berkeley, n.3, 1974.
- Smith A., La ricchezza delle Nazioni, Newton Compton, Roma, 1995.
- Spadafora G., La Scuola Laboratorio di Democrazia: una Sfida Difficile per la Contemporaneità. Alcune Riflessioni, p4-5 tratto da Spadafora G., Studi Deweyani, Fondazione Italiana John Dewey, Cosenza, 2006.

- Standards in Public Life, Primo Rapporto della Commissione sulle Norme nella Vita Pubblica, London, HMSO,1995.
- Stufflebeam D., The CIPP Model, in “Evaluation in Education and Human Services”, Volume 49, 2002.
- Stufflebeam D.L., Paper presentato all’Annual Meeting of the American Association of School Administrators”, Atlantic City, N.J., 1971, pag. 3. Documento reperibile nel sito: <http://www.eric.ed.gov/>
- Thomas S. Kuhn, La struttura delle Rivoluzioni Scientifiche, ed. Einaudi, 2009.
- Tusini S., la ricerca come relazione. L’intervista nelle scienze sociali. FrancoAngeli, Milano, 2006.
- Valentino A., Progettare e Organizzare a Scuola, CEVS, Roma, 2001.
- Venza G., Dinamiche di gruppo e tecniche di gruppo nel lavoro educativo e formativo, FrancoAngeli, Milano, 2007.
- Vittadini G., Capitale Umano- La ricchezza dell’Europa. Fondazione per la Sussidiarietà, Guerini e Associati, 2004.
- Weick K.E., “Processi di attivazione nelle organizzazioni”, trad. di C. Bazzani, in S. Zan (a cura di), Logiche di azione organizzativa, Bologna, 1988.

## Riferimenti Normativi

- D.P.R 8 Marzo 1999, n 275 Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59.
- Legge Costituzionale n. 3 del 18 ottobre 2001- Riforma del Titolo V della Costituzione Italiana.
- Legge 241/1990 in materia ‘Trasparenza di procedimento amministrativo e di diritto di accesso agli atti’.
- D. L.vo 29/1993 sulla ‘Disciplina dell’organizzazione degli Uffici e dei rapporti di lavoro e di impiego nella Pubblica amministrazione’.
  - C.M 301 del 27/06/1996.
  - C.M 376/95.
  - C.M. 136 e 137/1990.
  - C.M. 109 ed il D.M. 108, entrambi dell'11.4.1991.
  - CCNL -Comparto Scuola- del 04/08/1995.
  - Legge 426/1988- Conversione con modificazione in legge del D.L. 6 agosto 1988, n. 323 Finanziamento del contratto del personale della scuola per il triennio 1988-90 e norme per la razionalizzazione e la riqualificazione della spesa nel settore della pubblica istruzione.
- D.L.vo n 59 del 06/03/1998, Disciplina della qualifica dirigenziale dei capi di istituto delle istituzioni scolastiche autonome, a norma dell'articolo 21, comma 16, della legge 15 marzo 1997, n. 59.
- D. lgs n 165/01, in materia di Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche.
  - CCNL - Comparto Scuola- del 26/05/1999.
  - Protocollo d’Intesa tra Pubblica Istruzione e Confindustria del 1998.
  - D.lgs. 297/94, recante l’approvazione del T.U. delle disposizioni legislative in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado.
  - CCNL del 24/07/2003.

- Decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112 per il Conferimento di funzioni e compiti amministrativi dello Stato alle regioni ed agli enti locali, in attuazione del capo I della legge 15 marzo 1997, n. 59.

- D.lvo 286/99 in materia di Sistema di Controlli interni alla Pubblica Amministrazione.

- D.lvo 258/99 in materia di "Riordino del Centro europeo dell'educazione, della biblioteca di documentazione pedagogica e trasformazione in Fondazione del museo nazionale della scienza e della tecnica "Leonardo da Vinci", a norma dell'articolo 11 della legge 15 marzo 1997, n. 59.

- Legge n 53 del 2003 in materia di "Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale"

D.lvo 150/2009 relativa all "Attuazione della legge 4 marzo 2009, n. 15, in materia di ottimizzazione della produttività del lavoro pubblico e di efficienza e trasparenza delle pubbliche amministrazioni."