

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

Processi innovativi e attori dell'innovazione in ambito scolastico in Piemonte

This is the author's manuscript

Original Citation:

Availability:

This version is available <http://hdl.handle.net/2318/1576617.2> since 2016-06-29T15:55:56Z

Terms of use:

Open Access

Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license. Use of all other works requires consent of the right holder (author or publisher) if not exempted from copyright protection by the applicable law.

(Article begins on next page)

PROCESSI INNOVATIVI E ATTORI DELL'INNOVAZIONE IN AMBITO SCOLASTICO IN PIEMONTE

Gennaio 2015

A cura di:

Manuela OLAGNERO (Dipartimento Culture, Politica e Società - Università di Torino)

Valeria ZAFFALON (Cooperativa ORFEO)



Sommario

<i>Premessa</i>	3
1 Innovazione e scuola: il quadro teorico.....	6
2 Il Forum come luogo per dare visibilità alle esperienze di innovazione dal basso.....	10
2.1 Benvenuto cambiamento! (2013): le scuole raccontano l'organizzazione	11
2.2 La buona scuola (2014): differenti esperienze di innovazione.....	13
3 Dentro le organizzazioni scolastiche: esempi di innovazione e modi per avvicinarli e comprenderli.	17
3.1 Le circostanze dell'innovazione nelle scuole selezionate.....	19
3.2 I contenuti delle esperienze innovative	21
4 Uniformità e differenze di processo e di risultati.....	23
4.1 Genesi e storie dell'innovazione.....	24
4.2 Ambiti di incidenza dell'innovazione	28
4.3 Ricadute ed esiti finali dei processi innovativi.....	29
5 Il progetto come forma privilegiata di innovazione, tra opportunità e rischi	35
6 Da innovazione a prassi : la complessità dei prodotti e dei processi innovativi	40
6.1 Apprendere dall'esperienza: riflessività e biografie professionali	40
6.2 Innovazioni e scelte organizzative	45
6.3 Innovazioni e narrazioni: dare forma alla riflessività	50
6.4 La scuola dentro la comunità	54
7 Conclusioni	58
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI.....	61

Premessa

Cosa significa "innovare" nella scuola? Quando l'innovazione diventa pratica condivisa? Quali sono i fattori che generalizzano l'innovazione? Quali la favoriscono e la ostacolano? Quali sono gli ambienti favorevoli all'innovazione? Singoli insegnanti, gruppi di docenti entro lo stesso istituto scolastico, reti di scuole in vari territori si misurano con il tema dell'innovazione e del cambiamento, in modo più o meno visibile, più o meno formalizzato o consapevole.

Punto di riferimento per tutto il contesto regionale, il Coordinamento del Forum Regionale per l'Educazione e la Scuola in Piemonte da alcuni anni organizza una Conferenza Annuale sulla scuola. In preparazione di tale evento gli insegnanti attivi nel coordinamento incontrano i colleghi e le scuole del territorio regionale raccogliendo narrazioni sulle pratiche di lavoro innovative e di successo. Il tema scelto per la conferenza 2014, che ha come momento di chiusura il convegno di Settembre, è "la buona scuola". Obiettivo del Forum è rintracciare, attraverso la testimonianza diretta dei protagonisti, elementi di buona scuola, innovazioni didattiche che portano a miglioramenti significativi dei processi di apprendimento e a cambiamenti nel modo di fare scuola.

Il Dipartimento di Culture, Politica e Società, in collaborazione con la Cooperativa Orfeo, ha sviluppato un percorso di ricerca con l'obiettivo di esplorare l'innovazione dal punto di vista degli attori dell'innovazione per far luce sulle specifiche condizioni esterne ed interne, di sistema e di contesto specifico, che favoriscono o inibiscono l'emergere, lo sviluppo e la stabilizzazione di pratiche innovative nel contesto scolastico regionale. La presente ricerca esplora le forme dell'innovazione con uno sguardo più ampio rispetto allo specifico interesse del Forum, mantenendo il riferimento alla "buona scuola" come uno dei possibili esiti di processi non determinabili a priori.

Il Dipartimento CPS e la Cooperativa Orfeo hanno affiancato il Forum proponendo una modalità di raccolta del materiale (di cui si darà conto in dettaglio nel paragrafo 3), che consentisse una maggior sistematicità e comparabilità dei risultati. Le ricercatrici hanno partecipato alle riunioni organizzative del Forum e si sono organizzati interventi formativi sulle modalità di raccolta delle narrazioni. In parallelo, il Forum ha messo a disposizione i materiali prodotti in occasione delle precedenti conferenze.

A partire da queste prime attività, e grazie alla preziosa collaborazione con il Forum, la Cooperativa Orfeo ha sviluppato un percorso di ricerca strutturato in quattro fasi:

Fase 1 - Analisi documentaria del materiale relativo alle cinque Conferenze(fino al 2013) evidenziando: i soggetti portatori di innovazione; i temi del dibattito regionale; la tipizzazione e classificazione delle attività presentate come innovative.

Fase 2 - Analisi documentaria di quanto raccolto nell'ambito dei focus/interviste in previsione della Conferenza del 2014. Il materiale prodotto è stato analizzato e comparato, laddove possibile, con quello relativo agli anni precedenti. Inizialmente prevista, non è stata invece condotta l'analisi documentaria dei progetti di innovazione regionali finanziati dall'Ufficio Scolastico Regionale¹. In sostituzione è stata incrementata l'attività della Fase 3.

Fase 3 - Studi di caso su scuole piemontesi: sono stati realizzati approfondimenti e studi di caso in 6 scuole piemontesi per un totale di 7 esperienze innovative raccolte. I *case study* avrebbero dovuto essere realizzati a partire dai focus effettuati dal gruppo del Forum. La realizzazione dei verbali da parte degli intervistatori ha tuttavia richiesto tempi più lunghi e i casi sono stati selezionati sulla base dei materiali raccolti l'anno precedente. Alle esperienze si è aggiunto in corso d'opera un approfondimento sul tema del Bilancio Sociale. L'Associazione Magistrale Tommaseo ha promosso il progetto "Osservatorio per il bilancio sociale nella scuola" (<http://associazionetommaseo.it/obiss/>): un gruppo di insegnanti e presidi di 5 istituti comprensivi di Torino dal 2006/2007 ha, in modo pionieristico, avviato un percorso volto a condividere, costruire e sperimentare un percorso valutativo all'interno delle scuole. A partire dalla realizzazione di questionari di valutazione per tutti gli attori coinvolti (allievi, insegnanti, genitori), con la collaborazione dell'Università di Torino (Dipartimento di Management), il gruppo, a partecipazione pressoché volontaria, ha dato vita ad un percorso collettivo di elaborazione delle linee guida per la realizzazione del bilancio sociale. Nel presente documento l'esperienza è analizzata nei suoi aspetti salienti mentre si rimanda per l'approfondimento al libro di prossima pubblicazione curato dagli animatori del gruppo e dal Dipartimento di management dell'Università degli Studi di Torino.

Fase 4 - Elaborazione report.

Il presente documento dà conto dei risultati della ricerca.

Nel primo capitolo si propone il quadro teorico relativo al tema dell'innovazione nella scuola.

Nel secondo capitolo si presentano i materiali prodotti dal Forum Regionale dando evidenza dei principali temi del dibattito.

¹ Annualmente l'USR finanzia piccoli progetti innovativi nell'ambito delle Misure di accompagnamento previste dal Ministero. A seguito di una richiesta di collaborazione, il Dott. Lombardo si è dato disponibile a far visionare i progetti presentati a condizione che ci costituisse un gruppo di ricerca misto tra Università e ricercatori USR formalizzato da un protocollo d'intesa. La procedura avrebbe richiesto tempi e modi non coerenti con l'impianto della ricerca e si è pertanto scelto di dedicare maggiore risorse allo sviluppo delle altre fasi. Il contatto con il referente dell'USR è stato passato alle Prof.sse Adriana Luciano e Manuela Olagnero.

Nel terzo, quarto e quinto capitolo si illustrano i casi-studio, esplorando e comparando le diverse esperienze. In particolare, nel terzo si introducono alcuni elementi di analisi del processo narrativo e si nonché si delineano le circostanze innovative delle scuole prese in esame.

Nel quarto capitolo si esplorano le uniformità e le differenze rintracciabili nelle esperienze attraverso il racconto della loro genesi, gli ambiti di incidenza, gli attori, gli esiti.

Nel quinto capitolo si esplora la forma del "progetto" come particolare modalità di iniziativa innovativa evidenziandone l'opportunità ma anche i rischi che presenta.

Nel capitolo sesto si rileggono le esperienze mettendo in luce le condizioni che, nelle esperienze raccontate, hanno facilitato o ostacolato la loro stabilizzazione e capitalizzazione.

Nel capitolo finale sono presentate le conclusioni.

1 Innovazione e scuola: il quadro teorico

Perché parlare di innovazione nel sistema scolastico? Perché esplorare i modi e le forme che tale processo assume? Quali sono le specificità? E innanzitutto, cosa significa innovazione?

Gli studi socio-economici e organizzativi (Ramella 2013, Bonazzi 2008, Gherardi 2010) concordano nel definire l'innovazione come l'introduzione intenzionata di qualcosa di nuovo, di nuova conoscenza e di modi diversi dal solito di rispondere ad una situazione di crisi (o affrontare un problema) alla quale non si può o non si può più rispondere. L'innovazione è descritta come un processo non lineare (un flusso complesso di fenomeni interconnessi), contestualizzato in specifiche situazioni ad un certo momento (la definizione di ciò che è innovativo dipende dal tempo e dal luogo di osservazione), connesso con i processi di apprendimento dei singoli e delle organizzazioni (innovazione come esito di un processo di apprendimento dall'esperienza).

Più in generale occorre riconoscere che qualsiasi processo innovativo, necessita di energia sociale (fiducia, competenze e regole) e deve avere memoria del passato; il che significa che fare innovazione non vuol dire "far piazza pulita" del già esistente (Delaunay, 1979).

È possibile leggere l'innovazione del sistema educativo utilizzando costrutti teorici di questo tipo?

Sicuramente sì, almeno per quanto riguarda l'idea di un cambiamento intenzionalmente orientato, che deriva e si spiega in relazione a situazioni e contesti specifici.

Negli ultimi anni si è assistito a cambiamenti e innovazioni introdotte nella scuola per via istituzionale, dall'alto, che hanno delineato i processi organizzativi sia dal punto di vista normativo sia dal punto di vista gestionale. Il principio dell'autonomia e la crescente influenza degli enti locali nell'attuazione delle politiche scolastiche hanno modificato, a loro volta, le condizioni di contesto ampliando la discrezionalità delle istituzioni scolastiche sia sull'organizzazione della didattica sia sulla programmazione del servizio .

Per contro l'energia sociale di cui dovrebbero disporre i processi innovativi in ambito scolastico è, per diverse ragioni, carente. Lo è sicuramente sul fronte macro: le riforme non hanno inciso sulle politiche di gestione del personale, sulle risorse finanziarie e sul sostegno alla sperimentazione e alla ricerca che rimangono invece ambiti gestiti dal Ministero. Come mettono in evidenza numerose ricerche internazionali (OCSE², Eurostat), gli investimenti nella scuola negli ultimi dieci anni si sono notevolmente ridotti e l'Italia è ormai alle ultime posizioni tra i paesi UE per percentuale di spesa pubblica dedicata all'istruzione. Questo contesto fa da sfondo a qualsiasi processo innovativo e di cambiamento. Quanto al fronte micro, ovvero

²<http://www.oecd.org/edu/eag.htm>

dei comportamenti degli attori direttamente coinvolti (insegnanti, dirigenti, allievi e genitori) e delle loro relazioni, occorre ricordare che i processi innovativi in ambito di servizio pubblico richiedono particolari requisiti che chiamano in causa le relazioni cooperative tra chi offre e chi riceve il servizio in questione.

La scuola presenta poi alcune peculiarità che dipendono da diversi fattori e relative articolazioni.

In primo luogo conta il particolare tipo di servizio offerto: la scuola trasferisce il sapere, risorsa intrinsecamente rinnovabile, il cui insegnamento e apprendimento sono quindi esposti alle tipiche sfide del cambiamento e della conservazione. Queste sfide si generano dall'avvicinarsi fisiologico di nuove generazioni di allievi sui banchi della scuola e altresì dalle fluttuazioni dell'attenzione pubblica verso l'istruzione dei più giovani, percepita ora come un investimento economico e istituzionale da cui ci si aspetta un rendimento, sia pure sul lungo periodo, ora come un diritto di cittadinanza universalmente esigibile senza scadenze.

Il lavoro sul sapere (quello dell'insegnante, ma anche dell'allievo) non è pienamente sottoponibile a soglie o misure standard di quantità-qualità ma è fortemente dipendente dalla discrezionalità (interesse/competenza/impegno) di chi lo svolge e di chi lo riceve. In secondo luogo conta la duplice natura della scuola come istituzione di servizio pubblico: la scuola può essere considerata come un'organizzazione che riceve input di cambiamento dall'alto. Ma la scuola può anche essere vista come comunità di pratiche che promuove innovazione dal basso e che mobilita energia sociale (oltre le competenze, la fiducia) in vista del perseguimento di un bene comune.

In questo quadro giova citare il contributo di studiosi come Vairetti e Medicina (2009) che, in un recente studio sottolineano le peculiarità dell'innovazione nella scuola. In primo luogo, l'innovazione nella scuola (che fornisce un servizio previsto e organizzato dalle istituzioni pubbliche per una platea "universale" di studenti) ha valore se le consente di perseguire i propri obiettivi istituzionali. Secondariamente, il processo di produzione tipico dei servizi ad alta intensità di lavoro, per di più complesso e poco strutturabile, rende l'innovazione strettamente connessa alle capacità del professionista (nel nostro caso dell'insegnante) di elaborare un diverso modo di agire. Il contenuto dell'innovazione è principalmente un cambiamento della prassi, una modifica del comportamento professionale. In terzo luogo l'innovazione nella scuola, per sua natura, si realizza contestualmente all'erogazione del servizio. Per tale ragione, infine, l'innovazione è l'esito di processi di ricerca volti a trovare una risposta più efficace ad un bisogno, a partire dall'esperienza pratica in situazione: è, per così dire, un'attività di ricerca applicata.

Si delinea qui un fuoco privilegiato attraverso cui leggere l'innovazione. La scuola, così come possiamo conoscerla fenomenologicamente, è l'esito congiunto di processi istituzionali, politici, sociali, culturali e di processi di costruzione delle pratiche educative degli operatori e degli stakeholders, che si confrontano ed interagiscono quotidianamente nelle comunità locali. È all'interno di questa dinamica che si possono leggere e comprendere le possibilità di innovare la prassi educativa. Ed è a partire dall'analisi dei concreti

contesti scolastici e delle concrete prassi educative che si può dar evidenza del lavoro di innovazione dal basso.

In sintesi: l'innovazione nella scuola è un processo diffuso, non così frequente, caratterizzata da percorsi non sempre usuali, intrecciato alle storie degli insegnanti e alle specificità dei contesti. Ciò che osserviamo non sono (o non ancora) innovazioni con ricadute ampie sul sistema ma processi di cambiamento, talora interstiziali, situati nelle organizzazioni, strettamente connessi con le pratiche lavorative (A. Bruni, S. Gherardi 2007) che caratterizzano i contesti scolastici. Lo studio delle pratiche consente di mettere a fuoco sia le modalità di azione situata in un contesto relazionale specifico (sapere in azione), sia i processi di apprendimento e cambiamento propri di quel contesto.

In letteratura le **comunità di pratica** sono contesti relazionali di «negoziatura di significato» e sono descritte attraverso tre dimensioni: impegno reciproco, impresa comune, repertorio comune. La prima dimensione, l'impegno reciproco, evidenzia il carattere *concreto* della pratica: «le persone sono impegnate in azioni di cui negoziano reciprocamente il significato» e la condizione di appartenenza ad una comunità di pratica è un *patto di impegno reciproco* (Wenger 2006). La seconda dimensione, l'impresa comune, implica l'esistenza di un processo di negoziazione di un'impresa. L'impresa è il risultato di un processo collettivo di negoziazione; la risposta negoziata alla situazione in cui si trovano i partecipanti; un obiettivo, non solo astratto, che crea tra i partecipanti relazioni di responsabilizzazione reciproca (*ibid.*). L'impresa è comune non tanto se i partecipanti pensano tutti la stessa cosa ma se la negoziazione avviene *in maniera comunitaria*.

«Una pratica condivisa collega i partecipanti tra di loro con modalità eterogenee e complesse. I rapporti che ne derivano riflettono tutta la complessità del lavorare insieme. [...] le relazioni reciproche tra i membri di una comunità sono combinazioni complesse di potere e di dipendenza, di piacere e di dolore, di expertise e di inadeguatezza, di successo e di insuccesso, di accumulo e di privazione, di alleanza e di competizione, di distensione e di lotta, di autorità e di collegialità, di resistenza e di acquiescenza, di ira e di tenerezza, di attrazione e di ripugnanza, di divertimento e di noia, di fiducia e di sospetto, di amicizia e di odio. Le comunità di pratica presentano tutte queste ambivalenze».

Il repertorio condiviso, che costituisce la terza dimensione, è «un set di risorse condivise, [...] azioni o concetti che la comunità ha prodotto o adottato nel corso della sua esistenza e che sono entrati a far parte della sua pratica», quali routine, storie, simboli, cultura. Il repertorio è un discorso «attraverso il quale i membri creano affermazioni significative sul mondo e gli stili in base ai quali esprimono le loro forme di appartenenza e le loro identità di membri» (*ibid.*).

Le comunità di pratica sono *storie condivise di apprendimento*, situate e trasmesse attraverso le relazioni sociali e tradotte in artefatti e routine (Scaratti 2006). Per comprendere l'innovazione occorre entrare dentro i processi di creazione e ri-creazione di senso (sensemaking) che l'organizzazione e le

persone nell'organizzazione costruiscono e comprendere le forme ed i modi di produzione di senso e significato a partire dalle concrete esperienze professionali ed organizzative.

Il quadro teorico delineato ha portato ad analizzare le esperienze "innovative" a partire dal racconto di una pratica ritenuta tale dagli intervistati.

In primo luogo si è ricostruita la genesi (tempi ed origine): sviluppo dell'idea, descrizione e realizzazione dell'esperienza, collaborazione e/o conflittualità tra gli attori principali del processo educativo (insegnanti, dirigenti scolastici, genitori).

Successivamente sono stati messi a fuoco gli esiti attesi/inattesi e le ricadute: radicamento e continuità con la storia innovativa dei vari istituti; connessione con altri attori istituzionali e stakeholder attivi sul territorio, ambiti su cui si esercita l'impatto dell'innovazione³.

Infine, si sono analizzati il senso e significato dell'esperienza: i significati attribuiti all'azione, le forme di narrazione, i modi che l'organizzazione attiva per valorizzare e mantenere l'esperienza nel tempo.

Sono stati quindi lasciate sullo sfondo le riforme istituzionali che hanno caratterizzato la scuola negli ultimi decenni e che hanno avuto come principale obiettivo la razionalizzazione delle risorse, per mettere in evidenza come, dato il contesto istituzionale, l'innovazione si sia sviluppata. L'obiettivo è stato piuttosto quello di comprendere come gli attori abbiano interpretato ed innovato (o viceversa mantenuto) la loro pratica professionale (innovazione dal basso) in contesti istituzionali relativamente rigidi, all'interno di organizzazioni complesse ed entro comunità di pratiche fortemente esigenti in termini di impegno e condivisione. Di qui la aspettativa di sfide che riguardano sia la dimensione organizzativa che quella professionale dell'insegnamento: dalle comunicazioni non sempre facili tra scuola e altri stakeholder, al sovraccarico degli insegnanti, alla difficoltà di sincronizzare i ritmi dei processi innovativi in ambito pedagogico alle cadenze e scadenze di breve respiro (spesso annuale) dei progetti cui sono legati tali processi.

