

RIPENSARE IL PROGETTO E LA RETE

di **Giovanna Barzanò**

Lavorare per progetti è oggi una dimensione importante della vita della scuola. Anche se il termine *progetto* ha un suono familiare e consueto, che sembra richiamare una certa linearità, in realtà l'operare per progetti è un modo di procedere complesso e fitto di sfide in cui varie problematiche si intrecciano con i più diversi esiti.

Sotto questo profilo la ricerca che si è realizzata, come si è detto all'inizio di questo libro, aveva un obiettivo ambizioso: quello di entrare dentro la storia e le percezioni degli attori di un progetto rilevante e intricato di azioni, per comprenderne alcuni meccanismi significativi, svelarne i vissuti secondo diversi punti di vista, identificarne le ipotesi di sviluppo. Questo sia per quanto riguarda l'evolversi dei processi di aggregazione e il loro impatto sulla struttura organizzativa, che per quanto concerne l'impatto dei contenuti proposti attraverso gli interventi realizzati.

Anche quando, come nel caso di chi scrive, si sono vissute intensamente le azioni e si conosce dall'interno lo sviluppo degli eventi, poter disporre di dati di ricerca che catturano in modo sistematico opinioni, prospettive e confronti su quanto è avvenuto e sta avvenendo, significa avere un'opportunità di informazione che porta a nuove riflessioni e dà forme diverse ai pensieri consueti.

In effetti l'indagine condotta ha messo in luce diversi elementi interessanti su cui è utile riflettere.

L'idealizzazione del progetto e della rete tra appartenenza e padronanza

Nelle parole degli intervistati si legge con evidenza un'immagine del progetto fortemente "idealizzata": sia esso un nido protettore che ripara dalla solitudine e accompagna fuori dal senso di abbandono che spesso caratterizza le professioni educative o piuttosto un campo di forze oscure da combattere, il progetto appare quasi personificato, a volte gli si riconosce un'identità addirittura sovradimensionata rispetto alla sua reale portata, quasi una creatura.

Quest'osservazione invita a considerare un aspetto particolare della vita scolastica: il bisogno di confrontarsi con aggregati di significati e di relazioni che accolgono gli individui, creano nuovi linguaggi e forniscono percorsi di interpretazione, linee guida per la pratica e territori di avventura al di là della quotidianità. In tale prospettiva da un progetto, quale che sia, ci si attende molto, spesso anche ciò che non è realistico attendersi.

D'altra parte in quanto istituzione che diventa progressivamente più solida e visibile il progetto diventa anche oggetto di sguardi interrogativi: chi lo padroneggia? Chi vi appartiene?

E' proprio il crescere e l'estendersi dei processi di padronanza e di appartenenza uno dei punti cruciali su cui soffermarsi. Diversi intervistati, come osserva anche Jaap Scheerens in queste pagine, dimostrano familiarità con i concetti fondamentali introdotti. Si sono impadroniti della struttura concettuale proposta e hanno imparato ad utilizzarla operativamente: per loro questa struttura è visibile, ha creato un patrimonio condiviso di fatti e idee, da cui si sviluppa anche una dimensione affettiva di appartenenza che si intreccia con la storia delle esperienze vissute.

In questi casi emergono anche tonalità di soddisfazione e di orgoglio: "...la somministrazione dei questionari; è un rito che porta a condividere le dinamiche di una comunità a cui ci si sente orgogliosi di appartenere" (STR6D6). Proprio il linguaggio comune (Scheerens 2002) è ciò su cui più si concentra il senso di appartenenza: "...nei corridoi si cominciava a bisbigliare un nuovo linguaggio" (focus MSU), "parole come: processi, comunicazione, programmazione retroattiva, stanno diventando patrimonio comune" (focus MSS).

Da questo punto di vista dunque STRESA/NAPOA hanno consentito di creare una "comunità professionale di apprendimento" (Toole and Seashore Louis, 2002) uno spazio di pensiero e di azione dove molti si sentono autenticamente autori del proprio procedere, uno spazio "per ripensarsi e ripensare al proprio lavoro" (focus STL5), sottraendolo al

meccanicismo che a volte lo avvolge: "tutti sapevamo di che cosa si parlava, si capivano i punti su cui lavorare" (ibid.).

Si produce così una cornice che accorda, favorisce sintonie e solidarietà di interpretazione e di azione (Gargani 1994).