³Vairetti e Medicina (2009) individuano i seguenti ambiti di incidenza: il servizio erogato (se cambia il contenuto); il processo di produzione del servizio (modo di lavorare); il sistema (cambiamento organizzativo); l'interazione sociale (cambiamento delle relazioni professionali e organizzative tra le persone sia all'interno dell'organizzazione sia nei confronti di clienti e stakeholder).

2 Il Forum come luogo per dare visibilità alle esperienze di innovazione dal basso

Il Forum regionale per l'educazione e la scuola del Piemonte è una associazione di promozione sociale nata nel 2008 e costituita dalle sezioni territoriali delle principali associazioni professionali nazionali della scuola⁴⁴. Nel Forum si confrontano associazioni che, sotto le diverse sigle, raccolgono insegnanti ed ex insegnanti, presidi e altre professionalità che da anni raccontano, riflettono, rielaborano idee e progetti a sostegno di percorsi di rinnovamento del sistema scolastico. La conferenza annuale è la principale iniziativa organizzata dal Forum. I temi e i materiali oggetto di riflessione della conferenza sono il frutto di incontri ed approfondimenti con gli insegnanti e le scuole del territorio regionale. In particolare ogni anno sono organizzati sia focus group tematici, di interesse generale, sia focus group ed interviste ad insegnanti di singole scuole con l'obiettivo di dar visibilità e raccogliere le esperienze educative. Il Forum, successivamente, analizza, rielabora, socializza e condivide i materiali, valorizza le esperienze, diffonde le buone pratiche. In tal senso, il Forum è un network interorganizzativo che costruisce le condizioni e i luoghi di visibilità dei processi innovativi attraverso narrazioni ed esperienze dal basso.

Nello schema seguente si riporta la cronologia delle conferenze fin qui organizzate e per ciascuna l'indicazione del campo di indagine di riferimento con le relative azioni di approfondimento (focus group/interviste) nonché i temi del dibattito così come emergono dai quaderni di documentazione.

<i>Le conferenze</i>	<i>Campo di indagine</i>	<i>Tematiche emerse</i>
Federalismo e autonomia scolastica per la qualità della scuola pubblica - 2011	focus group tematici	Autonomia e valorizzazione delle progettualità locali La valutazione
Bentornato insegnante! – 2012	38 focus group effettuati; oltre 500 persone coinvolte	La professionalità dell'insegnante La formazione Il contesto e l'organizzazione della scuola; La valutazione
Benvenuto cambiamento! – 2013	26 scuole visitate; oltre 240 persone coinvolte nei focus group	Cambiamento e reti territoriali; Ruolo delle associazioni di volontariato; Cambiamento e clima/le associazioni di genitori; La buona scuola; La partecipazione dei giovani; Le nuove tecnologie.
Anno 2014	22 scuole visitate; 29 esperienze innovative raccontate; 8 focus group tematici, 140 persone coinvolte.	La buona scuola La pedagogia dei genitori La relazione educativa

⁴⁴ Compongono il Forum: AEDE (Associazione Europea degli Insegnanti), AIMC (Associazione Italiana Maestri Cattolici), AMNT (Associazione Magistrale Niccolò Tommaseo), ANDIS (Associazione Nazionale Dirigenti Scolastici), ANISN (Associazione Nazionale Insegnanti di Scienze Naturali), ASAPI (Associazione Scuole Autonome Piemonte), CIDI (Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti), FNISM (Federazione Nazionale Insegnanti), LA CASA DEGLI INSEGNANTI, LEGAMBIENTE Scuola e Formazione, LEND (Lingua e Nuova Didattica), MCE (Movimento di Cooperazione Educativa), PROTEO/Fare Sapere, UCIIM (Unione Cattolica Insegnanti).

Nel lavoro qui presentato sono stati approfonditi i materiali relativi alle conferenze 2013 e 2014. In questo caso, oltre al quaderno di documentazione sono stati analizzati i report dei focus group e delle interviste. Nonostante la disomogeneità del materiale a disposizione e la difficoltà talvolta riscontrata di distinguere tra il racconto dell'esperienza e l'interpretazione di chi scrive, l'ampia documentazione e l'evoluzione del dibattito offrono uno spaccato interessante su ciò che succede nelle scuole piemontesi. Sintetizziamo dunque gli aspetti più significativi emersi.

2.1 Benvenuto cambiamento! (2013): le scuole raccontano l'organizzazione

Come ben suggerisce il titolo del documento, nel 2013 gli animatori del forum hanno voluto raccogliere storie ed opinioni degli insegnanti sul tema del cambiamento per comprendere le dimensioni della crisi nella scuola. Alle scuole è stato chiesto di raccontare i percorsi di cambiamento più significativi affrontati negli ultimi anni, fossero essi introdotti dall'alto, per via istituzionale, oppure costruiti dal basso, esito di progettazioni condivise tra scuola e attori del territorio.

A questo scopo sono stati realizzati 26 incontri (tenuti prevalentemente nel territorio torinese, ma con qualche approfondimento anche in altre province piemontesi): 12 negli Istituti comprensivi (6 a Torino, 1 a Ivrea, 1 a Ceres, 1 a Racconigi, 1 a Scarmagno, 1 a Carmagnola, 1 ad Alba), 10 negli Istituti secondari di II° livello (4 a Torino, 1 a Chivasso, 1 a Rivoli, 1 a Lanzo, 1 a Novara, 1 a Vercelli, 1 a Pinerolo), 1 a La Loggia ed 1 a Pracatinat. Due incontri hanno visto la partecipazione di più scuole integrate (il Sistema Scuole di Nichelino, la Rete di scuole di Asti).

A fronte di una situazione complessiva di crisi del sistema scolastico (pochi investimenti nell'istruzione, qualità degli apprendimenti insufficiente, patto sociale di corresponsabilità genitori-insegnanti da ricomporre, un'autonomia non uniformemente realizzata, edifici scolastici poco sicuri e insufficienti, forte pressione verso la modernizzazione tecnologica della didattica, ma rischio di scarsa adesione di insegnanti e famiglie) il racconto dei processi di cambiamento e dell'esperienza degli insegnanti ha evidenziato alcuni elementi di interesse.

In primo luogo viene messa in luce una profonda differenza tra le scuole. Da un lato l'esperienza degli Istituti Comprensivi, dall'altro l'esperienza degli istituti tecnici e dei licei tecnologici.

Nati da una riforma di oltre 15 anni fa⁵ ma ancora in via di costituzione, gli Istituti comprensivi rappresentano per gli intervistati un contesto organizzativo ed educativo interessante dal punto di vista della possibilità di sperimentare innovazioni educative. La presenza di almeno due ordini diversi (le scuole primarie e le secondarie di I° grado, in alcuni casi le materne) ha favorito una maggior collaborazione tra gli

⁵Cfr. L.97/1994, L.n.30/2000

insegnanti. La realizzazione del curricolo verticale (secondo le indicazioni nazionali) ha favorito un processo innovativo che ha inciso non soltanto sulla didattica e sull'erogazione del servizio educativo ma anche e soprattutto sulle relazioni interpersonali, sul miglioramento delle competenze e sul clima organizzativo.

Nei racconti degli insegnanti degli istituti comprensivi si coglie la volontà di sperimentare metodi didattici cooperativi, progettualità comuni e continuità curriculari, esperienze interdisciplinari, classi aperte, interazioni con attori del territorio e scambi educativi con i genitori. Queste caratteristiche, già patrimonio dell'esperienza delle scuole elementari, hanno contaminato e arricchito le pratiche educative delle scuole secondarie di I° grado creando un clima favorevole all'innovazione.

D'altro contenuto i racconti degli insegnanti delle scuole secondarie di II° grado. Il cambiamento negli istituti tecnici e nei licei a orientamento tecnologico è trainato dalla spinta innovativa delle nuove tecnologie ed emerge la forte incidenza delle discipline tecnico-professionali nelle scelte di rinnovamento. Le scuole hanno un forte orientamento al mercato e al sistema produttivo e le esperienze raccontate incidono (e vogliono innovare) sulla transizione scuola-lavoro.

Sullo sfondo resta invece l'esperienza dei licei: dai pochi racconti emerge una spinta all'innovazione più contenuta e un maggior interesse a dar continuità alla tradizione educativa che li contraddistingue.

In secondo luogo i racconti mettono in luce sia la spinta istituzionale al cambiamento, sia le iniziative degli insegnanti o, ancora, la leadership dei dirigenti scolastici. Per contro, sono apparentemente poco visibili le strutture organizzative dei contesti scolastici. Gli insegnanti raccontano cambiamenti e innovazioni che nascono da iniziative individuali e crescono attraverso le relazioni personali e professionali che si instaurano tra docenti. Gli organi collegiali (Consiglio d'istituto) e i dispositivi organizzativi (dipartimenti e consigli di classe) non sono percepiti come luogo di costruzione di esperienze significative.

In terzo luogo, nel racconto dei processi di cambiamento evidenziati dagli intervistati emerge il tema della valutazione dell'insegnamento e della visibilità dei processi educativi. Negli ultimi anni nella comunità scolastica ha assunto centralità l'esigenza di trovare strumenti e forme in grado di valutare la didattica e di valorizzare le ricadute dell'azione educativa della scuola. Questa tendenza risponde da un lato a input istituzionali di trasparenza e adeguamento ai moderni sistemi scolastici europei, dall'altro trova riscontro anche nel bisogno delle scuole e degli insegnanti di rendere visibili i processi che sostengono l'agire educativo e di dar conto (rendicontare) alle famiglie e agli stakeholder degli esiti dell'intervento educativo. Per questa ragione molte scuole stanno avviando (o hanno avviato) processi di rendicontazione sociale e percorsi di certificazione di qualità.

Infine, il Forum pone l'accento sul cambiamento prodotto dalla costruzione di reti territoriali tra scuole. Le buone pratiche educative si costruiscono con attori del territorio, enti pubblici o del privato sociale o

associazioni di genitori. Ciò che accomuna queste esperienze è una narrazione della scuola come bene comune e come soggetto attivo che dialoga con il territorio e che, nel far questo, persegue il suo mandato istituzionale.

2.2 La buona scuola (2014): differenti esperienze di innovazione

Possiamo individuare il rapporto tra cambiamento e innovazione ribadendo il fatto che l'innovazione è un cambiamento intenzionato, che dunque può originarsi anche là dove il contesto sia in qualche modo stabile o non particolarmente dinamico.

Gli organizzatori del Forum hanno voluto esplorare il tema della "buona scuola" a partire dal racconto di ciò che dirigenti scolastici e insegnanti definiscono come "esperienza innovativa". Nell'organizzazione degli incontri è stato chiesto, infatti, di presentare un'esperienza che risultasse per loro innovativa e su quella si sono ricostruite sia le caratteristiche sia le condizioni che hanno reso possibile o hanno ostacolato la realizzazione dell'esperienza. Da marzo a fine giugno 2014 sono state raccolte 29 esperienze innovative⁶⁶ provenienti da 20 istituti scolastici di cui 7 istituti secondari di II grado e 13 istituti comprensivi. Tra le scuole superiori sono stati individuati 1 professionale, 2 Istituti superiori ad orientamento tecnologico (ITIS e Liceo delle scienze applicate), 2 ITIS, 2 istituti superiori misti (licei e professionali insieme). Ad eccezione dell'IPIA Plana di Torino, gli altri istituti sono ubicati nella provincia del capoluogo e in altre province (IIS Albert di Lanzo, IIS Natta di Rivoli, IIS Alfieri di Asti, IIS Sella di Biella, ITIS Delpozzo di Cuneo e ITIS Fauser di Novara).

Dei 13 istituti comprensivi 8 sono situati nella Città di Torino mentre i restanti 5 nella provincia del capoluogo (2 a Rivoli, 1 a Bra, 1 a Savigliano, 1 a Ceres) ed 1 in provincia di Alessandria.

L'analisi e la comparazione dei materiali consentono alcune riflessioni.

Un primo dato significativo è la partecipazione media agli incontri: negli istituti comprensivi si è registrata una presenza consistente di insegnanti, a conferma dell'interesse a raccontare e a confrontarsi sulle esperienze di cambiamento realizzate o in corso. Negli IC le persone intervistate sono state 107 con una media di 8 persone ad incontro. Negli istituti superiori il numero complessivo di intervistati è di 33 per una media di 5 persone ad incontro. Se si toglie un solo caso (IIS Sella) nel quale all'intervista hanno partecipato 15 persone, negli altri casi la media di persone intervistate per istituto scende a 3.

Nel raccontare l'innovazione nelle scuole, gli attori dell'innovazione riportano prevalentemente esperienze pedagogiche, in alcuni casi extracurricolari nel contenuto e fuori orario di lezione nell'organizzazione,

⁶⁶ Il numero comprende sia le esperienze direttamente raccolte dal Forum sia quanto raccolto da noi negli approfondimenti.

talvolta aperte al territorio, o ancora con l'attiva partecipazione dei genitori. Il "progetto" è la forma prevalente che sostiene l'innovazione, qualunque sia l'esito e l'ambito di incidenza.

Trasversale ai racconti troviamo il tema della relazione. I progetti da un lato propongono esplicitamente contenuti e metodi finalizzati ad aumentare il benessere e il clima del contesto scolastico e quindi delle relazioni (progetti sull'integrazione delle diversità, sulla peer education, sull'alleanza educativa), dall'altro sostengono sperimentazioni che mettono al centro metodi didattici basati sulla relazione tra pari e in gruppo (attività laboratoriali, cooperative learning), altri ancora sostengono esperienze di iniziative con il territorio e quindi la relazione con i principali stakeholder delle scuole.

Gli istituti comprensivi presentano, complessivamente, progetti che sostengono i passaggi di livello (la realizzazione di curricoli verticali), sperimentazioni interclasse, processi di produzione (didattica) che stimolano la partecipazione attiva degli studenti e il lavoro di gruppo; si tratta di iniziative in forte sinergia con le famiglie.

Gli istituti secondari raccontano progetti che incidono prevalentemente sulla transizione scuola lavoro e caratterizzati da una interazione forte con il sistema produttivo. Presenti anche esperienze che incidono sulla interazione sociale (peer education e tutoring) mentre sembrano poco frequenti le esperienze interclasse e interdisciplinari.

Nella tabella seguente si riportano le innovazioni raccontate in ciascun focus e, per ciascuna, l'ambito di incidenza prioritario.

Tab. 1 - La buona scuola (2014) - Ambiti di incidenza dell'innovazione: un quadro di sintesi dei progetti innovativi presentati dalle scuole.

Istituti comprensivi	Progetto innovativo	Avvio	Nel servizio (il contenuto)	Nel processo di produzione (modo di lavorare)	Nell'interazione sociale (cambiamento nelle relazioni professionali e organizzative)	Nel sistema (cambiamento organizzativo)	N. intervistati
IC Muratori di Torino	Patto educativo scuola-famiglia/Pedagogia dei genitori	2013			Percorso di conoscenza, confronto e scambio tra docenti e genitori		15
IC Papa Giovanni XXIII di Savigliano	Pedagogia dei genitori, gruppi di narrazione	2005			Percorso di conoscenza, confronto e scambio tra docenti e genitori		7
IC Lessona di Torino	Utilizzo tecnologie informatiche						4
DD Casalegno di Torino	cooperative learning	2005		Cooperative learning			8
IC Manzoni	Staffetta di scrittura creativa	2012		Scrittura collettiva di un capitolo di un libro scritto con classi di tutta Italia			6
IC Marconi Antonelli	Classi 2.0	2010		Didattica attiva supportata da strumenti informatici			3
IC Tommaseo di Torino	Identità di genere e staffetta di scrittura creativa	2013/2010	Incontri, formazione, approfondimenti sul tema dell'identità di genere	Scrittura collettiva di un capitolo di un libro scritto con classi di tutta Italia			11
SM Gobetti di Rivoli	Sistema di laboratori (teatro, sport, giardinaggio, soggiorni montani, coro)		Organizzazione di laboratori scolastici				5
Il Circolo didattico di Bra	Laboratori opzionali del lunedì pomeriggio	2010	Organizzazione di 15 laboratori pomeridiani gestiti dai genitori e da assistenti		Laboratori organizzati in cooperazione tra scuola, genitori, cooperativa e comune		14
IC Murialdo di Ceres	Pedagogia della pluriclasse	1997		Didattica laboratoriale		Costituzione e gestione della pluriclasse	11
IC Straneo di Alessandria	Elementi di curricolo verticale	2010		Ricerca-azione sul curricolo verticale (competenze di cittadinanza e logico-matematiche)			12
IC Gabelli di Torno	valorizzazione della lingua madre e apprendimento della lingua italiana			Approccio contrastivo all'insegnamento della lingua		Formazione per gli insegnanti sulle strutture dei diversi sistemi linguistici	7
IC Ricasoli di Torino	Insieme per crescere. Pedagogia dei genitori	2013			percorso di conoscenza, confronto e scambio tra docenti e genitori		4

Scuole secondarie	Progetto innovativo	Avvio	Nel servizio (il contenuto)	Nel processo di produzione (modo di lavorare)	Nell'interazione sociale (cambiamento nelle relazioni professionali e organizzative)	Nel sistema (cambiamento organizzativo)	N. intervistati
IIS Albert di Lanzo	Il progetto tutoring	2007		Incontri di confronto, scambio e condivisione nelle classi			6
IIS Natta di Rivoli	Gestione delle relazioni in classe e tra classi	2010			Interventi di peer education nella gestione della relazione tra pari		1
IIS Plana di Torino	Progetto scuola impresa e una protesi per crescere	2013/2004		Costruzione di protesi per ospiti del centro di Via Negarville	Percorso strutturato di accompagnamento organizzato da scuola e CNA		5
ITIS di Cuneo	Guided learning	2003		Interventi integrati di recupero			3
IIS Alfieri di Asti	Organizzazione degli stages (liceo classico)	2012		Organizzazione degli stage e orientamento in entrata e in uscita			3
ITIS Fauser	Apertura al territorio, consulenze, aggiornamenti, progetti di fornitura servizi alle pubbliche amministrazioni.	2007					2
IIS Sella di Biella	Corsi di eccellenza; Peer education	2007	Laboratori di approfondimento su singole materie per studenti con valutazioni alte.		Intervento di peer education a sostegno dei compiti		15

3 Dentro le organizzazioni scolastiche: esempi di innovazione e modi per avvicinarli e comprenderli.

A partire dall'analisi del materiale prodotto negli scorsi anni, il gruppo di ricerca ha scelto di esplorare il tema dell'innovazione in sei specifici contesti (tre istituti comprensivi e tre istituti tecnici) raccogliendo complessivamente 7 racconti di esperienze innovative.

La raccolta di racconti approfonditi su esperienze innovative nei sei contesti prescelti presuppone e richiede una riflessione preliminare di carattere metodologico che esponiamo qui di seguito.

Questa riflessione è stata fatta oggetto di discussione all'interno di un gruppo misto costituito dagli insegnanti coinvolti nella ricerca (e dunque anche nelle interviste) e dalle componenti del gruppo ORFEO-UNIVERSITÀ.

Un primo passaggio consiste nell'individuare i requisiti minimi della narrazione, che è una particolare forma di conversazione o di discorso.

Per fare una narrazione ci vuole:

- una sequenza temporale (la cronologia) che scandisce la posizione reciproca degli eventi riportati
- un punto di partenza, uno di arrivo e il transito o passaggio (“crisi”) da cui si genera un cambiamento

La presenza di entrambi i requisiti consente di ottenere un'informazione, non necessariamente discorsiva, che contiene formule del tipo *“Prima, in seguito, adesso, da ora in poi...”*

Intesa in questo senso, che è molto ampio, la narrazione può considerarsi una forma di espressione che le scuole conoscono assai bene e non da oggi.

Nella loro produzione di linee guida, così come nella loro presentazione di piani di offerta formativa, le scuole hanno depositato nel tempo una forma particolare di narrazione che le riguarda e che racconta il loro cercare di adeguarsi a dettati normativi provenienti dall'alto.

Negli ultimi anni la produzione di protocolli di intesa, l'adesione o la proposta di progetti, l'adozione di procedure di auto-osservazione e di autovalutazione, nonché la richiesta di certificazioni di qualità e connessi marchi, documentano la volontà di superare gli ostacoli derivanti dalla mancanza di dotazioni finanziarie e di risorse organizzative e di sfruttare le potenzialità dell'autonomia di istituto sia per stabilire contatti e avviare scambi con interlocutori esterni, sia per aumentare la capacità della scuola di riflettere su se stessa e mobilitarsi per correzioni o cambiamenti di rotta. In entrambi i casi le scuole parlano di ciò che fanno, o hanno fatto o intendono fare, ma nel secondo caso, a differenza che nel primo, la capacità di parlare di sé fuoriesce dai rigidi vincoli della produzione di programmi di insegnamento, raggiunge interlocutori esterni, e si sviluppa tenendo conto dei feed-back che vengono dalle mosse di tali interlocutori.

Nel caso delle interviste svolte dagli insegnanti e dalle ricercatrici si è voluto agganciare la narrazione delle scuole ad un particolare oggetto che è stato quello della esperienza innovativa e della percezione della sua qualità (rilevanza, durata, estensione, ecc) da parte dei soggetti coinvolti, in primo luogo dirigenti e insegnanti. In questo caso la narrazione si è arricchita di ulteriori requisiti:

- un punto di vista a partire dal quale chi racconta organizza l'interpretazione dei fatti narrati
- un codice linguistico che sceglie una forma e un andamento per la narrazione (progressivo/regressiva, dramma/commedia, ecc)
- un costante andirivieni tra passato e presente (che individua la dimensione riflessiva e della memoria)

Si è presupposto in questo caso che il raccontare non sia un esercizio aleatorio e pleonastico, ma che anzi sia un bisogno, indispensabile a individui e organizzazioni per: sapere "dove si è" (mettere in fila gli eventi di un processo, guardare oltre); disporre di un repertorio di esperienze comunicabili; costruire e mantenere l'identità; portare in scena tutti gli attori e tutte le mosse, anche quelle dietro le quinte; cambiare o rinnovare (nel fatto di raccontare) senso all'azione.

"Le narrative organizzative sono sia la storia di ciò che è stato, sia l'istruzione per performance future" (Czarniawska, 1998)

Le interviste narrative si sono configurate, in questa ottica, come conversazioni "speciali", guidate da regole (ascoltare, non censurare, mostrare interesse, sostenere) di gestione della "asimmetria": l'asimmetria, si sa, è inevitabile in situazioni in cui c'è chi domanda e chi deve rispondere.

La sfida del condurre, anche da parte di insegnanti, interviste ad altrettanti insegnanti è evidente: il ruolo dell'intervistato deve riconfigurarsi in modo tale che l'insegnante diventi osservatore/testimone/esperto circa situazioni e storie accadute nel contesto dove ha svolto la sua attività. Il ruolo dell'intervistatore va, a sua volta, gestito mantenendo il difficile equilibrio tra la familiarità (dovuta al comune mestiere e ad un eventuale conoscenza personale) e la estraneità richiesta dal ruolo assunto nel raccogliere una storia; dal momento che la storia dev'essere il più possibile spontanea.

Per contro l'intervistatore non deve assistere passivamente al racconto, ma utilizzare strumenti che assecondino la narrazione senza interferenze e senza condizionarne toni e argomenti. Una volta innescata la conversazione occorre non perdere alcun dettaglio non soltanto di ciò che viene detto, ma anche di come viene detto. Detto in altri termini contano sia i contenuti che le forme del discorso.

3.1 Le circostanze dell'innovazione nelle scuole selezionate

Nei casi studiati direttamente dalle ricercatrici di Orfeo le interviste sono state condotte dando particolare attenzione a genesi, sviluppo ed esiti anche imprevisti dei processi innovativi, nonché ai contesi relazionali che davano forma e consistenza, interna ed esterna, a tali processi.

Nel dar conto dei risultati di questa indagine ravvicinata si è data spesso voce agli intervistati nella convinzione che le forme linguistiche e gli accenti usati nella narrazione diano ulteriore intelligibilità ai suoi contenuti.

Gli istituti comprensivi presi in esame sono tutti situati sul territorio del Comune di Torino.

L'istituto comprensivo Tommaseo, nato nel 2000 con sede nel centro storico di Torino, conta tre plessi e quattro scuole: la sede e scuola primaria in Via dei Mille 15 (primaria), la scuola media in Via S. Ottavio 7, la succursale media in via Vanchiglia 5, la primaria D'Assisi in via Giulia di Barolo,⁸

Nell'A.S. 2012/13 contava 1171 iscritti su 49 classi (31 classi scuola primaria e 18 classi di media inferiore). Di questi, il 30% proviene da quartieri diversi e la presenza di allievi stranieri è del 15%. Circa i 2/3 delle famiglie sono di livello culturale medio-alto⁷. A fine 2013, l'istituto ha redatto un Bilancio sociale ed è certificato con il Marchio Saperi da un paio d'anni.

Le due esperienze innovative raccontate sono: la "Staffetta di scrittura creativa" e il progetto "Identità di genere".

L'istituto comprensivo Manzoni, con sede nel quartiere di S. Salvario, raggruppa tre ordini di scuola (la Scuola dell'Infanzia D'Azeglio in via P. Giuria 43, la scuola primaria e direzione didattica in Corso Marconi 28, la scuola secondaria di I° grado Manzoni di via Giacosa 25 e la scuola secondaria di I° grado Keller per non vedenti in via Nizza 151).

L'eterogeneità del quartiere si rintraccia nella composizione dell'utenza sia dal punto di vista culturale e di nazionalità, sia dal punto di vista del ceto socio-economico di appartenenza. L'istituto comprensivo conta 22 classi di scuola primaria e 18 di secondaria per un totale di circa 900 studenti. Il 36% degli studenti sono stranieri.

L'istituto ha avviato il percorso per redigere il Bilancio Sociale che si chiuderà a dicembre 2014.

L'esperienza innovativa raccontata è, come per l'IC Tommaseo, la "Staffetta di scrittura creativa".

L'istituto comprensivo Marconi Antonelli, di recente costituzione (2010), ha sede nel quartiere Vanchiglietta, zona residenziale a ridosso del centro storico di Torino. L'IC raggruppa due ordini di scuole: Scuola primaria Antonelli in via Vezzolano 20 e la Scuola secondaria di I° grado Marconi in via Asigliano

⁷ Dati tratti dal Bilancio Sociale dell'istituto presentato a novembre 2013 e reperibile sul sito dell'Osservatorio per il Bilancio Sociale nella Scuola (<http://associazionetommaseo.it/obiss>).

Vercellese 10. Gli iscritti dell'ultimo anno (2013/2014) sono stati 689 di cui 430 iscritti alla Scuola Primaria⁸. Contenuta la presenza di allievi stranieri, 12% sul totale (85 allievi) in prevalenza di seconda immigrazione. L'esperienza innovativa raccontata è il progetto "Cl@ssi 2.0".

Gli istituti tecnici e professionali scelti per gli approfondimenti sono ubicati uno nel comune di Torino e due in altre province piemontesi.

L'Istituto professionale Plana, con sede in Torino in Piazza Robilant, conta tre indirizzi professionali per un totale di 11 sezioni: due percorsi per tecnici ausiliari delle professioni sanitarie (ottico e odontotecnico) e un percorso di manutenzione e assistenza tecnica (elettrico e meccanico). Per quest'ultimo percorso è previsto, al termine del terzo anno, il rilascio della qualifica professionale.

Nel 2013/2014 gli iscritti sono risultati 962 di cui 320 stranieri (33%), per la maggior parte dei casi di prima generazione. Dal punto di vista della condizione socio-economica, il profilo delle famiglie è quello tipico degli istituti professionali: prevalenza del ceto operaio o impiegatizio, artigiani e piccoli commercianti (di prossimità). Le madri degli stranieri spesso sono assistenti famigliari. In alcuni casi, nel percorso per odontotecnici, la professione del genitore è coerente con il percorso professionale dei figli.

Le esperienze innovative che hanno presentato sono il progetto "Scuola Impresa" e il progetto "Una protesi per crescere".

L'Istituto di istruzione secondaria Q. Sella di Biella comprende sia un liceo scientifico delle scienze applicate sia l'istituto tecnico ad indirizzo tecnologico. Quest'ultimo offre i seguenti indirizzi: meccanica, mecatronica ed energia; elettronica ed elettrotecnica; informatica e telecomunicazioni; chimica, materiali e biotecnologie. Complessivamente accoglie oltre 1800 studenti e rappresenta una delle scuole d'eccellenza d'Italia. Ben integrata nell'economia del territorio, l'IIS possiede un laboratorio di lavorazione conto terzi per l'analisi delle acque ed attiva ogni anno il corso ITS Sistema moda - tessile, abbigliamento e moda. L'istituto è certificato Iso 9001:2008.

Le esperienze innovative proposte sono: i corsi di eccellenza e l'esperienza della peer education per il sostegno ai compiti.

L'ITIS Fauser di Novara comprende due indirizzi (Informatica e telecomunicazioni; Trasporti e logistica) per un totale di circa 850 studenti iscritti. Attiva da anni un ITS Mobilità sostenibile Aerospazio Meccatronica.

Dal 1995 l'istituto diventa il primo ISP (Internet Service Provider) di Novara per tutti i servizi relativi (Manteiner accreditato al NIC, hosting, housing, servizi e-mail, etc). L'istituto è dotato di tecnologie avanzate e nel 2000 è stato individuato dalla Provincia di Novara come "Centro di Eccellenza per la Ricerca, Sviluppo e Sperimentazione di Tecnologie Informatiche e Telematiche". Come l'IIS di Biella, eroga servizi conto terzi, in questo caso di carattere informatico.

⁸ Dati presenti nel POF 2013/2014.

Negli incontri effettuati, il racconto si è concentrato sul ruolo innovativo della scuola nel settore delle nuove tecnologie e soltanto parzialmente si è discusso il tema della didattica. L'anno precedente era stato presentato il percorso dell'ITS Mobilità sostenibile - Aerospazio e mecatronica⁹.

3.2 I contenuti delle esperienze innovative

Nello schema di sintesi si riporta una breve descrizione delle esperienze raccontate.

Staffetta di scrittura creativa (IC Manzoni, IC Tommaseo)	<p>Le classi aderiscono ad un progetto proposto da BIMED a sostegno dell'attività di scrittura nelle scuole. Ogni staffetta è composta da 10 squadre (classi) dello stesso livello che compongono ciascuna un capitolo a partire da un incipit di uno scrittore (idea-guida) sul tema annuale della staffetta. Quest'anno è stato previsto anche un percorso di medicalizzazione del racconto. Nel percorso oltre all'attività di scrittura sono previste: iniziative formative per gli insegnanti, visite studio e appuntamenti con gli autori.</p> <p>L'IC Marconi ha partecipato con una classe primaria lo scorso anno (2012/2013) e poi da quest'anno (2013/2014) con più classi sia primarie sia secondarie.</p> <p>L'IC Tommaseo partecipa al progetto da 3 anni.</p>
Identità di genere (IC Tommaseo)	<p>All'interno del progetto Profili di Salute (attivo da 2 anni), il percorso didattico proposto quest'anno ha trattato il tema dell'identità di genere attraverso attività in classe (lettura di giornali e libri, condivisione e scambio), interventi della psicologa dello sportello di ascolto, partecipazione ad iniziative di formazione/aggiornamento esterne (corso di formazione al Gruppo Abele), incontri con testimoni privilegiati ed esperti, partecipazione ad eventi pubblici (rappresentazione cinematografica). Il percorso ha coinvolto tre classi.</p>
C@ssi 2.0 (IC Marconi Antonelli)	<p>Il bando regionale eroga contributi per l'acquisto di dispositivi individuali (es. netbook o tablet) per ogni studente e docente delle classi coinvolte nel progetto e di dispositivi collettivi e le attrezzature tecnologiche d'aula, oltre ai costi per la formazione specifica dei docenti e l'assistenza informatica. Nell'IC Marconi Antonelli, l'investimento ha sostenuto una specifica modalità didattica (scuola aperta) che parte dall'idea di costruire i contenuti a partire dalla ricerca e analisi di diverse fonti.</p>
Una protesi per crescere (PIA Plana)	<p>Progetto nato nel 2004, in collaborazione con l'Associazione Protesi Gratuita, 2 classi quarte, insieme con il prof. L. (odontotecnico), costruiscono protesi per gli ospiti del centro di Via Negarville, senza tetto in condizioni di disagio socio-economico. Come in un laboratorio d'impresa, l'organizzazione dell'attività (contatti con l'associazione, reperimento materiali, produzione, consegna) è gestita dal gruppo classe.</p>
Progetto scuola impresa (PIA Plana)	<p>Percorso di preparazione e avvicinamento al mondo imprenditoriale precedente alla realizzazione dello stage formativo di 200 ore necessario alla qualifica. Nato lo scorso anno (2013) da un'idea dell'insegnante di lettere in collaborazione con CNA. Sono stati organizzati incontri in impresa e a scuola con testimoni privilegiati, esperti e sindacalisti. Sono state coinvolte 4 classi.</p>
Corsi di eccellenza (IIS Sella)	<p>Sono rivolti agli allievi delle classi quarte e quinte che evidenziano un profitto scolastico particolarmente brillante. I corsi (della durata compresa tra 8 e 20 ore) riguardano tre aree disciplinari: l'area umanistico-letteraria (italiano, storia, filosofia, musica, arte, lingua straniera), l'area matematico-informatica (fisica, matematica, chimica, biologia e altre discipline scientifiche) e l'area scientifico-tecnologica (materie tecnologiche e altre materie scientifiche). Ciascun anno i docenti interessati propongono un laboratorio finalizzato ad approfondire un particolare tema. Esito del laboratorio è un prodotto finale (elaborato teorico o manufatto) presentato in una serata finale aperta al pubblico.</p>

⁹ Per l'approfondimento è stato utilizzato il materiale prodotto per la conferenza del 2013 nel quale si presentava l'iniziativa, corredandolo con un'intervista effettuata a maggio 2014.

Peer education (IIS Sella)	<p>La peer education è stata introdotta in parallelo alla realizzazione di un punto d'ascolto sulle tematiche giovanili. Si fonda sull'idea che la scuola debba intervenire direttamente sul benessere degli studenti, sollecitando il ruolo attivo e volontario dei ragazzi nel portare informazione ai loro pari. Inizialmente la peer education è stata utilizzata sui temi legati alla salute, alla sessualità, alle dipendenze. Lo scorso anno scolastico si è avvertita l'esigenza di lavorare sul sostegno ad alcuni studenti delle classi prime e poiché non c'è stata la possibilità di interventi pomeridiani da parte dei docenti, si è pensato di sperimentare in questo senso la relazione diretta tra peer.</p> <p>Circa una decina di peer hanno aderito, con la supervisione degli insegnanti di inglese e matematica, ed hanno accompagnato per tre mesi (aprile-giugno) circa una trentina di ragazzi con difficoltà di apprendimento.</p>
ITS (ITS Fauser)	<p>Dall'intervista non è emersa una esperienza innovativa particolare ma il racconto si è concentrato sui contenuti tecnologici ed innovativi che la scuola tratta a più livelli: nella fornitura di servizi informatici esterni, nella programmazione didattica, nelle attività laboratoriali e nei contenuti.</p> <p>L'anno precedente era stato presentato l'avvio del percorso ITS.</p>

4 Uniformità e differenze di processo e di risultati

Anticipando quanto si rileverà nelle pagine che seguono si può dire che in tutte le esperienze analizzate l'innovazione non si configura mai come fatto istantaneo, o di breve momento, ma come prodotto di esperienza organizzativa, di "militanza didattica" e di investimento personale, spesso di lunga durata, degli insegnanti e dei dirigenti.

Altrettanto diffusa la consapevolezza che non tutti (insegnanti, allievi, famiglie) possono immediatamente aderire a processi di cambiamento.

Altresì estesa la convinzione che nell'attuale situazione è impossibile pensare a cambiamenti organizzativi di grande respiro, auspicabili, ma impossibili da realizzare al momento, e che dunque si debba orientarsi verso iniziative sufficienti a piegare a nuovi usi strutture e figure professionali che già esistono.

Infine, i territori (comunità-quartieri, associazioni di genitori, stakeholder disponibili) fanno sempre e comunque la differenza.

La nostra indagine ha peraltro rilevato, accanto alle uniformità, alcune importanti differenze di risultato. Queste si rendono visibili soprattutto lungo l'asse che separa la filiera degli istituti comprensivi da quella degli istituti tecnici (IC vs ITS). Nel primo caso siamo di fronte a innovazioni di stampo prevalentemente psicopedagogico, alla valorizzazione della interdisciplinarietà, alla ricerca di collegialità, all'orientamento verso la sperimentazione; altresì peculiare dell'attività degli istituti comprensivi appare lo scambio con la comunità, soprattutto nella forma del coinvolgimento delle famiglie. Anche in ragione dei fattori sopraelencati i tempi di produzione dell'innovazione sono piuttosto lunghi.

Nel caso degli ITS le esperienze di innovazione si pongono non già internamente, bensì ai confini tra scuola e lavoro. Ne deriva una particolare attenzione verso la specializzazione disciplinare, lo sforzo diretto alla manutenzione esterna dell'expertise rappresentata dalla competenza dei singoli insegnanti, inoltre l'orientamento pronunciato verso la negoziazione con gli stakeholder, da cui consegue la sincronizzazione con i ritmi delle imprese e del territorio.

Si pone dunque l'interrogativo, cui si cercherà di dare risposta in queste pagine, se IC o IT siano, con riferimento all'innovazione, mondi diversi, o rimandino a esperienze trasversali e addirittura trasferibili.

4.1 Genesi e storie dell'innovazione

Negli Istituti Comprensivi le esperienze proposte nascono all'interno di percorsi più ampi, in rete con altre scuole del territorio, in risposta a bandi pubblici o a seguito dell'adesione a formati esistenti. È il caso dell'IC Tommaseo, i cui progetti innovativi sono inseriti nel più ampio percorso di iniziative "Profili di Salute", una rete cittadina di cui l'IC Tommaseo è capofila. Anche per quanto riguarda l'IC Marconi Antonelli, la realizzazione di Cl@ssi 2.0 è l'esito di una partecipazione al bando "Scuola digitale" in Piemonte. Per quanto riguarda infine la staffetta di scrittura creativa, le classi aderiscono ad un progetto su scala nazionale promosso dall'associazione BIMED¹⁰.

Per le tre scuole, i progetti sono quindi l'esito di un percorso di apertura e connessione con le iniziative del territorio e, dal punto di vista organizzativo, spesso si tratta di esperienze già sedimentate nella prassi educativa, sperimentate negli anni passati su una classe singola e poi successivamente riproposte a cascata su più classi sia primarie che secondarie.

Questo conferma la teoria per cui "... l'innovazione è qualcosa di diverso da una mera novità, avendo a che fare con la attività di modificazione di una struttura già esistente ..." (Olagnero, 2014, p. 19). In questo caso l'esperienza innovativa nasce dal contesto e dai processi di apprendimento della comunità professionale sia interna alla scuola, sia esterna tra scuole. Spesso è l'esito di scelte e riflessioni precedenti e si innesta sia nella storia dell'istituto sia nella biografia personale e professionale degli insegnanti. L'innovazione non fa piazza pulita dell'esistente ma modifica una struttura radicandosi sulle pratiche in uso.