Tuttavia questo senso di padronanza e di appartenenza ad un territorio comune, appare in forte connessione con la partecipazione diretta alle attività e appaiono complessi i meccanismi del suo riprodursi al di fuori della cerchia di chi può avere un contatto diretto. Gli obiettivi del progetto sono presenti e diventano una risorsa viva soprattutto per chi è coinvolto in prima persona in qualche aspetto del lavoro che si conduce: "Nessuno riesce a capire veramente che cos'è STRESA, eccetto chi ci crede, chi ci lavora" (focus MST). Dietro quest'affermazione di un intervistato c'è un tono di rammarico, ma si può anche intravedere il rischio che in certi contesti proprio l'intensità di partecipazione di alcuni tenda ad ostacolare il coinvolgimento di altri, creando un'invisibile barriera tra chi "è dentro" e chi "è fuori", come osserva efficacemente una dirigente "il gruppo storico è ben consolidato e troppo poco coinvolgente rispetto ai nuovi" (focus D).

Di queste considerazioni è utile tenere conto nel disegno stesso delle attività di ricerca e di formazione: il modello di diffusione a cascata, tradizionalmente utilizzato, che presuppone di rivolgersi a pochi "mediatori" perché poi questi trasmettano ad altri, non è certo sufficiente a garantire un impatto soddisfacente. Ciò che determina la rilevanza funzionale di una proposta di conoscenza non è tanto la sua validità, quanto piuttosto il desiderio e la capacità dei soggetti di utilizzarla: due elementi che sono da ricondurre ad istanze individuali, ma anche, e in modo determinante, al contesto in cui questi operano (Eraut, 1994).

Di questo contesto, o più correttamente di *questi contesti*, è necessario prendersi cura. Come appare in modo evidente dalle parole degli intervistati, le scuole, di là dai loro obiettivi comuni, sono mondi culturali diversi, che portano con sé tradizioni relazionali e politiche operative dove ogni proposta incontra destini diversi. Il tema della cultura della scuola, di come comprenderla e valorizzarla appare uno snodo di approfondimento di grande rilievo per lo sviluppo del progetto.

I percorsi di autovalutazione

Nella declinazione dell'idea di "organizzazione che apprende" che ispira il progetto NAPOA, uno degli elementi centrali è l'autovalutazione, già fulcro di molte azioni del progetto STRESA, attraverso indagini ricorrenti sulle percezioni di genitori, alunni e docenti e sul profitto degli alunni in diversi ambiti.

In molti paesi del mondo anglofono l'autovalutazione si sviluppa come risposta diretta a pratiche forti di valutazione esterna e di "accountability" (rendere conto) originate dai livelli superiori del sistema educativo. Nel progetto STRESA, radicato nel contesto italiano dove queste pratiche sono ancora molto deboli, l'autovalutazione scaturisce da una scelta di riflessione e di consapevolezza intrapresa "dalle scuole" e ha più una tonalità di "learning" (apprendimento), per utilizzare la distinzione sviluppata da Mauro Palumbo in queste pagine (p. 228). Che cosa significa però "dalle scuole"? Se lo chiede a proposito Jaap Scheerens nel suo commento (p. 233), ipotizzando che, forse, l'autovalutazione in senso proprio è solo quella che l'individuo conduce su sé stesso. A ben considerare infatti, dal punto di vista dell'insegnante la scuola, il dirigente, la rete, sono più vicini alla percezione di agenti esterni, che non a quella di un sé che vuole rispecchiarsi nel suo agire. A meno che la scuola non sia riuscita a costituirsi come un sé collettivo e fortemente partecipato e identificato.

Non desta sorpresa quindi l'atteggiamento bipolare che si legge nei commenti. In alcuni contesti ciò che si chiama "autovalutazione" è in realtà percepito soprattutto come una valutazione esterna di cui non si conoscono bene le finalità, che quindi suscita resistenze: "si sono visti gli insegnanti promossi e quelli bocciati, quella che è stata bocciata, quasi piangeva, ha ragione, perché ha una certa età" (focus Mst). In altri si comincia a capire il senso del processo e le conoscenze maturate attraverso di esso si traducono in azioni migliorative: "il vero lavoro è ricostruire un legame, un senso, rendere

visibile il rapporto tra le azioni come vengono percepite e le intenzioni originarie. In questa dimensione si gioca la scuola, e non il singolo docente" (focus D).