La peer non è una novità di cui si discuta più. E anche i corsi d'eccellenza sono stati pensati e inseriti nel piano di offerta formativa, è una prassi consolidata, si sa che si fanno. [...] Siamo una scuola per crescere, non c'è niente da inventare, è una realtà già preconstituita. C'è attenzione a questo benessere della persona. Si interviene su una struttura già fatta. (Insegnante - IIS Sella BI)

L'utilizzo di metodi attivi nella didattica ed il sostegno alla cooperazione tra studenti sono diventate, per l'IC Marconi, una prassi di insegnamento abbastanza consolidata tra gli insegnanti sulla quale si fondano le esperienze progettuali cui la scuola aderisce. Il progetto di Scrittura Creativa, ad esempio, arriva per la prima volta all'IC Marconi lo scorso anno come esito di un percorso didattico di sostegno alla lettura che l'insegnante di italiano attiva da anni nelle sue classi.

Cinque anni fa, come lei stessa racconta, introdusse nella prima classe (scuola primaria) l'esperienza di prestito libri, il "libro viaggiatore", con l'idea di sostenere la lettura dei bambini all'interno della famiglia facendoli lavorare con i genitori. Questa idea, frutto di una riflessione pedagogica maturata negli anni di

¹⁰ <http://www.bimed.net>

esperienza all'estero con famiglie emigrate, si è rivelata utile soprattutto con classi multiculturali come quelle presenti presso la scuola del quartiere di San Salvario.

Mi interessava creare un gruppo di genitori oltre che di bambini. [...] Il libro viaggiatore permette di lavorare molto in gruppo all'interno della classe, con la staffetta di scrittura creativa vedi tutto ciò che è esterno, entri in contatto con il mondo esterno (Insegnante italiano - Primaria IC Manzoni)

Anche l'adesione al progetto di Cl@ssi 2.0 nell'IC Marconi Antonelli è l'esito di un percorso didattico-metodologico che l'insegnante di lettere della scuola secondaria adotta da anni. In alternativa all'utilizzo di un unico libro di testo¹¹, l'insegnante propone una modalità di insegnamento che si fonda sulla costante ricerca ed apprendimento dei contenuti a partire dalla consultazione e dalla rielaborazione di molteplici fonti. Ciò significa che le sue lezioni sono preparate utilizzando stralci di giornali, libri, riviste, siti internet dedicati, filmati. Gli studenti, dopo un iniziale spiazzamento, imparano a prendere appunti concatenati, a selezionare le informazioni principali, ad individuare le fonti cui attingere. Per sistematizzare l'esperienza l'insegnante propone momenti di rielaborazione individuale, a coppie ed in gruppo. In coerenza con il percorso proposto, i momenti di verifica sono momenti di apprendimento: la classe partecipa fornendo indizi ragionati per sostenere lo studente interrogato nell'arrivare alla risposta corretta.

Come è facilmente intuibile una modalità di questo tipo può trarre giovamento dall'introduzione delle tecnologie informatiche che rendano di facile accesso la consultazione, la comparazione e la selezione delle fonti (presenza della LIM, PC portatili per gli studenti, connessione wi-fi in classe).

Sia Cl@ssi 2.0 sia la staffetta di scrittura creativa rappresentano innovazioni che incidono sul miglioramento della didattica e facilitano l'apprendimento dei contenuti. L'esperienza di staffetta di scrittura creativa intende rafforzare le competenze di scrittura e di produzione artistico-letteraria. L'esperienza di Cl@ssi 2.0 promuove una didattica interattiva e sviluppa competenze critiche di selezione e scelta dei contenuti.

L'esperienza sull'identità di genere dell'IC Tommaseo risponde all'esigenza di lavorare sul clima e creare migliori relazioni all'interno delle classi. Da un lato insiste sullo sviluppo di competenze di cittadinanza¹² e quindi sul sostegno e la consapevolezza dei diversi orientamenti sessuali, dall'altro intende rispondere ai bisogni dei ragazzi di trattare temi legati alla preadolescenza e in specifico al loro sviluppo psico-fisico dal punto di vista sessuale, affettivo e relazionale.

All'interno del progetto Profili di salute, una rete di scuole cittadine di cui noi siamo capofila, abbiamo attivato il progetto sull'identità di genere [...] in una di queste tre classi ci sono ragazzini che hanno

¹¹ Cfr. Mario Lodi e le indicazioni per la scuola attiva (Movimento di Cooperazione Educativa).

¹² Cfr. Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente(2006/962/ce).

manifestato difficoltà rispetto alla loro identità sessuale e l'insegnante ha pensato di focalizzare l'esperienza su questa problematica. (Preside - IC Tommaseo)

Negli istituti comprensivi, l'innovazione si lega al tema dell'inclusione e del benessere e nasce dalla capacità di cogliere ed interpretare i bisogni del contesto. Nei racconti di una vicepresidente l'orientamento innovativo è indispensabile per rispondere alle esigenze ed ai bisogni eterogenei degli allievi, delle famiglie e della comunità locale.

Nell'IC Manzoni, come ricorda la Vicepreside, l'eterogeneità di storie, culture e tradizioni presente nelle classi rende indispensabile una costante ricerca in campo educativo sia dal punto di vista dei contenuti da trattare sia dal punto di vista delle modalità didattiche (superamento della lezione frontale). Nell'IC Marconi Antonelli l'inclusione diventa la parola chiave per connotare la scuola e per dialogare con la circoscrizione. Per la preside "inclusione" significa lavorare a più livelli nell'ottica di costruire una scuola aperta ed accogliente.

Stiamo lavorando molto sull'aspetto dell'inclusione. La scuola deve accogliere tutti nel migliore dei modi. Deve dare una base, uno standard a tutti. Su questo aspetto c'è stato tanto cammino. Si è lavorato insieme nei due ordini. Innovazione è attenzione a lavorare con tutti per tutti quanti, ha una ricaduta didattica. [...]

Innovativo deve essere il pensiero che ti fa lavorare e poi lo declini in tanti progetti. Innovazione è pensare all'attività didattica non esclusivamente all'interno della propria classe. [...] tutte le iniziative devono essere ricondotte ad un modo di lavorare. Questo secondo me è innovazione. (Preside IC Marconi Antonelli)

Negli **istituti di istruzione secondaria superiore**, i progetti innovativi sono prevalentemente collegati alla specializzazione disciplinare della materia. Nei racconti l'innovazione è un processo che si sviluppa a partire dall'alto, per via istituzionale e in alcuni casi "imposta" agli insegnanti sulla base di una valutazione di opportunità effettuata dal Dirigente Scolastico. Sia nel caso dei corsi di eccellenza e sia nel caso degli ITS, la normativa ha introdotto la possibilità di attivare questi percorsi e successivamente in modo autonomo la scuola ha scelto di inserirli nell'offerta didattica.

All'IIS Sella a seguito del decreto Fioroni nel 2007, il preside ha deciso di attivare in via sperimentale tre corsi di eccellenza su temi extracurricolari rivolti agli studenti più preparati che avessero una media superiore all'8,5. Dopo il primo anno, di rodaggio e sperimentazione "forzata", visto il successo dell'iniziativa, i corsi sono stati proposti in modo autonomo e propositivo dai singoli insegnanti.

Nel caso della peer education di sostegno ai compiti (IIS Sella) e del progetto scuola lavoro (IPIA Plana) le due esperienze tentano di affrontare alcune lacune di preparazione degli studenti. Nel caso dell'IIS Sella, le

insegnanti hanno pensato di utilizzare la peer education in modo strutturato e stabile all'interno della scuola, a sostegno delle difficoltà di apprendimento. A fronte di una riduzione delle risorse economiche a disposizione della scuola e in presenza di difficoltà di apprendimento da parte di alcuni studenti, la scuola ha deciso di attivare un'esperienza, per sostenere con ore extra il lavoro didattico su specifiche materie (inglese e matematica), a partire dalle risorse disponibili in quello specifico contesto.

La peer education è volontaria, è nata quando si è avviato il punto d'ascolto che poi è diventato servizio sulle tematiche giovanili [...] l'idea è che la scuola non deve solo fare accoglienza rispetto alla problematica ma intervenire direttamente sul benessere degli studenti. La scuola ora è in difficoltà e si è pensato di usare la peer come sostegno ai ragazzini di prima dell'istituto tecnico su inglese e matematica. L'esigenza di lavorare sul sostegno e recupero è data dall'idea della scuola di essere più attiva. Si trattava di rispondere al bisogno di consapevolezza dello studente [...] non c'è possibilità di fare interventi pomeridiani in questo momento e la scuola si ingegna in qualche modo, da un lato l'insegnante in classe, dall'altro attraverso questa esperienza. (Insegnante di inglese - IIS Sella, Biella)

Nel caso del progetto scuola lavoro (IPIA Plana), l'esperienza trae origine dalla constatazione di una crescente difficoltà dei ragazzi nell'inserimento in stage in azienda. L'insegnante di Italiano ha rilevato una scarsa preparazione soprattutto dal punto di vista relazionale e professionale ad affrontare la realtà aziendale e ciò che questo comporta: rispetto degli orari, adeguamento del comportamento ad un contesto professionale, consapevolezza del ruolo. Ha quindi deciso in autonomia di proporre ed attivare il progetto.

Trasversale a tutte le esperienze è l'esigenza di trovare strumenti e modalità che sostengano la motivazione e l'interesse dei ragazzi. L'attività laboratoriale e la didattica interattiva responsabilizzano i ragazzi sostenendo il confronto e lo scambio e facilitando la partecipazione e la loro capacità di imparare. Nel progetto "Una protesi per crescere", l'apprendimento di contenuti didattici avviene attraverso l'esperienza di lavoro che si caratterizza per la presenza sia di contenuti tecnici specifici, sia di un'organizzazione del lavoro e di un clima relazionale adeguato.

Questo progetto è secondo me fondamentale. Ti dà qualcosa in più. L'attività laboratoriale non è come entrare in classe, è come se si andasse al lavoro, con compagni di lavoro, fai, disfi, il clima è fondamentale (insegnante - IPIA Plana)

I progetti "Una protesi per crescere" e la "peer education" insistono sulle competenze di cittadinanza stimolando nel primo caso la partecipazione ad un obiettivo dal contenuto "sociale", nel secondo caso la cooperazione tra età diverse.

In sintesi negli istituti di istruzione secondaria superiore, all'ITIS Fauser e all' IIS Sella l'innovazione è prevalentemente innovazione di prodotto caratterizzata da un ampliamento dell'offerta didattica (ITS e corsi d'eccellenza o percorsi extracurricolari di peer education).

In condizioni di competizione tra scuole per garantirsi un adeguato numero di allievi, si potrebbe ipotizzare che l'obiettivo ultimo dell'innovazione sia di incrementare l'attrattività del percorso tecnico proposto (innovazione marketing oriented).

Nel caso dell'IPIA Plana, la forte connotazione professionale della scuola si ritrova nelle due iniziative che, pur con le specificità proprie, mettono a tema la transizione scuola-lavoro. In entrambi i casi, gli insegnanti e gli allievi intervistati riportano il valore orientativo che per loro è intrinseco all'esperienza progettuale. Attraverso la costruzione di protesi si comprende come si può sostanziare la pratica dell'odontotecnico e attraverso le visite studio e gli incontri con testimoni privilegiati si può comprendere in cosa consiste l'attività di manutentore elettrico o meccanico.

4.2 Ambiti di incidenza dell'innovazione

L'innovazione può incidere (i) sul tipo di servizio erogato, quando varia il contenuto; (ii) sul processo di produzione del servizio, quando varia il modo di lavorare e quindi la didattica; (iii) sul sistema se attiva un cambiamento organizzativo; (iv) sull'interazione sociale se incide sulle relazioni professionali e organizzative tra le persone sia all'interno dell'organizzazione sia nei confronti di clienti e stakeholder (Medicina, Vairetti 2009). Nella nostra osservazione sebbene le esperienze analizzate incidano su più ambiti è possibile raggrupparle secondo l'ambito di incidenza prioritario (Tab. 2). Incidono prioritariamente sul processo di produzione le esperienze della "staffetta di scrittura creativa" poiché propongono un modo collettivo di scrittura di un testo letterario, il progetto "Cl@ssi 2.0" in quanto sostiene una didattica interattiva, il progetto "una protesi per crescere" che propone l'esperienza laboratoriale di produzione. Incidono prioritariamente sull'interazione sociale il progetto "Scuola Impresa" poiché intende rafforzare i legami tra formazione e mondo del lavoro e l'introduzione della "peer education" in quanto promuove un confronto e uno scambio tra pari. Incidono prioritariamente sul servizio l'esperienza dei "corsi di eccellenza" - in quanto amplia l'offerta formativa destinata agli utenti finali - e il percorso di approfondimento sulla "identità di genere" in quanto sviluppa temi nuovi rispetto a quanto previsto dai curricula. L'esperienza della costituzione di percorsi di Istruzione Tecnica Superiore incide infine sul sistema poiché presuppone la costituzione di una nuova entità organizzativa, la fondazione.

Tab. 2 - Ambito prevalente di incidenza dell'innovazione

	Nel servizio (il contenuto)	Nel processo di produzione (modo di lavorare)	Nell'interazione sociale (relazioni professionali e organizzative)	Nel sistema (cambiamento organizzativo)
<i>Staffetta di scrittura creativa (IC Manzoni, IC Tommaseo)</i>		L'esperienza ha introdotto di una modalità di scrittura collettiva	La classe entra in contatto con altre classi del territorio nazionale	
<i>Identità di genere (IC Tommaseo)</i>	L'esperienza propone un lavoro di approfondimento sull'identità di genere adolescenza	I ragazzi hanno frequentato un percorso di formazione (pensato per adulti) organizzato dal gruppo Abele		
<i>Cl@ssi 2.0 (IC Marconi Antonelli)</i>	Geografia in lingua inglese	Didattica aperta senza utilizzo di libri di testo. Redistribuzione orario di inglese su 4 mattine con ore da 75'		
<i>Una protesi per crescere (IPIA Plana)</i>		Esperienza di organizzazione di un laboratorio odontotecnico		
<i>Progetto scuola impresa (IPIA Plana)</i>		L'esperienza introduce un percorso di preparazione allo stage curriculare	Cambiamento nelle relazioni tra impresa/ scuola e tra scuola/CNA	
<i>Corsi di eccellenza (IIS Sella)</i>	Ampliamento dell'offerta formativa	Didattica laboratoriale		
<i>Peer education (IIS Sella)</i>			Esperienza di confronto e scambio tra pari	
<i>ITS (ITIS Fauser)</i>	Ampliamento dell'offerta formativa			Costituzione di una fondazione per la gestione dell'ITS e predisposizione del percorso

Ad eccezione dell'esperienza di creazione di un percorso ITS, le innovazioni proposte hanno poca o scarsa incidenza sul sistema organizzativo a conferma della difficoltà di incidere su un livello sensibile ai cambiamenti politico-istituzionali.

Entrano tuttavia nei racconti dell'innovazione, e ne fanno da cornice, alcuni significativi cambiamenti introdotti per via istituzionale: la costituzione degli Istituti Comprensivi per quanto riguarda il primo livello dell'istruzione, l'accorpamento degli istituti e la diversificazione degli indirizzi per quanto riguarda il secondo livello. Trasversali ad ogni ordine e grado di istruzione, la riduzione delle risorse e la gestione degli ingressi e delle sostituzioni del personale docente.

Soltanto marginalmente accennate, le esperienze innovative che incidono sul sistema sono connesse al tema della valutazione e dell'autovalutazione dei percorsi e, in alcuni casi, alla rendicontazione sociale. A fronte di spinte normative che richiedono l'attivazione di percorsi di valutazione ma forniscono scarse indicazioni di merito e di metodo, alcune scuole si stanno organizzando e gruppi di insegnanti in rete stanno sviluppando percorsi di costruzione dal basso di sistemi di valutazione e rendicontazione dell'attività educativa.

4.3 Ricadute ed esiti finali dei processi innovativi

Può accadere che l'innovazione abbia esiti positivi e diretti, migliorando la didattica, i contenuti, l'interazione sociale. Può accadere che l'innovazione produca esiti inaspettati o indiretti: migliori le relazioni

e il clima all'interno della classe, aumenti la consapevolezza e l'empowerment degli studenti, sostenga la motivazione allo studio. Può accadere che incida sull'organizzazione: maggior collaborazione tra insegnanti, miglioramento della comunicazione, maggior efficienza. Per contro accade anche che alcune innovazioni producano effetti molto contenuti, talvolta nulli, talvolta addirittura esiti negativi (arroccamento, resistenza o aperto e coalizzato contrasto nei confronti di ciò che rompe una routine e richiede ulteriore impegno).

Le esperienze che gli insegnanti ci hanno raccontato sono state definite di successo proprio perché è stato possibile per loro rintracciare uno o più esiti, attesi o imprevisti, che hanno dato valore all'iniziativa e ne hanno fatto un esempio ripetibile.

Riprendendo l'ambito principale di incidenza dell'innovazione (cfr. Par. 3.2), per ciascun progetto si esplorano, di seguito, i principali esiti che tale innovazione ha effettivamente prodotto e quindi come tale innovazione è stata accolta dagli studenti, quale valore aggiunto rappresenta per l'insegnante, quali ricadute ha avuto sull'apprendimento, sulle relazioni, sulla collaborazione tra docenti.

a) Esperienze che incidono prevalentemente sul servizio (contenuti): Identità di genere (IC Tommaseo) e i corsi di eccellenza (IIS Q.Sella).

Nell'IC Tommaseo l'introduzione di un nuovo contenuto è sostenuto dall'orientamento ai temi della cittadinanza attiva e consapevole. Parlare di problemi e questioni che riguardano il vivere comune migliora le relazioni ed il clima, creando, nell'ipotesi degli insegnanti, le condizioni di contesto che facilitano i processi di apprendimento. In particolare l'esperienza di confronto sull'identità di genere ha sostenuto il processo di consapevolezza degli studenti e ha fornito alle famiglie l'opportunità per discutere ed approfondire il tema dell'identità sessuale. Durante un focus group una mamma sottolinea l'importanza di sentirsi in sintonia con la scuola nel sostenere discorsi educativi sul tema delle relazioni e dell'affettività.

È stato molto utile per noi famiglia avere l'istituzione scuola che sostiene un discorso che noi già facciamo, essere allineati: poter avere insegnanti che colgono la dimensione dell'affettività e della relazione come importante, per noi è fondamentale (Genitore - IC Tommaseo)

Dal punto di vista dell'interazione tra ragazzi, la preside racconta che aver lavorato sull'identità di genere ha permesso a studenti di seconda media di confrontarsi con le diversità, sviluppando un atteggiamento inclusivo non giudicante.

In coerenza con gli obiettivi iniziali, i corsi di eccellenza dell'IIS Sella, attraverso l'ampliamento dell'offerta didattica e l'approfondimento di alcuni temi, hanno rappresentato per gli studenti un'occasione per migliorare la propria preparazione in vista dell'esame di maturità. La

frequenza al corso consente di sviluppare un tema specifico e su questo tema di costruire un elaborato da discutere all'esame. La scelta volontaria di adesione e partecipazione ad un corso di eccellenza ha consentito agli studenti di avvicinarsi ad alcuni temi con l'obiettivo di verificare le proprie passioni ed attitudini. Per alcuni ragazzi il corso ha avuto una funzione orientativa rispetto alle future scelte universitarie, come ricorda in un'intervista un insegnante: *È un modo per i ragazzi di capire cosa vogliono fare nel loro futuro (Insegnante Corsi di eccellenza - IIS Biella)*

b) *Esperienze che incidono prevalentemente sul processo di produzione: la staffetta di scrittura creativa (IC Manzoni e IC Tommaseo), Cl@ssi 2.0 (IC Marconi Antonelli), Una protesi per crescere (IPIA Plana).*

La partecipazione ad una staffetta di scrittura creativa è una modalità di insegnamento che sostiene la capacità di apprendimento della lingua italiana sia dal punto di vista individuale, fornendo ai ragazzi l'occasione di raccontarsi e conoscersi, sia dal punto di vista del gruppo, favorendo il confronto e la produzione collettiva di un testo. Ciascuna staffetta di classi provenienti da tutta Italia realizza un libro e la singola classe ha la responsabilità di scrittura di un capitolo del libro. Una piattaforma informatica rende possibile leggere la produzione delle altre classi. A partire dalla scrittura individuale, in classe sono proposti momenti di confronto e discussione sull'articolazione della storia. Dal punto di vista didattico, come ricorda una insegnante, la riflessione comune sul processo di produzione e selezione della struttura e dei contenuti del percorso narrativo rende i ragazzi consapevoli della lingua.

La dimensione collettiva del racconto e la partecipazione alle iniziative collaterali (incontro con scrittori professionisti, partecipazione ai saloni del libro, lo scambio di esperienze con realtà esterne) favorisce infine una maggior coesione del gruppo classe.

I risultati scolastici non saprei quantificarli, ma in termini di coesione dei ragazzi, di forme nuove di fare scuola i risultati ci sono stati. I ragazzi sono andati anche a Genova a presentare il libro al Salone, c'è stata una partecipazione di famiglie e ragazzi molto attiva (genitore, presidente Consiglio d'istituto - IC Manzoni)

Nell'esperienza di Cl@ssi 2.0, la didattica proposta dall'insegnante di Italiano stimola il coinvolgimento attivo e la partecipazione degli studenti alla produzione dei contenuti didattici. La disponibilità a variare i contenuti in base agli interessi dei ragazzi e in base alle sollecitazioni provenienti dal mondo esterno (eventi nazionali o internazionali di rilievo) sostiene la curiosità e la capacità di approfondire temi e problemi: i percorsi didattici di storia e geografia sono affrontati in modo integrato tra loro e con frequenti collegamenti con quanto avviene in epoca contemporanea, alla ricerca di spiegazioni e connessioni tra gli eventi. La distribuzione della lezione di inglese su quattro giorni e la gestione della lezione di geografia in lingua straniera ha migliorato il processo di apprendimento della lingua sia grazie ad una maggior continuità

della presenza dell'insegnante di inglese, sia all'esperienza di collaborazione sull'insegnamento di una disciplina.

Io li vedo quattro giorni su cinque, questo dà una maggior continuità. Riesco a rafforzare di più l'uso della lingua.

[...] La percezione che ho è che nel proporre geografia in inglese loro dimenticano che stanno usando la lingua straniera. Hanno l'idea, trovo lo stato e sentono le informazioni in inglese. Per loro è una comunicazione più reale.[...] Questa modalità aiuta anche chi è meno portato perché la lingua diventa un mezzo, facciamo geografia e anche chi non si sente portato ci prova comunque. Gli studenti passano attraverso le strutture della lingua senza saperlo. (Insegnante di inglese - Scuola secondaria IC Marconi Antonelli)

Il progetto Una protesi per crescere ha migliorato le competenze tecnico professionali nella costruzione delle protesi. I ragazzi hanno potuto confrontarsi con casi particolari e specifiche richieste, sperimentando sul campo cosa significa prendere parte ad un processo produttivo. L'organizzazione laboratoriale e la connessione con altri attori del territorio (l'Associazione Protesi Gratuita, i dentisti, i fornitori) ha sostenuto e sviluppato competenze trasversali sia di tipo relazionale (saper lavorare in gruppo) che organizzativo/gestionale (capacità di interagire con diverse funzioni, di organizzare e gestire un'attività di produzione, di confrontarsi con un committente, di rispettare ordini e scadenze, di fornire un prodotto eccellente).

Personalmente è stata una bellissima esperienza perché capisci cosa sei venuto a fare in questa scuola, hai una diretta esperienza di cosa puoi fare dopo, verifichi se è la tua strada o no. È un'opportunità per crescere. Poi è un approfondimento di ciò che si fa in classe, a scuola ti possono insegnare come si fa una protesi in modo standard, non casi particolari: con questo progetto riesci ad andare oltre lo standard, impari a fare la protesi. (studente IPIA Plana)

I pazienti destinatari delle protesi vivono in condizioni di grande fragilità e hanno oggettive difficoltà di accesso alle strutture pubbliche. L'Associazione Protesi Gratuita garantisce loro la possibilità di poter accedere a cure gratuite. I ragazzi del Plana sono inseriti in questa rete di strutture ed attraverso la realizzazione di protesi dentarie gratuite, partecipano ad un'esperienza nella quale assume importanza non soltanto l'aspetto tecnico e professionale del lavoro ma anche il valore d'uso del prodotto realizzato.

c) *Esperienza che incide prevalentemente sull'interazione sociale: il progetto Scuola impresa, la peer education di sostegno ai compiti (IIS Sella).*

Il progetto Scuola impresa favorisce la costruzione di una rete stabile di interazioni tra mondo della scuola e mondo imprenditoriale. Attraverso la realizzazione di incontri preparatori, visite in azienda, interventi in classe di imprenditori, i ragazzi migliorano la conoscenza del tessuto professionale e, in specifico, del settore nel quale andranno ad inserirsi. Esito del percorso è una maggior capacità di orientarsi dei ragazzi tra le diverse scelte professionali, aumentando la capacità di decisione consapevole.

Nell'esperienza di peer education, i peer sperimentano la possibilità di entrare in contatto con ragazzi più piccoli ed insegnar loro come affrontare i compiti. Questa attività educativa mira a sostenere nei peer lo sviluppo di competenze trasversali, quali la partecipazione attiva, la consapevolezza e responsabilità delle proprie scelte). Dal punto di vista dei ragazzi seguiti, la presenza di pari che aiutano la realizzazione dei compiti risponde a un bisogno di relazione diretta, a un'esigenza di ascolto e di accoglimento delle difficoltà. E se dal punto di vista didattico non ci sono stati grossi cambiamenti sulla votazione raggiunta, la presenza di uno spazio di sostegno dedicato e la relazione informale tra pari hanno facilitato un cambiamento nel modo dei ragazzi di affrontare il percorso scolastico.

Dal punto di vista dei voti non ci sono stati cambiamenti ma dal punto di vista di atteggiamento sì. Non ci sono stati miracoli. L'esito è stata una maggior consapevolezza dei ragazzi. (Insegnante di inglese - IIS Sella)

In sintesi nella tabella seguente si incrociano gli esiti dei percorsi dal punto di vista dei destinatari finali del processo educativo (sulla base di quanto evidenziato dagli intervistati) con l'ambito di incidenza.

Tab. 3 - Esiti dei processi innovativi

Esiti	Ambito di incidenza dell'innovazione						
	Innovazione del prodotto (contenuti)		Innovazione del processo di produzione			Innovazione nell'interazione sociale	
	Identità di genere	Corsi di eccellenza	Scrittura creativa	Cl@ssi 2.0	Una protesi per crescere	Peer education	Progetto scuola-impresa
<i>Incremento della conoscenza su un tema</i>	✓	✓			✓		
<i>Miglioramento delle capacità di apprendimento della materia</i>		✓	✓	✓	✓		
<i>Miglioramento nei risultati scolastici</i>		✓		✓	✓		
<i>Miglioramento delle capacità di inclusione delle diversità/integrazione</i>	✓						
<i>Aumento delle competenze di cittadinanza</i>	✓		✓	✓	✓	✓	✓
<i>Maggior coesione nel gruppo classe</i>	✓		✓		✓		
<i>Capacità di saper lavorare in gruppo</i>		✓	✓		✓		
<i>Capacità di cura delle relazioni tra pari</i>						✓	
<i>Maggior consapevolezza sull'organizzazione di un'attività lavorativa</i>			✓		✓		✓
<i>Sviluppo di competenze di problem solving</i>				✓	✓		
<i>Maggior capacità di orientamento (in itinere/uscita)</i>		✓			✓		✓
<i>Miglioramento del clima e benessere a scuola</i>	✓					✓	

5 Il progetto come forma privilegiata di innovazione, tra opportunità e rischi

Il "progetto" è la forma privilegiata dell'innovazione, il contenitore all'interno del quale gli insegnanti sperimentano nuovi modi di lavorare. Non soltanto nei sette casi studio ma anche nella più ampia ricognizione effettuata dal Forum, l'input con cui gli attori hanno raccontato l'innovazione nelle scuole è stata la presentazione di progetti di vario tipo: dalla peer-education alla pedagogia dei genitori, da iniziative di orientamento in itinere e in uscita ad attività sostenute con il contributo del territorio e/o dei genitori.

Dal punto di vista organizzativo e gestionale, i progetti consentono di avere risorse esterne da utilizzare a sostegno della didattica e, parallelamente, di aprirsi al territorio (istituzioni, associazioni di volontariato, non profit, imprese) e alle famiglie. Dal punto di vista dei contenuti e dei metodi i progetti consentono di uscire dalla didattica tradizionale sia introducendo tematiche extracurricolari nell'ottica dello sviluppo di competenze chiave, sia sperimentando modalità didattiche nuove, sia infine creando o rafforzando l'interazione tra insegnanti (progetti trasversali e interdisciplinari).

La presenza di un prodotto da realizzare e la didattica attiva sono i due requisiti che trasversalmente caratterizzano le esperienze raccolte, sebbene con sfumature diverse a seconda dell'ordine di scuola.

I progetti proposti sono esperienze di partecipazione attiva degli studenti finalizzate a ideare, creare e rendere visibile un *risultato tangibile*, sia esso un libro, una macchina meccanica, una protesi o eventi di presentazione/comunicazione. La didattica attiva, di tipo laboratoriale, sostiene lo sviluppo processi di apprendimento in situazione e di apprendimento dall'esperienza in quanto si basa sulla presenza di concrete situazioni da risolvere attraverso la collaborazione e partecipazione degli studenti, singoli e in gruppo. Dal punto di vista pedagogico, la didattica per progetti consente di rendere visibili le competenze e il percorso che porta a tale risultato e quindi rafforza la consapevolezza nelle proprie capacità (Maccario 2006).

Dal punto di vista relazionale ed emotivo, lavorando in forma collaborativa, i ragazzi sperimentano il senso di appartenenza ad un gruppo di pari e la consapevolezza della responsabilità personale e collettiva nella realizzazione del prodotto.

I ragazzi che lavorano ad un progetto devono sentirsi grandi, devono avere un prodotto, che sia l'evento o un libretto finale. Ci vuole il prodotto. L'avevo imparato dalle elementari, c'è l'idea che devi rendere visibile il lavoro con i genitori. Il fatto di dover ottenere un prodotto finale (evento o presentazione di un

film) li rende protagonisti. Il prodotto finale ed il fatto che lavorano per la scuola, il sentirsi parte di un gruppo è importante. Altrimenti tutto resta all'interno della classe. (Insegnante - IC Tommaseo)

Nel caso delle protesi per persone in condizioni di povertà, ciò che rende educativa l'esperienza è sia la presenza di un prodotto destinato ad essere utilizzato - e quindi la qualità della realizzazione - sia l'organizzazione dei compiti di lavoro e l'integrazione dei ruoli necessari a realizzare il prodotto.

Nella classe emerge chi si occupa delle relazioni con gli studi esterni. L'organizzatore è fondamentale, l'organizzatore gestisce materiali, rapporti con l'estero, le consegne. Sei tu che devi dirmi se e quando si consegna il lavoro, senso di responsabilità. [...] Attività di base è fare una protesi totale, nel frattempo arrivano lavori che porti avanti, compri il materiale, c'è il ragazzo che si occupa di scegliere i materiali, c'è quello che lo monta e che lo rifinisce. C'è quello che osserva e impara. E poi c'è interscambiabilità. La standardizzazione delle fasi di lavoro è essenziale, non posso pretendere che un allievo sappia fare tutto, ma posso pretendere che si specializzi in una fase di lavorazione, conoscendo teoricamente e sapendo fare bene anche tutto il resto, ma con uno standard elevato su una fase di lavorazione. Certificando il lavoro, questo lavoro deve essere a posto, non è un giocattolo, il lavoro non può essere non adeguato. Dietro c'è sempre una persona, indipendentemente dal fatto che viva in via Negarville. [...] secondo me è importante che questa persona abbia un servizio. Per me è un'occasione, per me, per loro. Soprattutto per chi ne usufruisce. (Una protesi per crescere - Insegnante IPIA Plana).

Importante è la dimensione organizzativa, si orienta alla costruzione di armonia nel gruppo di lavoro; la collaborazione e attenzione al lavoro dei compagni è per tutti è un'occasione di crescita. L'esperienza ha avuto anche una valenza morale. La motivazione va oltre il voto, il voto si ferma prima: nessun voto può motivare a fare bene quanto il bigliettino del medico che ti dice "complimenti". (Una protesi per crescere - Ex studente IPIA Plana)

Domenico Chiesa¹³, animatore del Forum regionale, mette in luce l'importanza del valore d'uso che permette di integrare l'apprendimento di specifiche conoscenze con l'assunzione di responsabilità verso la realizzazione del prodotto stesso. Ciò che rende formativa questa esperienza è sia la richiesta di un prodotto di qualità e quindi la ricerca di un livello adeguato di approfondimento, sia la dinamica relazionale di cooperazione all'interno di un contesto reale, necessaria al conseguimento dell'obiettivo finale.

Infine, la presenza di un prodotto finale, in questo progetto come negli altri, sostituisce il voto come forma di motivazione e valutazione del percorso di apprendimento. Ciò significa che sebbene le esperienze progettuali siano valutate, la motivazione degli studenti è principalmente orientata a costruire un prodotto tangibile e visibile ed è questa la leva fondamentale per l'apprendimento.

¹³Forum regionale per la scuola (2014), *La scuola che si rinnova e aiuta la rinascita del paese è la buona scuola*, Quaderno di documentazione della Quinta conferenza.

Il progetto Cl@ssi 2.0, realizzato in una scuola secondaria di primo grado, mette in luce l'esperienza di didattica attiva volta a sostenere la partecipazione degli studenti al processo di apprendimento. L'insegnante, rifiutando l'adozione di un libro di testo unico, ha scelto di sperimentare una didattica basata sull'uso di strumenti più flessibili (libri, monografie, contenuti on line). Nello svolgimento delle lezioni, l'insegnante alterna e talvolta sostituisce modalità didattiche di tipo frontale con attività interattive e lavori di gruppo, spesso utilizzando in modo consapevole le nuove tecnologie e i contenuti resi disponibili dalla rete Internet.

In questo modo i ragazzi partecipano al processo di costruzione della conoscenza, sviluppano capacità di analisi critica delle fonti, organizzano i pensieri a partire dalla concatenazione e dalla scelta dei contenuti più adeguati a rispondere a quesiti e dubbi. La ricerca sulle fonti, il confronto e lo scambio, l'accesso alle informazioni attivano il piacere e l'entusiasmo del conoscere. La sistematizzazione delle conoscenze individuale, in gruppo o in plenaria, restituisce agli studenti la consapevolezza del processo di ricerca condotto.

Dai racconti si coglie la specificità degli istituti comprensivi. Nella scuola primaria la progettualità è ormai un modo di lavorare, l'adozione di modalità didattiche laboratoriali e attive (cooperative learning) è ampia e l'interdisciplinarietà tra insegnanti praticata e sostenuta. Nelle scuole superiori i progetti sono prevalentemente attività di singoli insegnanti e la progettualità è più frammentata e circoscritta alle iniziative di singoli docenti.

Ma quali opportunità e rischi offre lavorare/innovare attraverso lo strumento del progetto? La dinamica dei progetti affonda le radici nella realizzazione dell'autonomia, divenendo una costante nell'organizzazione della didattica nelle scuole. Il Piano dell'offerta formativa è il contenitore all'interno del quale trovano spazio le iniziative ad integrazione dell'offerta formativa.

Per sua natura un progetto è un'articolazione di iniziative ideate per rispondere ad un'esigenza o bisogno specifico e definito di volta in volta in base ai problemi specifici del contesto. Lavorare per progetti significa sviluppare competenze di analisi e costruzione dei problemi, di progettazione delle iniziative, di definizione degli obiettivi da conseguire, di monitoraggio e valutazione dei risultati.

Il progetto ha in sé una valenza innovativa in quanto, come ricordano gli intervistati, offre la possibilità di costruire esperienze significative in grado di incidere su importanti aspetti del processo educativo (i contenuti, i modi di produzione, le relazioni) ma non si può negare la presenza di una certa retorica sul lavoro per progetti e sui benefici: l'introduzione dei progetti nelle proposte educative talvolta non corrisponde all'effettiva ricaduta in termini di innovazione del modo di lavorare.

Dal punto di vista del senso dell'esperienza progettuale, il rischio principale è la scarsa ricaduta dell'innovazione sulla prassi educativa e quindi la presenza di progetti senza progettualità. Come ricorda Chiesa, la progettualità è un modo di lavorare ed il progetto per essere innovativo occorre che "aggredisca"

la didattica. La preside dell'IC Marconi Antonelli mette in risalto il fatto che il progetto non è di per sé innovativo bensì è innovativo il pensiero che orienta il progetto.

Innovativo deve essere il pensiero che ti fa lavorare e poi lo declini in tanti progetti. Innovazione è pensare all'attività didattica non esclusivamente all'interno della propria classe e questo si fa all'interno del gruppo sull'integrazione, nel curricolo verticale, nella comunicazione con l'esterno (Preside - IC Marconi Antonelli).

Dal punto di vista organizzativo, se il progetto è ingessato in strutture rigide e ripetitive, in modalità burocratiche e standardizzate rischia di riproporre meccanismi e forme di lavoro routinarie.

Il progetto ha una grande valenza innovativa ma se diventa routine, ha una valenza di rigidità. Il rischio è che i progetti non mettano in discussione una didattica vecchia. I progetti servono per aggredire l'ossatura. Occorre coraggio di aggredire il senso: è importante che il progetto abbia la forza pedagogica di aggredire. (Domenico Chiesa - Animatore del Forum Regionale per l'educazione e la scuola)

Il progetto per essere innovativo non può che nascere da una flessibilità organizzativa ed incidere sulla struttura stessa modificando le routine e le prassi di lavoro.

Come ben mettono in luce gli intervistati, l'incisività è legata alla possibilità o meno di dare continuità alle esperienze. Progetti senza progettualità, iniziative a scadenza, inseriti in meccanismi routinari e strutture rigide rimandano all'idea di scuola come progettificio. Per contro se il progetto è un mezzo per perseguire e realizzare una progettualità più ampia, la scuola può ritagliarsi un ruolo attivo sia nel rispondere a bisogni e problemi del contesto educativo sia nel perseguire gli obiettivi istituzionali del suo servizio.

A quali condizioni il progetto consente di innovare le prassi educative? A quali condizioni l'esperienza singola diventa patrimonio e fonte di sapere di una collettività di insegnanti? In che modo il progetto sostiene l'innovazione nella scuola? Quali condizioni facilitano la costruzione di progettualità ampie? Come la scuola sedimenta/ha sedimentato le esperienze?

Se si assume una prospettiva interpretativa e costruttivista, è utile mettere a fuoco ciò che accade nei contesti scolastici e quindi come le organizzazioni e le persone agiscono e costruiscono quotidianamente la loro pratica professionale all'interno dei vincoli e dei limiti imposti dalla normativa e dalle decisioni politico-istituzionali.

L'attenzione si sposta sulle responsabilità individuali e collettive dei diversi attori, sul potere discrezionale di promuovere, sostenere e valutare l'esperienza innovativa, sulle capacità dei contesti di sostenere l'innovazione attivando strumenti (progettuali) a sostegno del cambiamento.