L'indagine presenta uno spaccato molto significativo della percezione problematica che ogni fenomeno valutativo porta con sé e degli scarsi attrezzi che la cultura educativa del nostro paese ha messo a punto per affrontare questa problematicità. Come osserva efficacemente un dirigente: "Noto la difficoltà ad affrontare la valutazione: se nei paesi europei questa è una consuetudine, per noi è un momento di ansia, di preoccupazione, di svalutazione" (Str6D6). Gli insegnanti come professionisti sono ancora lontani dall'aver interiorizzato l'esigenza di valutazione come processo sistematico che riguarda tutto l'insieme dei fenomeni educativi ed è una condizione del miglioramento. Questa prospettiva si inserisce con una lenta gradualità, che spesso fa riferimento a sforzi e conquiste individuali: "I risultati dei test non lasciano indifferenti [...] personalmente sono andata in crisi da morire [...]. Poi si sopravvive a tutto, ma mi è bruciato [...]. Nel senso che quando tu credi in una cosa, ti metti in mente che vada bene così"(focus Str12). Accogliere la valutazione è un'opzione sofferta, che richiede supporto e empatie: "Gli insegnanti che accettano di mettersi in discussione si sentono spesso insicuri perché perdono delle certezze e hanno bisogno di capire a fondo la realtà nuova in cui operano per non attuare degli aggiustamenti solo di facciata"(focus Stl5).

Se si considera che gli intervistati appartengono comunque a un gruppo sensibilizzato che volontariamente ha aderito al progetto, queste emblematiche notazioni appaiono ancor più rilevanti e lasciano capire quanto sia complesso e arduo nel nostro paese promuovere una cultura "serena" della valutazione e quanto necessario sia il supporto di una buona formazione che accompagni i percorsi valutativi. È una questione di conoscenze tecniche che servono per leggere e interpretare i dati, ma è anche una questione di accompagnare il processo nei suoi risvolti psicologici e dinamici, nutrendolo con stimoli di riflessione che vanno al di là degli aspetti tecnici e consentono di dare un senso all'uso degli strumenti e alle sue implicazioni.

D'altra parte questo ambito è dominato, oltre che da difficoltà psicologiche e "culturali", da intrinseche difficoltà logistiche. Riflettere sul proprio operato avvalendosi di informazioni pertinenti offre importanti vantaggi –"i dati aiutano, tolgono la possibilità di parlare impropriamente, perché c'è una documentazione e ciò aumenta la fiducia" (Str6D6)- ma richiede un impegno consistente e convinto. Sono necessari tempo (il richiamo è continuo), energie e capacità organizzative.

La rete può offrire le strutture di base, gli strumenti e il territorio per il confronto, ma rimane comunque la necessità di un forte coinvolgimento dei singoli istituti: senza di questo mancherebbe la possibilità di contestualizzazione e tutto il processo perderebbe il suo significato.

I commenti critici nei confronti dell'organizzazione e della cronica mancanza di tempo che implica rischi di alterazione dei processi realizzati, si possono leggere secondo una duplice chiave interpretativa. Da un lato manifestano aree di negatività e ne prospettano linee di compensazione e di miglioramento, dall'altro evidenziano una positiva interiorizzazione del significato delle azioni, che si traduce nella preoccupazione per il loro buon funzionamento. Nessuno sottovaluta la portata di ciò che si propone o lo relega in un ambito di pura formalità, nessuno pensa di surrogare l'impegno della scuola e dei singoli attraverso forme di centralità sostitutive.

C'è un'analisi onesta e talvolta sofferta delle difficoltà, che si esprime con autenticità e spesso testimonia i meccanismi della crescita e indica una prospettiva di complicità professionale, ancora fragile, ma ricca di suggestioni.

La leadership educativa

Uno dei fattori che connotano in modo più deciso le osservazioni degli intervistati è il frequente richiamo al ruolo determinante della leadership educativa nel creare i presupposti per un positivo sviluppo delle proposte progettuali.

Dirigenti e docenti concordano sul fatto che l'azione del dirigente scolastico garantisce le condizioni perché i processi prendano forma e le proposte di lavoro acquisiscano significato, ma sottolineano anche come accanto a questa sia indispensabile una più diffusa azione di leadership, che si estende ad altre componenti e richiede nuove modalità organizzative.