6 Da innovazione a prassi : la complessità dei prodotti e dei processi innovativi

Il progetto è occasione di innovazione che nasce (i) trova le sue fondamenta nella pratica educativa degli insegnanti e nella storia dei contesti organizzativi; (ii) si sviluppa all'interno di una progettualità più ampia; (iii) modifica le pratiche in uso ed apre a nuove iniziative. Nelle esperienze analizzate, affinché ciò si realizzi occorre che siano presenti alcune condizioni.

In primo luogo le esperienze innovative modificano le prassi di lavoro consolidate se sono sostenute da processi condivisi di ricerca-azione, ovvero se l'esperienza attivata è al contempo oggetto ed esito di una azione e di un percorso riflessivo di rielaborazione dell'azione.

In secondo luogo le esperienze innovative hanno bisogno di essere "manutenute", curate, sostenute dall'azione organizzativa (leadership e management).

In terzo luogo, hanno bisogno di essere narrate, documentate, trasmesse e di diventare memoria. Attraverso le narrazioni si dà forma alla riflessività.

Infine, le esperienze innovative hanno bisogno di uscire dalla scuola e di essere costruite e condivise con il territorio e con gli stakeholder.

6.1 Apprendere dall'esperienza: riflessività e biografie professionali

Le esperienze raccolte sono attivate sia da singoli insegnanti sia da gruppi.

Negli istituti comprensivi, le innovazioni sono frutto di esperienze condivise sia all'interno sia con il contesto esterno (insegnanti di altre scuole, genitori, volontari ed operatori del privato sociale,...).

Il progetto Identità di genere (IC Tommaseo) si inserisce nel contesto del progetto Profili di Salute, un percorso di sensibilizzazione costruito da un raggruppamento di istituti comprensivi di Torino. Nel corso dello sviluppo, il progetto è occasione per attivare collaborazioni con strutture socio-sanitarie territoriali, associazioni culturali e di promozione sociale, attori cinematografici, scrittori e personaggi pubblici.

L'esperienza della staffetta di scrittura creativa (IC Marconi e IC Tommaseo) si inserisce in un network nazionale e nella sua realizzazione ha visto il coinvolgimento di numerose classi all'interno della medesima scuola. Alla redazione del capitolo del libro realizzato nell'ambito del progetto, accanto alle insegnanti di lettere si sono alternati insegnanti di discipline musicali e artistiche rendendo l'esperienza interdisciplinare.

L'esperienza Cl@ssi 2.0 (IC Marconi Antonelli) coinvolge una insegnante di italiano e una insegnante di inglese e nasce dalla loro volontà di sperimentare ed innovare in modo creativo e discrezionale una prassi organizzativa¹⁴.

A facilitare l'organizzazione delle esperienze progettuali la scelta, attivata in numerosi IC, di strutturare l'orario di lezione su 55 minuti in modo da poter ricavare per ciascuna classe 2 ore settimanali extra da dedicare alle attività extra curriculari.

L'interdisciplinarietà e la progettualità caratterizzano gli istituti comprensivi: l'esigenza di strutturare una didattica fondata sul curricolo verticale attiva e sostiene collaborazioni tra insegnanti di ordini diversi.

Meno collegiale e interdisciplinare si presenta la situazione negli istituti superiori: nonostante il forte investimento personale dei docenti, le esperienze progettuali sono spesso attivate da singoli insegnanti e seguono la specializzazione disciplinare. Caratteristica trasversale è l'offerta di approfondimenti tematici (o sostegni didattici) in forma laboratoriale o attraverso la curvatura del curricolo di studi. Il progetto Scuola Impresa (IPIA Plana) è attivato dall'insegnante di lettere in coerenza con i contenuti fortemente connessi al mondo del lavoro che l'insegnante tratta nel corso dell'anno scolastico. Il progetto Una protesi per crescere (IPIA Plana) approfondisce e rende concreta l'esperienza di un laboratorio odontotecnico. I Corsi di eccellenza (IIS Sella) sono gestiti da insegnanti che singolarmente attivano laboratori specialistici ed infine la peer education (IIS Sella) è collegata alle due discipline per le quali si è reso necessario un sostegno.

Sia negli Istituti Comprensivi sia nelle scuole superiori, le esperienze progettuali sono sostenute dagli interessi specifici degli insegnanti, dal loro coinvolgimento ed investimento personale.

I progetti sono occasione per affrontare argomenti e temi non previsti dal curricolo di studi; al contempo stimolano l'auto-aggiornamento e consentono di rafforzare la collaborazione tra insegnanti e tra insegnanti e attori esterni.

Per me tenere un corso di eccellenza è una possibilità di uscire dai binari, di fare argomenti che interessano, è gratificante perché trasmetti anche interessi personali (Insegnante corso di eccellenza - IIS Sella).

Questi progetti privilegiano una didattica innovativa. Impari una nuova struttura, ragioni su libri diversi, ragioni sulla valutazione. Tutti i progetti significativi danno spunto per un'autoformazione (Insegnante di italiano - IC Manzoni).

Io mi formo. In questo momento lavoro molto sui siti dei college americani, prendo spunti, sono iscritta a molti forum di diverse università, ricevo newsletter e commenti. Il sabato e a domenica quando cerco i

¹⁴ Quando la Marconi era una scuola secondaria, come ricorda Domenico Chiesa, aveva sperimentato un modello flessibile di gestione del tempo molto innovativo, alternativa sia al tempo pieno sia al tempo normale.

contenuti, anche in inglese, è già un arricchimento, una crescita... mezza pagina di libro la sviluppo in sei/sette ore. (Insegnante di italiano - IC Marconi Antonelli).

L'investimento personale (commitment), la capacità di dedicare energie e risorse a progetti extracurricolari, la passione e l'interesse si accompagnano ad una capacità di sapersi muovere sia all'interno del contesto scolastico fatto di regole e burocrazia sia all'esterno con altri stakeholder. Gli attori dell'innovazione si muovono dentro i vincoli burocratici trovando adattamenti creativi, talvolta "forzando" le regole per conseguire obiettivi utili all'apprendimento e scovando nuove opportunità. Hanno una capacità riflessiva e meta cognitiva di rielaborare l'esperienza apportando correzioni laddove necessario.

Questo lavoro personale ha costi individuali e collettivi se non è sostenuto da altri colleghi e dall'organizzazione. Aderire a progetti, appoggiare e sviluppare iniziative extracurricolari spesso si traduce in ore di lavoro extra, in molti casi non remunerate in altri parzialmente coperte da fondi. Se da un lato gli insegnanti scelgono di investire in progetti, dal punto di vista individuale non è raro nei racconti rintracciare una sensazione di solitudine ed isolamento, il rischio di sovraccarico e burn out.

La debolezza vera è il lavoro in equipe con i colleghi, lo dico in prima persona perché dovendo io convincere i colleghi a partecipare a progetti di questo tipo, diventa un'impresa da don Chisciotte. Questa è una grande difficoltà, condividere questa idea di scuola (Insegnante di lettere - IC Tommaseo)

La collaborazione tra colleghi diventa quindi una condizione essenziale non soltanto per condividere e diffondere l'iniziativa ma anche per condividere e distribuire i costi della partecipazione.

Se da un lato l'iniziativa del singolo insegnante facilita la buona riuscita del progetto, per contro soltanto la condivisione di progettualità e di azioni nonché lo sviluppo di processi di apprendimento consentono di mantenere l'esperienza nel tempo, innovando le prassi di lavoro. I processi di apprendimento, e quindi di cambiamento, hanno bisogno di relazioni e partecipazione, di compiti comuni, di linguaggi condivisi, di riflessività sull'azione (Gherardi, 2010). Soltanto la condivisione e collaborazione tra colleghi può sostenere quel processo di ricerca collettiva che è alla base dell'innovazione di contenuti e modalità didattiche e, più in generale, dell'azione pedagogica.

Nei casi analizzati, la cooperazione tra colleghi è una condizione da problematizzare: la sua realizzazione dipende dal grado di potere e di responsabilità che ciascun insegnante (e gruppo di insegnanti) costruisce ed agisce all'interno del contesto scolastico. Ha a che fare con la percezione e la consapevolezza soggettiva dei compiti e dei confini di ruolo ma anche con l'orientamento che la dirigenza sollecita e caldeggia. Gli insegnanti ed i dirigenti possono agire la responsabilità di costruire orizzonti comuni di senso, metodi e strategie, predisponendo e dedicando risorse di tempo e spazi per costruire l'innovazione e per sostenere la progettualità di cui si richiamava poc'anzi.

La cooperazione è un processo non scontato e non lineare che nasce dentro le relazioni interpersonali e professionali e che si alimenta nella condivisione a diversi livelli delle pratiche di insegnamento.

Le esperienze funzionano quando l'insegnante si dà da fare e riesce a coinvolgere qualcuno, non tanti ma qualcuno. Io mi confronto con l'insegnante di laboratorio, di educazione fisica...forse riesco a coinvolgere l'insegnante di matematica. Il coinvolgimento avviene se ti trovi bene a lavorare, è dato dalla capacità, dalle chiacchiere che si riescono a fare in corridoio, se c'è sintonia, volontà e capacità di relazione (Insegnante italiano - IPIA Plana).

Emergono diverse gradazioni di collaborazione all'interno delle comunità scolastiche analizzate. Il modo di agire la collaborazione dipende non tanto dall'interesse specifico sui progetti quanto piuttosto dal significato e dalla rappresentazione che ciascun insegnante si è costruito sulla propria professione ed al modo di agire il suo ruolo anche in relazione al contesto scolastico: la collaborazione (o il rifiuto) alle iniziative progettuali ha molto meno a che fare con l'interesse per i progetti e molto più con l'identità professionale.

Nei casi studio si riportano poche situazioni nelle quali l'atteggiamento dei colleghi è di assenza di disponibilità e/o mancanza di interesse ad attivare progetti in collaborazione con altri colleghi.

Più frequente la situazione in cui i colleghi non sono interessati a portare avanti progetti in collaborazione ma sono disponibili a gestire in modo flessibile gli orari e il calendario. La disponibilità è di tipo organizzativo alla quale talvolta si accompagna un interesse ad ascoltare l'esperienza sebbene senza lasciarsi coinvolgere personalmente.

In altri casi gli intervistati raccontano di colleghi disponibili sia dal punto di vista organizzativo sia dal punto di vista operativo. In questo caso i colleghi si lasciano coinvolgere e manifestano interesse a lavorare su progetti trasversali a più materie o disciplinari su più classi svolgendo parti più o meno ampie del progetto.

Si trova coinvolgimento sulle cose da fare, sulla progettualità ognuno ha esperienze personali (Insegnante italiano - IPIA Plana)

Quando i singoli insegnanti percepiscono che da un progetto possono ricavarne una crescita personale e professionale, questo motiva. Si può ricavare arricchimento per sé e per gli allievi.... devi lavorare su questo. Nel momento in cui si capisce che può essere un arricchimento e che il lavoro svolto potrebbe avere una risonanza, questo è gratificante sia per l'insegnante, sia per i bambini e i genitori. (Insegnante di lettere - IC Tommaseo).

Meno frequente e diffuso, infine, il coinvolgimento nell'elaborazione di progettualità condivise e di iniziative innovative. Laddove presente, spesso la condivisione è tra insegnanti con ruoli di staff e collaborazione con la dirigenza o tra insegnanti che svolgono funzioni strumentali.

Quanto detto finora rimanda una immagine del contesto scolastico all'interno del quale si configurano legami e connessioni a geometria variabile tra gli insegnanti sia dal punto di vista dei contenuti, sia dal punto di vista temporale, sia infine dal punto di vista dell'intensità di coinvolgimento.

A fronte di un'immagine della scuola come luogo di recepimento passivo di cambiamenti istituzionali dall'alto, le interviste restituiscono un'idea di "sottobosco" operoso all'interno del quale ciascun insegnante sceglie come agire il suo ruolo, l'interazione con i colleghi, la partecipazione alla vita organizzativa. Questo anche in relativa indipendenza rispetto alla presenza di risorse esterne (finanziarie, strutturali) che possano facilitare la partecipazione e la collaborazione tra colleghi.

Se è pur vero che la scelta di stare fuori da queste esperienze progettuali non significa, e non abbiamo dati per esplorare tale aspetto, una minor qualità dell'insegnamento ed una minor capacità di entrare in relazione con gli studenti o ancora un minor interesse a sviluppare riflessioni didattico-pedagogiche, d'altro canto se l'innovazione assume la forma del progetto, la partecipazione ad iniziative trasversali e la collaborazione tra colleghi sembrano essere le condizioni necessarie per creare quell'impresa comune e quel tessuto di relazioni in grado di favorire il confronto, la riflessività e l'apprendimento dall'esperienza. Partecipare ad un progetto è, a determinate condizioni, una delle possibili occasioni per condividere e sviluppare un sapere collettivo a partire da un'azione comune.

Dal punto di vista organizzativo, infine, assumono particolare rilevanza i modi attraverso cui la partecipazione ai progetti è valorizzata, incentivata e sostenuta.

La partecipazione ad iniziative progettuali rischia di "stressare" la partecipazione dei singoli generando situazioni di sovraccarico e di *burnout*. Se da un lato il lavoro educativo ha bisogno di un investimento personale, per contro il sistema scolastico non può reggersi soltanto sulla volontarietà della partecipazione. Nei casi studio raccolti l'impegno degli insegnanti è compensato sia da incentivi economici (pochi) sia da gratificazioni professionali e simboliche. Talvolta accade che le ore di lavoro straordinario siano remunerate attraverso il Fondo d'istituto o, nel caso di scuole particolarmente attive e capaci, attraverso le risorse derivate dai progetti. In altri casi accanto agli incentivi economici vi sono forme di premialità e valorizzazione di tipo simbolico o reputazionale, quali ad esempio il riconoscimento formale di un ruolo di coordinamento o l'attribuzione delle funzioni strumentali o ancora l'ingresso in staff direzionali.

In altri casi ancora le gratificazioni sono legate all'orgoglio di appartenere ad una determinata scuola, visibile e riconosciuta dal territorio e portatrice di esperienze innovative, o alle gratificazioni professionali date dal rapporto con gli allievi e le famiglie.

6.2 Innovazioni e scelte organizzative

Dal punto di vista manageriale/gestionale, in che modo e con quali forme le decisioni organizzative favoriscono i processi innovativi? Gli studi organizzativi evidenziano due rilevanti aspetti: da un lato le scelte organizzative influenzano la capacità innovativa, dall'altro non esiste un'unica soluzione possibile per strutturare l'attività organizzativa in funzione dell'innovazione (Ramella, 2013). In letteratura sono individuati alcuni elementi in grado di agevolare l'innovazione: la presenza di risorse dedicate, la frequenza di comunicazioni interne, gruppi di lavoro coesi, basso turnover del personale, strutture flessibili, ambiente interno stimolante e che apprezza le novità, attenzione all'ambiente esterno (Catino 2012).

Il sostegno a processi innovativi ed il mantenimento nel tempo dipendono quindi dai modi e dalle forme attraverso cui i dirigenti scolastici e lo staff di direzione gestiscono il contesto scolastico. In particolare lo stile di leadership - ovvero la «capacità di guidare i collaboratori verso il conseguimento degli obiettivi dell'organizzazione e la realizzazione della sua mission» - ed i processi di management- la capacità di «prendere le decisioni e compiere le operazioni necessarie perché il cambiamento possa essere gestito», possono incidere nella costruzione di un contesto in grado di attivare e mantenere processi innovativi nel tempo (Vairetti, Medicina 2009).

Leadership e processi di management sono influenzati e a loro volta influenzano le culture organizzative (Morgan 2002), i sistemi di significato, le rappresentazioni, i linguaggi, i modi e le forme delle interazioni sociali presenti nei contesti specifici.

Nei casi studio emergono almeno tre forme di leadership e quindi tre diversi tipi di leader: leadership partecipativa e diffusa, leadership direttiva e carismatica, leadership delegante e periferica. Rientra nel primo ideal tipo il caso dell'IC Tommaseo, diretto da oltre dieci anni dalla stessa preside. Obiettivi organizzativi e mission sono perseguiti attraverso una forte richiesta di partecipazione e di adesione etica e valoriale. Negli anni si sono sostenuti e sviluppati processi di delega e responsabilizzazione delle funzioni strumentali a fronte di un forte presidio da parte della preside sulla tenuta dell'organizzazione e sulla scelta dell'architettura organizzativa.

Io vengo da una formazione in cui si lavorava sull'organizzazione, sono entrata di ruolo nel 2003 e tutti i dirigenti della scuola elementare hanno avuto un percorso di formazione di taglio organizzativo, di psicologia sociale, orientato a potenziare i gruppi di lavoro e sullo staff. Sono arrivata all'autonomia tre anni dopo con quell'impostazione. Io ho subito fatto un organigramma con persone con deleghe forti. Un'impalcatura organizzativa di un certo tipo che favoriva la condivisione delle decisioni e delle scelte.
(Preside - IC Tommaseo)

I processi innovativi sono sostenuti, laddove vi siano risorse, da un uso premiante del Fondo d'istituto e dallo sviluppo di attività di fundraising. Nei racconti della preside e delle insegnanti, l'organizzazione è stata pensata e realizzata in coerenza con gli obiettivi educativi della scuola.

La preside si è immaginata uno staff composto da collaboratori a tutto tondo. Lo staff non ha la delega di una parte ma condivide la responsabilità dei risultati. Se scriviamo nel POF e nel bilancio sociale che c'è una corresponsabilità rispetto agli stakeholder e diciamo che siamo radicati su un territorio, che siamo una comunità, e si promuovono attività per il successo ed il benessere, l'insegnante deve crederci. Dalla preside arriva un'etica di scuola. (Insegnante di lettere - IC Tommaseo).

Emerge l'attenzione ai processi e alle dinamiche relazionali, agli investimenti personali, ai tempi del cambiamento. Durante le interviste le insegnanti esplicitano l'importanza di riflettere e rielaborare le esperienze, ritornando su aspetti problematici e ponendosi l'obiettivo di come tenere insieme culture e visioni diverse di organizzazione e di professionalità.

Analoga azione di leadership della preside dell'IC Marconi Antonelli. Nel recente passato insegnante di musica e vicepresidente all'IC Tommaseo, ora al primo anno di incarico, la preside ha una rappresentazione chiara di ciò che vuole costruire come organizzazione e del percorso che sta seguendo per introdurre innovazioni volte a sostenere la condivisione di responsabilità del processo educativo tra gli insegnanti.

Le scuole cambiano molto lentamente. In questo IC in quattro anni hanno avuto 3 dirigenti. È difficile arrivare in un ambiente e stravolgere tutto. Non credo in cambiamenti radicali fatti esclusivamente su un dirigente. Io ho creato uno staff di direzione fondamentale per me per la mediazione di riflessioni pedagogiche e progettuali. Dentro lo staff ci sono i miei due collaboratori e le funzioni strumentali. Quest'anno ho inserito anche le figure significative di progetto. Lo staff inizialmente ha avuto qualche criticità dovuta al fatto che dovevano lavorare insieme figure appartenenti a due ordini diversi e questo non succedeva molto. Esistevano due figure differenti per le due scuole. Non l'ho modificato da subito ma ho insistito perché queste due figure facessero la stessa formazione, dovessero lavorare in maniera coordinata e ho chiesto loro di presentare un progetto comune sulla scuola. (Preside - IC Marconi Antonelli).