Osservano i dirigenti: "Sono io l'antenna, ma, di fatto, un'organizzazione matura dovrebbe avere momenti di scambio" (STR1D1), oppure "Se non ti giochi come capo d'istituto non passa niente" (focus D), "il capo d'istituto deve coinvolgersi in prima persona perché fa parte del sistema, deve svolgere la funzione di accompagnamento" (focus D); "l'allargamento della leadership ha favorito la riflessione sul ruolo del capo d'istituto, che si dovrebbe porre come facilitatore e come soggetto coinvolto nel processo valutativo" (focus D).

D'altra parte gli insegnanti sono pronti a rilevare l'efficacia della leadership: "se alle spalle non c'è un dirigente che condivide queste scelte appare molto difficile coinvolgere un numero sempre più ampio di colleghi, la ricaduta è sempre relativa" (focus MST); "il dirigente è il propellente dell'istituto" "(quando) [...] non ci sentivamo seguiti avevamo timore, poi ci siamo tranquillizzati" (*ibid.*).

Il progetto con il suo fare e il suo suscitare dinamiche diverse si costituisce come banco di prova di nuove forme di leadership: "il percorso STRESA ha favorito l'allargamento della leadership di istituto che si manifesta attraverso l'assunzione di maggiore autonomia e responsabilità di un gruppo di docenti sensibili al miglioramento della qualità della scuola" (focus D).

Queste osservazioni sono coerenti con le più recenti elaborazioni dell'idea di leadership educativa, che vedono il leader come formatore di colleghi, come coordinatore di un processo di guida che si conduce in modo partecipato, distribuendo compiti e responsabilità all'interno di una rete di relazioni che coinvolge tutto l'istituto (Scurati, 2000, Serpieri 2002).

In ogni caso l'accentuata richiesta di leadership appare una caratteristica specifica del progetto, che si collega ad alcuni aspetti particolari del suo disegno complessivo e ad alcune sue dinamiche. Innanzitutto i contenuti del progetto propongono modalità e approcci innovativi che tendono a destabilizzare le tradizioni costituite e a proporre nuove inquadrature di pensiero: "E' una rivoluzione copernicana, prima pensavamo che fosse sufficiente insegnare perché i ragazzi imparassero, non è così, insegnare significa anche tener conto di una relazione" (STR6D6). Non a caso tra le espressioni più frequenti che ricorrono nelle interviste si nota il richiamo al "mettersi in gioco" e un altrettanto frequente presentarsi di riferimenti temporali: gradualmente, poco alla volta, ormai, adesso [...] a piccoli passi [...] che sottolineano uno spostarsi progressivo e in diversi casi sofferto, verso una prospettiva diversa.

L'incertezza e il disorientamento introdotte dal confronto con un nuovo che si radica nelle azioni quotidiane e le tocca in profondità attraverso ricerche, valutazioni, iniziative di formazione, tendono a determinare una maggiore richiesta di leadership. Dove questa riesce ad organizzarsi e ad esplicarsi in modo soddisfacente l'impatto delle proposte è positivo e produce evoluzione: "STRESA ci ha aiutato a ripensare gli apprendimenti affinché diventino significativi e trasformativi" (focus STL5). Dove ciò non avviene si avvertono ostacoli: "Solo chi ha voluto ha interiorizzato la positività, non siamo ancora in grado di trovare soluzioni e di mettere in atto strategie, chi doveva dare l'input è risultato assente" (focus STR4).

Altro elemento che induce ad una richiesta di leadership "forte" e organizzata è una specificità delle azioni di STRESA e NAPOA: quella di progettare rigorosamente alcune componenti degli interventi, ma di congegnarli così da lasciare aperto ad ogni scuola un ampio spazio interpretativo. Un esempio di ciò sta nelle procedure con cui si realizzano le

indagini autovalutative sulle percezioni di alunni, genitori e docenti. I questionari vengono elaborati e poi stampati centralmente e non possono essere in alcun modo modificati, si somministrano in date stabilite e il progetto si prende carico dell'analisi dei dati e della restituzione in formato "facilitato" per la lettura. Tuttavia le modalità di restituzione dei dati ai diversi soggetti coinvolti all'interno della scuola non sono stabilite centralmente: ogni istituto deve scegliere le sue strategie e i suoi tempi e deve creare il proprio contesto di discussione e di utilizzazione dei dati. Questo richiede un'assunzione di responsabilità che necessita un coordinamento ben strutturato.

Il progetto non offre infatti soluzioni già predisposte in tutti i loro tratti, ma intende piuttosto proporre strumenti che acquisiscono significato attraverso la loro interpretazione e contestualizzazione.

La formazione

La scelta di STRESA e NAPOA di investire molto sulla formazione "coltivando" il rapporto teoria - ricerca - pratica didattica attraverso seminari di riflessione e iniziative corsuali di approfondimento di concetti ed esperienze, sembra avere avuto un notevole impatto che in diversi casi ha prodotto un circolo virtuoso, come osservano Pastore e Stagi (p 106), dando una nuova risonanza a molti aspetti trascurati della quotidianità. Anche i dati dell'indagine quantitativa forniscono riscontri in tal senso, e mettono in evidenza un elevato apprezzamento complessivo per i percorsi di formazione realizzati.

Nelle parole degli intervistati il riferimento alla formazione e alla possibilità di confronto con esperti e colleghi che essa favorisce, appare di continuo ad indicare un terreno di ri-creazione e di consolidamento e rilancio delle esperienze vissute: si partecipa a STRESA per imparare " non per rincorrere il fare a tutti i costi, ma per fermarmi, rigenerarmi e riprendere con maggiore entusiasmo" (focus St15); "STRESA è avvicinamento tra il quadro culturale offerto dai grandi contributi teorici e la quotidianità delle azioni" (focus D). L'immagine di formazione che si evince dalle testimonianze è dinamica e innovativa e riconosce la creatività e lo spirito partecipativo delle proposte e soprattutto il loro agile spostarsi dai quadri concettuali alla pratica quotidiana.

Inoltre si sottolinea spesso la *tonalità "sociale" dell'apprendimento*, legata all'opportunità di confronto con esperti e colleghi, a un circuito di comunicazione che viene tenuto vivo, si espande e si riverbera sulla cultura interna della scuola: "si è creata una rete di comunicazione interattiva e facilitata tra me e i miei docenti e tra i docenti stessi" (Str6D6); "STRESA ha potenziato il confronto tra docenti all'interno e tra scuole diverse" (focus D); "il plusvalore della rete è potersi interfacciare con gli altri, se no quello che si fa è relativo, ciò che si fa diventa vero se c'è il confronto"(Str6D6).

Il valore implicito che sembra emergere da questi riscontri è soprattutto quello della continuità, o meglio della possibilità di combinare percorsi nuovi e rivisitazioni muovendo da contenuti già condivisi e comunque visibili. E' questa una condizione che appare particolarmente preziosa, in quanto crea un punto di riferimento, uno spazio immaginativo che resta presente e si prospetta verso il futuro, suscitando aspettative, ideazioni e proposte. Un ambiente di pensiero, si potrebbe dire, che non si dilegua con l'esaurirsi delle singole iniziative, ma le rilancia in nuove dimensioni progettuali.

Per riprendere le parole del commento di Diego Napoletani, un contesto, dunque, dove si *alleva il nuovo*, con i suoi caratteri necessariamente turbolenti, come si fa con un neonato.

In questo senso la dimensione di aggregazione territoriale del progetto si rivela valorizzata. E' proprio il taglio del network locale che produce una cornice di identità al di sopra del singolo istituto, ma al tempo stesso mantiene un contatto vivo con le singole realtà: la comunità che progetta e realizza "si vede", è rappresentata sulla scena e simbolicamente e concretamente disponibile al dialogo.

Resta il fatto che la formazione, nonostante gli elevati numeri di frequenza, non riesce a toccare tutte le componenti cruciali della scuola. Paradossalmente, come si è già osservato, proprio l'intensità della partecipazione e l'alto grado di coinvolgimento che si riscontra nelle esperienze vissute, sembra accentuare la linea di demarcazione tra chi è stato presente e chi no: "la ricaduta è limitata al gruppetto che partecipa"(focus St15); "il

gruppo storico è ben consolidato e troppo poco coinvolgente rispetto ai nuovi"(...); "al rientro dal corso [...] ci sembrava bello e motivo di riflessione sottoporre al Collegio due racconti che mettevano in evidenza la fatica dell'insegnare ma anche le strategie per migliorare la relazione [...] è stata ritenuta una perdita di tempo e non interpretata nella maniera giusta" (*ibid.*).