Se da un lato questa organizzazione sembra creare le condizioni adeguate affinché si possano sviluppare innovazioni e cambiamenti con positive ricadute sulla didattica, per contro richiede un investimento ed un'adesione etica all'idea forte di buona scuola proposta che rischia di marginalizzare insegnanti preparati ed attenti alla didattica ma che non ritengono importante una forma di adesione di questo tipo. Di seguito la lucida analisi dell'insegnante intervistata. La diversità di posizioni ma anche l'importanza che lo staff

rintraccia nel lavorare su una convergenza minima possono, se esplicitati, rappresentare un ulteriore stimolo al confronto e al cambiamento organizzativo.

Tra i docenti storici che sono qui, alcuni non condividono per niente lo spirito attivo. Non che non condividono un'idea di scuola, non condividono la scelta di responsabilità e di etica, di calvinismo puro. Non tutti la pensano così anche nello staff. Alcuni insegnanti non condividono il fatto che puoi essere un bravo insegnante ma se non condividi quest'etica diventi trasparente. La scommessa che la preside deve vincere è questa: capire se riusciamo ad includerli rispettando le differenze di ruolo oppure uno inizierà a sentirsi tagliato fuori. È il tema aperto adesso, emerso nell'ultimo staff (Insegnante di lettere - IC Tommaseo).

Gli altri due ideali tipi di leadership, carismatica e direttiva o delegante e periferica, si rintracciano nelle esperienze degli istituti secondari.

Nei due istituti tecnici (IIS Sella e ITIS Fauser), lo stile di leadership è di tipo carismatico e la gestione manageriale che emerge è accentrata al ruolo fondamentale giocato dal dirigente scolastico. È il caso dell'ITIS Fauser, il cui preside è alla guida dell'istituto dal 1990 ed è in procinto di andare in pensione, e dell'IIS Sella, fino allo scorso anno gestito dal preside R., figura di spicco e carismatica in carica all'istituto per oltre 40 anni.

Un fattore di successo è il fatto che questa scuola ha avuto un preside in gamba che è sempre stato una guida per tutti noi, uno che ha voglia di fare fa da traino, uno severo quando era necessario esserlo. Io ero allieva qua, ho insegnato solo qua, sono cresciuta imparando. Ci ha trasmesso tantissimo. L'ha trasformata in una delle scuole di eccellenza in Italia, ha messo la scuola davanti a tutto. Questa è una struttura ben avviata e poi il preside è sempre stato al ministero, nelle commissioni e tutte le innovazioni che arrivavano da Roma noi le coglievamo. Lui ci dava le dritte e poi si operava, delegava ciò che era giusto delegare. (Vicepreside - IIS Sella)

Entrambi ingegneri, hanno in comune un'idea innovativa di istituto tecnico e perseguono l'eccellenza. Negli anni hanno lavorato per la costruzione di un'offerta formativa che fornisse agli studenti un vantaggio competitivo sul lavoro. Laboratori aggiornati e all'avanguardia, forte investimento nelle infrastrutture, contatti stretti con il mondo imprenditoriale, sviluppo di attività conto terzi rivolte al mercato (l'IIS Sella offre un servizio di analisi delle acque e l'ITIS Fauser un servizio di hosting e di gestione reti internet), forte orientamento al risultato. I due istituti hanno la fama di contesti molto innovativi, meritocratici, orientati a preparare dal punto di vista dei contenuti studenti in grado sia di proseguire gli studi sia di trovare un'occupazione a breve. Dai dati di follow up dell'ITIS Fauser ad un anno dal diploma tutti gli iscritti sono inseriti in un contesto aziendale o in percorsi di formazione universitaria.

L'innovazione è tangibile ed osservabile nell'attenzione e cura della disciplina e nell'aggiornamento costante dei contenuti. Caratterizza entrambi gli istituti una forte selezione nei primi anni di corso con percentuali di bocciatura che vanno dal 35 al 50% nei casi più significativi. Come ricorda Domenico Chiesa, la cura dell'eccezionalità nell'eccellenza e la forte selezione riducono l'esigenza di sostenere processi di innovazione didattica. E quando l'innovazione è presente, come nei casi presentati, si tratta prevalentemente di innovazione su contenuti tecnologici, altamente specializzati. Nei racconti trovano poco spazio le riflessioni ed i pensieri di tipo organizzativo rintracciati negli IC, emerge una scuola organizzata sulle singole discipline, che rimanda agli insegnanti l'onere e l'onore di cercare le strategie più adeguate per il raggiungimento degli obiettivi scolastici e relazionali. Laddove vi siano esperienze di successo, come nel caso dell'IIS di Biella, il mantenimento avviene per via gerarchica, con una forte spinta da parte del preside. Anche la cura delle relazioni educative e del rapporto con gli allievi, esercitata dai due presidi, pone al centro il "valore dell'esempio" e del modello proprio dell'agire carismatico.

Come tutte le strutture fortemente carismatiche, sarà interessante osservare l'impatto, per questi due istituti, dell'avvicendamento dei due presidi e come questo cambiamento organizzativo modificherà genesi e tenuta dei processi innovativi.

Infine, la leadership delegante e periferica può essere rintracciata nell'esperienza dell'IPIA Plana. Il preside sceglie di sostenere gli insegnanti che propongono progetti ma senza promuovere e coinvolgere coloro che non sono interessati.

Il preside (io) è molto empirico: come docente e come vicepresidente ho imparato che imporre o sponsorizzare più di tanto i progetti non dà seguito! Faccio il possibile per diffondere la conoscenza, per stimolare ma lasciando liberi. Le iniziative che funzionano si diffondono da sole.

Faccio il possibile perché circolino idee, non esercito più di tanto il potere. Ho visto troppi fallimenti, credo che le iniziative che funzionano si promuovono da sole. (Preside - IPIA Plana)

Il preside ha un ruolo di coordinamento ma non di impulso e stimolo. L'iniziativa è demandata ai singoli. Se da un lato questa modalità sostiene la responsabilità degli insegnanti, per contro sul lungo periodo rischia di disincentivare gli insegnanti propositivi, scoraggiare le iniziative innovative e, quindi, di mantenere le esperienze nel tempo senza sufficiente spinta o stimolo al cambiamento. Dal punto di vista dei docenti, tale atteggiamento rischia di essere di scarso sostegno per gli insegnanti innovatori che lamentano un senso di isolamento.

Per quanto riguarda il management e quindi la capacità di decisione, trasversale ad ogni ordine di scuola emerge una diffusa incapacità degli organi collegiali scolastici di essere luogo di decisioni con il conseguente rischio di diventare momenti rituali di informazione con poca o scarsa incidenza sulla qualità della didattica

e dei processi pedagogici attivati. Le innovazioni non nascono nelle riunioni collegiali; nei momenti assembleari, nella migliore delle ipotesi, ne vengono diffusi i risultati.

Negli istituti comprensivi la situazione si presenta meno netta e la collaborazione per la realizzazione di un curriculum verticale così come la presenza di figure di staff che si raccordano tra i due ordini facilita non soltanto uno scambio di informazioni ma anche un confronto di idee e quindi la nascita di nuove proposte progettuali.

Negli istituti tecnici, viceversa, dai casi studio emerge una sostanziale debolezza dei luoghi formali di confronto e scambio, non soltanto dei consigli di classe ma anche dei dipartimenti, struttura che, per Domenico Chiesa, dovrebbe agire un importante ruolo di coordinamento.

La scuola dovrebbe vivere di dipartimento e consiglio di classe. Sarebbe utile investirei nei due coordinatori al fine di metterli in grado di attivare dinamiche di lavoro. Mantenere ore libere in comune. Il dipartimento è luogo di scontro. C'è un livello di confronto ma è centrato sul fatto che tutti devono far la stessa cosa su classi diverse e se non discutono nessuno se ne accorge. È necessario un pensiero organizzativo a sostegno del pensiero pedagogico. Nelle scuole dove ci sono discipline devi garantire il livello della disciplina, il livello della competenza e il livello della scuola (ad esempio nelle superiori). I grandi insegnanti ci hanno tramandato l'idea dell'organizzazione fortemente dentro il processo pedagogico. Al coordinatore di un consiglio di classe devi chiedergli uno sforzo non solo di gestire i ragazzi ma di gestire un gruppo. Il dipartimento deve mantenere la centralità della didattica (Domenico Chiesa - Forum Regionale per la scuola).

Sia per gli istituti comprensivi che per gli istituti tecnici, di ben maggiore importanza per l'innovazione è il confronto e lo scambio informale tra colleghi, a partire dalla condivisione di affinità e interessi. È nell'informalità dei rapporti tra insegnanti con funzioni di staff e i colleghi che si creano le occasioni per innovare e proporre nuovi progetti, così come è nell'informalità che si attivano meccanismi di reciprocità, di riconoscimento, di collaborazione.

Non siamo abituati a fare le riunioni, facciamo le discussioni in corridoio (Insegnante informatica, ITIS Fauser).

È importante la "considerazione degli altri". L'insegnante figura strumentale della musica mi ha aiutato. Quando poi l'insegnante ha fatto un concerto al teatro Astra, io sono andata a teatro, alle prove, devi dare qualcosa in più tu come persona. Le persone fanno la differenza, le persone ci credono. Non si sentono abbandonate a se stesse (Insegnante di lettere - IC Tommaseo).

Emergono dai casi studio criticità ma anche risorse. Affinché l'innovazione sia un processo di apprendimento continuativo occorre un contesto organizzativo flessibile in grado di sostenerla e

"manutenerla". Se da un lato è importante una leadership che sostenga e incentivi, dall'altro l'innovazione ha bisogno di figure intermedie che facilitano i processi, le comunicazioni, la visibilità. La presenza di uno staff di direzione, un gruppo di insegnanti referenti dei progetti, un coordinamento di figure strumentali (ma anche gli organi decisionali formali) sono dispositivi in grado di mediare e facilitare la diffusione dell'innovazione in quanto anello di congiunzione tra la dirigenza e il personale e quindi facilitatori dell'assunzione di responsabilità organizzative e dell'attivazione di proposte progettuali.

Ciò che aiuta non è solo uno staff collaborativo ma un grande lavoro di coordinamento. Veder le tessere di questo mosaico aiuta. Nelle scuola dove c'è una figura che vede tutte le attività nelle classi, aiuta.
(Insegnante di lettere - IC Tommaseo)

A prescindere dalla forma che questo lavoro di coordinamento assume ciò che sembra emergere è l'esigenza di sostenere il lavoro per progetti attraverso una costruzione di progettualità sufficientemente ampie e condivise, attraverso l'attivazione ed il sostegno di processi di condivisione e collaborazione. Dal punto di vista organizzativo, l'innovazione si sostiene se si sviluppa non soltanto a livello direzionale ma anche nel "middle management" la capacità di analizzare e rispondere alle sollecitazioni dell'ambiente e la capacità di sviluppare attività di ricerca fondi. Non meno importante infine, sostenere percorsi di formazione e aggiornamento professionale e costruire legami con il territorio e con i genitori.

6.3 Innovazioni e narrazioni: dare forma alla riflessività

L'attivazione di processi di **narrazione**, in modo formale o informale, **dell'esperienza**, facilita il mantenimento dell'innovazione. La letteratura organizzativa ha messo in luce l'importanza, nei percorsi di apprendimento organizzativo, della narrazione come costruzione di una memoria condivisa dell'esperienza (Czarniawska 2000). La narrazione consente di comunicare e valutare l'esperienza e più in generale di rendere visibile il processo che sostiene l'iniziativa ma consente anche di "rivedere", ex post, le decisioni intraprese, riflettendo sulle linee pedagogiche ed organizzative che stanno alla base delle scelte scolastiche. Nelle scuole analizzate sono presenti diversi livelli di racconto.

Ad un primo livello troviamo la storia della singola esperienza: come è stata realizzata, chi ha coinvolto, quali sono gli esiti. Negli IC tale racconto avviene attraverso l'oralità, la scrittura e la realizzazione di prodotti multimediali. La memoria delle esperienze si costruisce sia attraverso il racconto di quanto svolto sia attraverso la comunicazione all'esterno del percorso didattico. L'insegnante narratore è colui che ha accompagnato gli studenti nell'iniziativa.

Negli istituti tecnici, accanto all'oralità e alla realizzazione di eventi finali, è frequente l'uso di protocolli e documenti formali finalizzati a rendere visibile e ripetibile il processo organizzativo dell'iniziativa. È questo il

caso dell'IPIA Plana con il progetto Scuola-impresa e dei corsi di eccellenza, inseriti stabilmente nella progettazione didattica.

Un secondo livello è il racconto dei progetti e delle esperienze che la scuola produce nei confronti degli stakeholder e del territorio. In particolare la scrittura dei Piani di offerta formativa (POF) è una narrazione della progettualità della scuola rivolta a allievi, famiglie, comunità e istituzioni locali. Nei POF la scuola racconta all'esterno le attività che arricchiscono l'offerta formativa curricolare.

Un terzo livello, infine, è la narrazione dei percorsi organizzativi. Esempi di questo tipo sono i bilanci sociali delle scuole ma anche le certificazioni di qualità, tra cui il Marchio Saperi. Attraverso la narrazione di come la scuola si organizza per fornire un determinato servizio, di quali temi si fa carico e quali valori intende perseguire l'organizzazione costruisce una storia e memoria della sua funzione sociale per quel dato territorio. Nei casi dell'IC Tommaseo e dell'IC Manzoni, il percorso di rendicontazione sociale prende avvio dall'attivazione di un processo valutativo sulla qualità dell'insegnamento. Nel primo il gruppo dirigente ha costruito una mappa condivisa sul significato dell'insegnamento e ha promosso la realizzazione un codice etico o manifesto professionale che riportasse cosa l'istituto fa e su quali valori si riconosce. Successivamente vi è stata l'adesione al Marchio Saperi e a fine 2013 hanno predisposto il primo bilancio sociale. Nel secondo caso il percorso di valutazione ha messo in luce l'esigenza di dotarsi di un bilancio sociale che è in corso di realizzazione.

Il bilancio sociale permette di avere una focalizzazione maggiore sui punti di forza e di debolezza legati alle risorse. Questa è una scuola in cui la maggior parte dei docenti da tutto, va oltre l'orario di lavoro. Con il bilancio sociale, l'idea è di stabilire questo "oltre", rendersene conto in maniera strutturale, avere un'idea delle risorse, dei progetti, degli obiettivi, delle risorse materiali. Questo ci permette di avere tutti una visione strutturata per poi implementare le tante cose che funzionano e intervenire sugli elementi di criticità (Insegnante di italiano - IC Manzoni).

Dal punto di vista del contenuto, negli istituti comprensivi la narrazione dei processi organizzativi si concentra sul tema dell'inclusione, sull'idea di scuola come comunità e bene comune, sul valore del sapere e sull'accesso di tutti a tale sapere.

Nell'esperienza dell'IIS Sella, unico caso studio di istituto superiore certificato (ISO 9001:2008), la motivazione che spinge a dare evidenza del processo di erogazione è l'attenzione alla qualità e alla tracciabilità dei processi, delle procedure, degli esiti. La scelta di avvalersi/ricorrere a una certificazione di diffusione ampia e utilizzata soprattutto nel sistema produttivo è motivata anche dalla presenza di attività di lavorazione conto terzi che l'istituto commercializza sul mercato.

Qualunque sia la forma e il livello della narrazione, la normatività o la ritualità che la accompagna, il racconto di ciò che avviene all'interno dell'istituto scolastico risponde ad una richiesta di genitori e

stakeholder di comprendere e valutare l'operato della scuola e, nel rispetto dei ruoli, di partecipare al processo educativo. È un mutamento significativo: in passato gli strumenti narrativi adottati dalla scuola avevano principalmente la forma di circolari ministeriali e avvisi interni e, in parallelo, la comunicazione scuola-famiglia era prevalentemente di tipo orale.

Accade oggi che l'esigenza delle famiglie e del territorio di essere più informati e coinvolti coincida con l'esigenza degli insegnanti di rendere visibile e dare valore a ciò che fanno. Il bilancio sociale è uno strumento che, dal racconto degli intervistati, consente di dare una risposta ad entrambe le esigenze.

Mentre il POF è una dichiarazione d'intenti, presenta la scuola a inizio anno, il bilancio controlla se il dichiarato coincide con l'agito. Significa far vedere cosa concretamente si è realizzato e quali sono i punti di criticità. Ad esempio il discorso economico finanziario: abbiamo avuto conferma sulle disponibilità reali delle risorse. Su "scuole in chiaro" compaiono altri numeri, in concreto c'è altro. Il bilancio è lo specchio della scuola.

È stato presentato nel consiglio d'istituto. Io l'ho detto a tutti i rappresentanti di classe. A settembre i genitori autoconvocano i genitori su un momento di presentazione e di autoformazione sul bilancio (Insegnante di italiano - IC Tommaseo).

E per gli insegnanti, partecipare e leggere un bilancio sociale serve a riconoscersi e convergere (o differenziarsi) dal racconto, dall'idea di scuola che la comunità cui partecipano sta costruendo.

La risposta dei colleghi è stata positiva. Alcuni più interessati sono andati sul sito. Una collega delle elementari un giorno è venuta, l'ha letto, tutti l'hanno letto e si sono resi conto della mole di lavoro. Abbiamo scelto uno stile narrativo, discorsivo (Insegnante di lettere - IC Tommaseo).

Come racconta un'insegnante, l'organizzazione scolastica non è cambiata appositamente in funzione del bilancio, ma il dover rendicontare, rendere trasparente, attiva processi riflessivi e quindi di apprendimento.

Ti fa riflettere sulle fasi, su come lavori. Tutti devono guardare il tutto, ognuno lo farà con le energie che decide di impiegare, però è cambiata la prospettiva: con il Marchio Saperi la scuola non la puoi più guardare come singolo pezzo (Insegnante di italiano - IC Tommaseo).

Le due esperienze raccontate si inseriscono in un progetto di più vasta portata promosso dall'Associazione Magistrale Tommaseo che ha dato vita all'Osservatorio sul Bilancio Sociale nella scuola (OBISS). A partire dal 2006 un gruppo di insegnanti appartenenti a cinque scuole diverse ha dato vita ad un percorso finalizzato a costruire e condividere uno strumento di valutazione che potesse permettere agli insegnanti di riflettere su loro stessi ed attivare processi di miglioramento. Successivamente l'incontro tra il gruppo di

insegnanti e un professore afferente al Dipartimento di Management dell'Università di Torino ha fornito l'occasione per sviluppare l'idea di predisporre un modello di bilancio sociale adattato alle realtà scolastiche coinvolte.

Per oltre cinque anni gli insegnanti hanno partecipato ad un'esperienza di ricerca-azione e innovazione di tipo organizzativo, dal basso, frutto di un lavoro condiviso tra scuole. L'IC Tommaseo ha partecipato fin dal principio al percorso mentre l'IC Manzoni si è aggiunto nell'ultimo anno al gruppo di scuole coinvolte.

Ciò che rende l'esperienza interessante e unica è la partecipazione trasversale, pressoché non retribuita, di dirigenti ed insegnanti di sei scuole che attraverso incontri di condivisione e scambio sono arrivati prima a condividere un'idea di bilancio sociale e poi a costruire un modo di narrare e rendere visibile l'esperienza scolastica.

Inizialmente la prima parte di lavoro si è concentrata sul significato di "bilancio sociale", in quanto accountability in inglese significa un'altra cosa: capire cosa si chiedesse, chi fossero gli stakeholder, chi fossero i principali referenti cui la scuola voleva render conto e poi tutte le persone che in un certo senso gravitano intorno (associazioni, comuni, oratori, circoscrizioni), con cui la scuola collabora, offre e prende servizi. In questa fase eravamo un gruppo di ricerca (Insegnante scuola primaria - Referente OBISS).

Per i partecipanti al gruppo è stata un'esperienza gratificante che ha migliorato il modo di guardare all'organizzazione e di agire il proprio ruolo professionale.