Questa sottolineatura, più volte rimarcata, invita a considerare con attenzione il modello di disseminazione adottato. E' probabilmente necessario dedicare maggiore attenzione al "livello scuola" e alla sua interazione con la progettualità di rete, creando all'interno dei singoli istituti percorsi che possano ispirarsi alle iniziative tematiche realizzate a livello di rete, consentendo quindi alle scuole di appropriarsi delle proposte più centralizzate ricostruendole nei propri contesti. Questo significa ideare un'architettura flessibile di consulenza-proposta-supporto con specifici riferimenti in team di esperti interni ed esterni: un contesto di dialogo fra componenti diverse e di co-costruzione di percorsi e moduli formativi.

Inoltre si rivela importante la produzione di materiali di documentazione cartacei e multimediali che possano offrire stimoli ed essere utilizzati in diversi contesti, offrendo la base per la reiterazione sotto diverse forme dei percorsi di formazione ideati.

Osservazioni conclusive

L'idea di "organizzazione che apprende" e i processi di autovalutazione che sono a fondamento della sua realizzazione sono e rimangono un terreno difficile: guardarsi dentro per migliorare, confrontarsi, condividere i propri riscontri con la comunità professionale e sociale è un'operazione che va ben al di là della compilazione di questionari e dell'analisi di alcuni tabulati, anche se da questo non prescinde.

E' il circuito di comunicazione che sta intorno a queste operazioni che va costruito con una cura dedicata ed attenta ai singoli contesti, garantendo a tutti gli attori un equo "diritto alla parola", a rispondere, ad entrare nel dialogo che è alla base del miglioramento.

Come osserva in questo capitolo Alejandro Tiana, l'autovalutazione propone alla scuola un processo che non è tradizionale della sua cultura: non basta introdurre il modello, è necessario preparare adeguatamente chi vi partecipa.

I risultati della ricerca presentata in queste pagine riaffermano questi principi e ne declinano l'accadere sottolineando molti punti cruciali che, nel bene o nel male, "fanno la differenza". Essi consentono così di afferrare alcuni significati profondi del progetto, delle sue dimensioni prevedibili e previste, e di quelle invece che si sono sviluppate catturando le opportunità sorte in itinere e vengono ad arricchire gli obiettivi a posteriori.

Tra le molte riflessioni a cui questi risultati si prestano, mi sembra utile ritornare su alcuni aspetti che offrono spunti al futuro :

- *la rete e il confronto.* Partecipare a un progetto, formare una partnership diversificata per condurre azioni sistematiche e complesse, significa creare un territorio di interazione che permette di vivere concretamente, al di là delle dichiarazioni di principio, le potenzialità e i dilemmi dell'autonomia e in particolare di dare un senso proprio all'intreccio di diversità, unicità e interdipendenza che è caratteristico di questo momento storico. STRESA e NAPOA sembrano poter offrire un importante contributo a comprendere il valore formativo e costruttivo della diversità. Per usare le parole di Bocchi e Ceruti (2004, p.55), a "interrogarsi su quali siano e come possano essere messe in atto regole comuni in grado di rendere sostenibile la diversità e di far utilizzare nel contesto educativo, l'esperienza dell'altro come strumento privilegiato per la scoperta delle proprie specificità e delle proprie vocazioni".

- *le dinamiche dell'innovazione e del cambiamento.* Dice un dirigente particolarmente "innovatore": "I processi di cambiamento sono avviati, ma sono molto più lenti e faticosi di quanto gradiremmo vedere" (focus D). Il tempo -i tempi- e la gradualità si evidenziano come punti nodali dell'accettazione del nuovo e come spazio strategico a disposizione di chi lo sostiene. Non basta lasciare

passare il tempo, avere pazienza: quello che conta e "fa la differenza" è ciò che si fa nel frattempo, le prove che si costruiscono a sostegno dell'idea, il dialogo che si crea, l'osservazione e il riorientamento di ciò che si muove, l'attenzione calorosa ai processi e ai bisogni emergenti.

- *Il coordinamento e la leadership.* Un aspetto in una certa misura inatteso del progetto è il suo impatto diretto sulla struttura organizzativa della scuola. In diversi casi, si dichiara soprattutto da parte delle scuole della rete STRESA, il fatto di doversi organizzare per le azioni da condurre, di aver una posta in gioco da gestire e contenuti impegnativi come quelli dell'autovalutazione da trattare, ha provocato una diversa distribuzione della leadership, che si è subito riverberata nell'organizzazione della scuola e ha influenzato anche altre attività.

D'altra parte il bisogno di leadership e di coordinamento si manifesta come un'esigenza molto rilevante, come una "*conditio sine qua non*" del cimentarsi con il nuovo.

- *I modelli di formazione.* Secondo Minghetti e Cutrano (2004) riflessione, responsabilità e autocorrezione, elementi cardine della qualità, devono essere il frutto di un "sapere interno" dell'organizzazione, che coltiva uno spazio plurale di possibilità. L'elemento chiave dell'organizzazione contemporanea sta in un sapere che si nutre di diverse "verità dialoganti", dove anche ciò che è generalmente considerato automatismo acquista un'anima dialogica. E' proprio in questa prospettiva che le attività di formazione di STRESA e NAPOA si sono sviluppate, nell'intento di creare opportunità che dessero risposta a bisogni tecnici e immediati, ma anche, e soprattutto, che dessero possibilità di discutere e creare i presupposti per una comprensione più profonda delle radici dei problemi affrontati. E' una linea che ha trovato riscontro e apprezzamento a livello di rete, e che deve ora svilupparsi ulteriormente in maggiore contatto con il livello delle singole scuole.

- *La "cultura della scuola".* I focus group con i docenti e le interviste con i dirigenti lasciano intravedere un tema che presenta un notevole interesse di approfondimento: è quello dell'unicità di ogni scuola, della specificità del suo clima, delle sue vocazioni e del suo modo di relazionarsi all'interno della cornice da condividere disegnata dal progetto. E' proprio il confronto, il territorio di scambio e di apertura creato dal progetto e dalla ricerca comune -sul quale più volte ritornano le parole degli intervistati- a mettere in luce le diverse identità e la pluralità delle microculture e dei valori che esse sottintendono. La riflessione sulla cultura della scuola - sui macrofattori e sugli elementi più specifici di "microcultura" che la determinano attraverso le diverse combinazioni delle disposizioni individuali- prospetta quindi una nuova linea di ricerca, che può sviluppare gli spunti raccolti e offrire elementi di grande interesse alla comprensione del cambiamento e di alcuni elementi paradigmatici della contemporaneità.

- *I docenti come ricercatori.* Il coinvolgimento diretto e attivo dei docenti nella ricerca è uno dei principi cardine dei progetti STRESA e NAPOA. Questo nel duplice intento di realizzare ricerche che offrano risultati comprensibili e "vicini" al mondo della sua scuola e profondamente riconoscibili dal suo sentire e, d'altra parte, di valorizzare la professionalità docente, attraverso esperienze che ne mettono alla prova competenze vive, ma spesso sottoutilizzate.

Di solito quando si utilizza l'espressione "insegnanti ricercatori", si allude al docente che riflette sulla sua esperienza pratica quotidiana, in questo caso il quadro dell'indagine è molto più ampio e il coinvolgimento dei docenti porta ad una nuova prospettiva del rapporto teoria pratica: il docente ricercatore è coautore delle elaborazioni e dei risultati (Goodson, 2003).

L'esperienza di questa ricerca, condotta in stretta interazione dai docenti con ricercatori esperti all'interno di un modello rigoroso che poggia su una solida base metodologica, offre una prova molto qualificata delle potenzialità che la scuola e la "cultura docente" possono esprimere. Si riafferma quindi l'importanza di costruire occasioni perché questa potenzialità si incarni nell'azione, a beneficio del progredire del sapere sull'educazione e del giusto riconoscimento delle qualità dei docenti.

Riferimenti bibliografici

Bocchi,G., Ceruti, M.,(2004), *Educazione e globalizzazione*, Milano, Raffaello Cortina

Eraut, M., (1994) *Developing professional knowledge and competence*, London, Falmer Press

Gargani, A.G.,(1994), *L'organizzazione condivisa*, Milano, Guerini e Associati

Goodson I. (2003), *Professional knowledge, professional lives*, Maidenhead, Open University Press

Minghetti,M., Cutrano, F., (2004), *Le nuove frontiere della cultura d'impresa. Manifesto dello humanistic management*, Milano, Etas

Scheerens, J., (2002), *NAPOA, e poi?*, documento non pubblicato prodotto per la rete STRESA

Scurati, C., (2000), *La leadership educativa nella scuola: ipotesi e discussioni*, in Susi F., *Il leader educativo*, Roma, Armando

Serpieri, R., (2002), *Leadership senza gerarchia*, Napoli, Liguori

Toole J.C., Seashore L. K., (2002) *The Role of Professional Communities in International Education*, in Leithwood K., Hallinger P., (eds.) *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*, Dordrecht, Kluwer