Dal punto di vista personale, è il progetto che mi è piaciuto di più, un livello di gratificazione enorme. Nel mio caso che devo seguire la gestione d'insieme mi ha messo tutti i dati davanti, mi ha messo in chiaro i punti deboli, anche l'età media degli insegnanti, il titolo di studio... tu sai che alle elementari c'è quella fascia media, con quel titolo di studio con quell'esperienza, sai che potrai proporre un progetto piuttosto che un altro (Insegnante di lettere - IC Tommaseo).

Per le scuole, dal punto di vista organizzativo, il bilancio sociale è l'esito finale di un percorso strutturato di valorizzazione e comunicazione dei processi organizzativi. È possibile costruire un documento di rendicontazione sociale soltanto in strutture scolastiche che in modo più o meno formalizzato abbiano già predisposto strumenti di controllo qualità e di supervisione dei progetti, strumenti di coordinamento e dialogo tra classi, valutazione degli apprendimenti e prove di verifica non standardizzate.

Nella nostra esperienza se non ci sono degli strumenti che la scuola si è data in modo implicito o esplicito (marchio saperi o ICQ o modelli di autovalutazione) che dicono chi fa che cosa o se non c'è una raccolta di informazioni, dei momenti in cui si dialoga, allora diventa difficile arrivare al bilancio sociale (Insegnante scuola primaria - Referente OBISS).

Il bilancio, così come altre forme di rendicontazione, mette al centro il ruolo della scuola nella comunità, dando evidenza delle attività collaterali che rendono possibile l'insegnamento.

L'originalità di questo bilancio sociale è che c'è un rapporto tra l'attività strettamente accademica e un ruolo sussidiario che la scuola ha sul territorio (accoglienza della diversità, della delocalizzazione, del disagio), nelle scuole si fa un fracco di integrazione, si dialoga con le famiglie, si cerca di venire incontro, dal punto di vista economico si agevolano i meno abbienti e questo si fa fatica a farlo emergere. Si è cercato allora di dare visibilità (Insegnante scuola primaria - Referente OBISS).

6.4 La scuola dentro la comunità

Dagli studi di caso emerge un rapporto dinamico tra la scuola e gli enti del territorio. Da un lato la scuola spesso partecipa, a livello territoriale, alle iniziative della comunità locale nell'ottica di arricchire i percorsi educativi "sfruttando" risorse già presenti nell'area. Dall'altro la scuola attiva reti trasversali con istituti analoghi per presentare progetti comuni.

Per quanto riguarda il primo aspetto, la **partecipazione della scuola alla comunità locale**, il territorio di riferimento è il quartiere nel quale la scuola si trova e la comunità locale è composta dai genitori degli studenti ma anche dai cittadini, dai commercianti e dagli imprenditori, dalle associazioni culturali, di volontariato e giovanili e dalle istituzioni (ASL ed enti locali in particolare).

La scuola si apre in risposta ad esigenze culturali, pedagogiche e economiche. Da un lato la consapevolezza che il processo educativo in una società complessa non possa essere relegato al singolo istituto, dall'altro l'esigenza di accedere a risorse (anche finanziarie) a sostegno del far scuola. Gli insegnanti utilizzano le proprie reti di appartenenza, seguono i propri interessi, attivano contatti con le associazioni e le istituzioni del territorio per immettere nella scuola risorse per l'apprendimento "a kilometro zero" o per ottenere finanziamenti a sostegno della progettazione educativa (fundraising).

Gli Istituti Comprensivi, per storia e caratteristiche, hanno esigenza di radicarsi sul territorio e diventare punto di incontro per diverse iniziative culturali e ricreative. L'IC Marconi Antonelli promuove servizi ad uso delle famiglie del territorio, quale ad esempio il prestito libri, ma anche momenti di aggregazione e partecipazione, quali la festa della scuola.

La biblioteca è lo strumento con cui la scuola vuole aprirsi al territorio e alle famiglie non solo in orario scolastico. La lettura e il libro, oltre che di grande formazione di ogni alunno, è uno strumento facilitatore per permettere una comunicazione interna e esterna alla scuola. [...]Ho voluto fortemente che si facesse

una festa della scuola, per lavorare sull'identità. Lo scorso anno l'ho fatto nella piazza vicino alla scuola primaria. È stato un successo, c'erano 1500 persone. (Presidente - IC Marconi Antonelli)

La scuola e le organizzazioni presenti in un quartiere creano un milieu all'interno del quale si sviluppano rapporti di reciprocità. È il caso, particolarmente emblematico, di un'esperienza che ha coinvolto l'IC Manzoni, situato nel quartiere di San Salvario, ricco di esperienze di partecipazione giovanile, di volontariato, culturali e sociali.

L'esempio del teatro Baretto è emblematico del rapporto tra i vari enti. Un gruppo teatrale ha bisogno di uno spazio per provare lo spettacolo. Chiede al Baretto l'uso dello spazio. Il Baretto accetta e in cambio il gruppo regala alla Manzoni dei laboratori teatrali. Loro propongono alla scuola questi laboratori dove ricevono parte del copione dello spettacolo (le storie dei ragazzi) e lo spettacolo viene restituito alle famiglie e ai bambini. Ci sono scambi e benefici reciproci. (Insegnante italiano - IC Manzoni)-

La relazione tra la scuola e la comunità che ruota intorno alla scuola è ricca di occasioni di collaborazione ma non priva di tensioni ed incomprensioni. In alcuni casi la scuola si apre al territorio cercando occasioni di cooperazione, altre volte sono le associazioni del territorio a "forzare" e perseguire un'interazione con la scuola chiedendo di partecipare al processo educativo. Esempio emblematico è il rapporto tra l'associazione di genitori e l'IC Manzoni: da un lato la presenza di genitori attivi e protagonisti è una risorsa per la scuola e uno stimolo al miglioramento del suo ruolo educativo, dall'altro le insegnanti intervistate riportano alcune difficoltà di comprensione e comunicazione spesso riconducibili a modi differenti di rappresentarsi tale ruolo e di definire le reciproche responsabilità nel processo educativo.

Finora abbiamo fatto iniziative con feste ed abbiamo fatto molto supporto per cercare di portare avanti progetti in assenza di fondi. Ora noi non vorremmo soltanto fare il bancomat ma vorremmo che la scuola ci dicesse di cosa ha bisogno e lo facciamo insieme.

Quest'anno per la prima volta abbiamo presentato un progetto finanziato dalla Compagnia, con ASAI e altre associazioni, su una scuola aperta. Con questo progetto proporremo agli insegnanti una parte di formazione sui DSA per imparare a riconoscere ed accogliere dal punto di vista dei genitori e degli insegnanti i disturbi di apprendimento. In passato qualche famiglia che ha avuto questi problemi e non si era trovata molto bene. E poi c'è la proposta di un uso degli spazi pomeridiani della scuola. (Genitore, presidente Consiglio d'Istituto - Associazione Manzoni People).

Negli istituti secondari, il coinvolgimento delle famiglie è marginale, spesso gli studenti provengono da città e paesi diversi, soprattutto in provincia. Anche la relazione con le istituzioni e le associazioni di volontariato è meno stabile rispetto a quanto succede per gli IC mentre spesso si instaurano rapporti con le ASL, i servizi

sociali e i consultori con i quali si propongono percorsi di educazione alla salute. Per gli Istituti secondari assume importanza il territorio inteso come tessuto economico-produttivo. Lo stage curriculare ma anche le attività di orientamento in uscita sono le principali forme di relazione con le aziende.

La vocazione marcatamente professionale dell'IPIA Plana, secondo una insegnante intervistata, rende necessario confrontarsi con il territorio perché è sul territorio che gli studenti possono conoscere il mondo del lavoro e possono confrontarsi con la quotidianità.

Uscire dalla scuola, vedere cosa è un'officina, incontrare l'imprenditore, il racconto dell'esperienza ai ragazzi, i lavoratori che hanno parlato con i ragazzi.... (Insegnante di italiano - IPIA Plana).

Negli istituti tecnici non è infrequente che alcuni insegnanti (ingegneri e tecnici) mantengano, accanto all'attività di docenza, un'attività professionale esterna. Se da un lato questi insegnanti sono meno presenti nella vita scolastica, per contro rappresentano con la loro professione un'importante occasione di confronto con il mondo esterno, soprattutto per quanto riguarda l'aggiornamento sulle innovazioni tecnologiche. Da segnalare infine che l'attività di lavorazione conto terzi, presente all'IIS Sella e all'ITIS Fauser, consente agli studenti di poter osservare sul campo attività professionali in corso d'opera e di poter usufruire di laboratori aggiornati e funzionanti.

Per quanto riguarda la **partecipazione a reti di scuole o di organizzazioni**, Ramella (2013) evidenzia come la produzione e diffusione di innovazione è radicata in reti di relazioni tra persone e tra organizzazioni. Nei casi studio analizzati, la partecipazione assume forme differenti e si evidenziano nuovamente le due specificità.

Gli Istituti Comprensivi spesso aderiscono a reti di scuole cittadine per sviluppare progettualità comuni, per aver accesso alle informazioni, per partecipare a bandi avendo maggiori possibilità di successo, per scambiare esperienze e buone prassi, per innovare.

Ad esempio noi siamo in rete per un progetto sulla dispersione scolastica, sulla musica. Sono elementi che consentono di lavorare su tematiche specifiche, sono interdisciplinari, vanno nella direzione di una didattica trasversale (Preside - IC Marconi Antonelli).

Il racconto degli intervistati, suggerisce l'idea di una prassi ormai consolidata, in questo caso sul territorio del Comune di Torino, di attivare progetti in rete con altri attori. Tale modalità è incentivata dalle istituzioni pubbliche attraverso iniziative specifiche. È il caso dell'esperienza della rete di scuole cittadine "Profili di salute" promossa dalla Regione, un percorso di ricerca volto a promuovere il benessere e la salute nelle scuole di Torino. All'interno di questo contesto, l'IC Tommaseo ha potuto attivare l'esperienza "Identità di genere". Talvolta le esperienze si intrecciano e le reti create su un progetto sono poi le medesime reti che

sviluppano progetti successivi. Si pensi ad esempio al bilancio sociale, nato da una rete di insegnanti e presidi, su iniziativa dell'Associazione Magistrale Tommaseo.

La partecipazione a progetti in rete con altre organizzazioni, in particolare per gli IC, rappresenta infine un'opportunità per confrontarsi ma anche per partecipare ad iniziative formative e di aggiornamento. I progetti in rete rappresentano occasioni di formazione e di autoformazione, in situazione di scarsità di risorse dedicate all'aggiornamento.

BIMED (nel progetto di staffetta di scrittura creativa) offre una formazione gratuita di 80 ore per gli insegnanti. (Insegnante di lettere - IC Manzoni)

Bisogna uscire dalla scuola. Andare a fare corsi fuori, andare a vedere fuori. Io dico sempre fateli, perché può servirvi uniformare il pensiero di tutti, poi però bisogna uscire e sentire come hanno fatto le altre scuole (Preside - IC Marconi Antonelli)

Gli istituti professionali e tecnici aderiscono a progetti istituzionali, anche in questo caso con un forte interesse per la transizione scuola-lavoro. Sia nel caso dell'ITIS Fauser, sia nel caso dell'IIS Sella, l'attivazione dei percorsi ITS prevede la costituzione di Fondazioni partecipate da istituti scolastici, università, imprese, enti locali. La partecipazione a reti di organizzazioni, ma anche la fornitura di servizi conto terzi, soprattutto in settori ad alto contenuto tecnologico, consente alle scuole di mantenersi aggiornati sulle innovazioni tecnologiche e tecnico-scientifiche.

7 Conclusioni

L'innovazione raccontata dai suoi protagonisti appare come un processo non difficile da innescare, quanto problematico da sviluppare e stabilizzare. I percorsi non sono sempre riproducibili perché spesso intrecciati con le storie degli insegnanti e le specificità dei contesti.

Il progetto è la forma che assume l'innovazione nella scuola in questo momento storico. Il progetto è contemporaneamente anche l'esito di tempi lunghi di innovazione e di cambiamento. Le caratteristiche principali dei progetti presentati come "innovativi" sono: la presenza di un prodotto tangibile e l'utilizzo della didattica attiva.

Se assumiamo l'ipotesi che l'innovazione didattica sia l'obiettivo finale dell'innovazione, le esperienze raccolte mettono in evidenza come vi siano anche innovazioni indirette che hanno ricadute in termini di empowerment, miglioramenti del clima, costruzione di un modo di lavorare comune. Se da un lato l'innovazione nella didattica sembra abbia bisogno di cura delle relazioni (tra insegnanti, tra insegnanti ed allievi, tra allievi) e quindi di un contesto in grado di accoglierla e sostenerla, dall'altro innovare prassi di lavoro consolidate richiede tempi lunghi e processi di ricerca e condivisione delle esperienze complessi che difficilmente possono realizzarsi nell'arco di durata media di un progetto singolo.

Condizione affinché questo si realizzi, all'interno di un contesto fortemente condizionato da vincoli istituzionali, finanziari e normativi, è la presenza di un'organizzazione che sostenga in modo continuativo all'innovazione.

Pur consapevoli che esistono una molteplicità di modi e forme con cui si può avviare un percorso di innovazione, così come una pluralità di risultati più o meno prevedibili e previsti, alcune condizioni sembrano poter facilitare la costruzione di un contesto organizzativo fertile. La messa a regime, infatti, non dipende esclusivamente da input esterni. Affinché il progetto possa diventare prassi occorre che vi siano condizioni relazionali ed organizzative.

Se dal punto di vista soggettivo, il progetto è frutto dell'impegno e della perseveranza di insegnanti innovatori, per evitare il rischio di sovraccarico e per sviluppare processi di apprendimento è importante che dal punto di vista organizzativo si attuino meccanismi di manutenzione (delle relazioni, della comunicazione, delle risorse).

In primo luogo insegnanti e dirigenti scolastici hanno bisogno di promuovere e curare la collaborazione sia nell'ottica di una partecipazione multidisciplinare ai progetti, sia nell'ottica di una condivisione della progettualità. Occorre un contesto che valorizzi il coinvolgimento e le forme di reciprocità tra insegnanti.

L'analisi dei casi studio evidenzia come questo compito non possa essere esclusiva prerogativa del dirigente scolastico ma viceversa debba essere favorito da un orientamento attivo e protagonista degli insegnanti.

In secondo luogo l'innovazione è favorita da una leadership orientata a promuovere il cambiamento, aperta alle sollecitazioni esterne alla scuola, dinamica e diffusa e da una gestione dell'organizzazione (management) fondata su meccanismi di delega e condivisione delle responsabilità, organizzata sulla presenza di funzioni strumentali che svolgono un ruolo di mediazione con i colleghi, di tenuta del processo, di visibilità dei risultati, su gruppi di lavoro trasversali, non soltanto intra-organizzativi ma anche inter-organizzativi, sulla capacità di tenere insieme visioni, orientamenti e strategie di azione non sempre convergenti, sulla valorizzazione dei risultati.

In terzo luogo un progetto incide sulla prassi organizzativa se diventa esso stesso un oggetto di ricerca, grazie al quale sviluppare percorsi rielaborativi e riflessivi. I casi studio evidenziano l'importanza di attivare processi narrativi attraverso cui la scuola si racconta e raccontandosi costruisce la sua memoria e dà forma alla riflessività.

Infine la partecipazione a reti di organizzazioni e l'apertura ad iniziative territoriali consente di attivare risorse ed idee innovative. Scontando una certa retorica, dai racconti sembra emergere l'opportunità di un positivo circolo virtuoso che lega la partecipazione ed apertura al territorio con la promozione di progetti innovativi. I progetti forniscono l'incremento di relazioni trasversali tra le scuole (tra dirigenti e tra insegnanti) e contemporaneamente la relazione tra scuole fornisce l'occasione per sviluppare nuovi progetti. Le relazioni tra scuole consentono di sviluppare l'interdisciplinarietà (soprattutto per gli IC) e di sviluppare comunità di pratiche interorganizzative. Infine i progetti in rete aprono possibilità di accesso a risorse (formazione, fondi, relazioni) che possono sostenere la capacità di azione della organizzazione scolastica e degli insegnanti.

Queste quattro condizioni possono essere presenti in forma diversa ma ciò che è importante sottolineare è che se da un lato l'innovazione richiede risorse non a costo zero, per contro l'esperienza dimostra che esistono alcune risorse a basso costo: interdisciplinarietà, partecipazione, messa a regime delle strutture collegiali già presenti nella scuola, investimento sui coordinatori.

Il progetto come forma dell'innovazione ha bisogno, per produrre cambiamento, di un'organizzazione scolastica che lo sostenga.

Quanto alle forme linguistiche con cui la innovazione ci è stata raccontata potremmo dire che i racconti si sono configurati come storie problematiche. Ciò significa partire da situazioni critiche, senza una soluzione a portata di mano, ma altresì non usare mai il vocabolario della rassegnazione che è proprio di chi si trova in situazioni perfettamente chiuse. Frequente, anzi, il riferimento a *sfide*: ovvero, a pressioni che richiedono mobilitazione di energie, sforzo prolungato, autostima e ... coraggio. La sfida è un combustibile, innescato per via spesso personale, che traina l'impegno innovativo verso esiti aperti. Le parole usate sono prese dal

vocabolario della scuola come organizzazione (ruoli, orari, programmi) e altresì dalla scuola come comunità di pratiche (Impegno, condivisione, cooperazione).

A testimonianza che l'innovazione non può germogliare esclusivamente all'ombra di minuscole nicchie per pochi e coraggiosi adepti, né svilupparsi unicamente assecondando il flusso dei grandi progetti dell'innovazione per via istituzionale.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bonazzi G. (2008), *Storia del pensiero organizzativo*, Milano, Franco Angeli.
- Bruni A., Gherardi S. (2007), *Studiare le pratiche lavorative*, Bologna, Il Mulino.
- Catino M. (2012), *Capire le organizzazioni*, Bologna, Il mulino.
- Czarniawska B. (1998) *Narrative approach in organization studies*, Sage, Thousands Oaks, California
- Czarniawska B. (2000), *Narrare l'organizzazione*, Torino, Einaudi.
- Forum regionale per la scuola (2014), *La scuola che si rinnova e aiuta la rinascita del paese è la buona scuola*, Quaderno di documentazione della Quinta conferenza.
- Delaunay A. (1979), *Innovazione/scoperta*, in Enciclopedia Einaudi, vol. VII, Torino, Einaudi, pp. 667-683.
- Forum regionale per la scuola (2013), *Benvenuto cambiamento!*, Quaderno di documentazione della Quarta conferenza.
- Forum regionale per la scuola (2012), *Bentornato insegnante!*, Quaderno di documentazione della Terza conferenza.
- Forum regionale per la scuola (2011), *Federalismo e autonomia scolastica*, Quaderno di documentazione della Seconda conferenza.
- Gherardi S. (2010), *L'innovazione come processo continuo*, in La rivista, 1, p. 15-29.
- Maccario D. (2006), *Insegnare per competenze*, Torino, SEI.
- Morgan G. (2002), *Images. Le metafore dell'organizzazione*, Milano, Franco Angeli.
- Olagnero M. (2014), *Scuola e dintorni, per non perdersi di vista*, in M. Olagnero, a cura di, *E le scuole stanno a guardare. Esperienze e rappresentazioni del dopo-diploma in Piemonte*, Torino, Rosenberg & Sellier, pp. 7-28.
- Ramella F. (2014), *Sociologia dell'innovazione economica*, Bologna, Il Mulino.
- Scaratti G. (2006), *L'(in)effabile dicibilità delle comunità di pratica*. Prefazione all'edizione italiana di *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*.
- Vairetti e Medicina (2009), *Innovazione e buone pratiche nella scuola*, Bologna, Il Mulino.
- Weick K. (1997), *Senso e significato nell'organizzazione. Alla ricerca delle ambiguità e delle contraddizioni nei processi organizzativi*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Wenger L. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Ed. Cortina.