

Professional development to support teaching innovation. The experiences of the schools leading the Avanguardie Educative Movement

Lo sviluppo professionale a supporto dell'innovazione didattica. Le esperienze delle scuole capofila del Movimento delle Avanguardie Educative

Chiara Giunti^a, Massimiliano Naldini^b, Lorenza Orlandini^{c,1}

^a Indire, c.giunti@indire.it

^b Indire, m.naldini@indire.it

^c Indire, l.orlandini@indire.it

Abstract

This paper describes the elements that characterize innovation processes implemented by the founder member schools (leading schools) which has promoted activities of the Avanguardie Educative Movement together with the National Institute of Documentation, Innovation and Educational Research (Indire Agency). Innovation experiences have been analyzed by using a narrative tool based on the DigCompOrg Framework. This initial analysis led to identify some common elements among the 13 upper secondary schools examined. The professional development resulted to be one of the main drivers for educational and organizational innovation.

Keywords: professional development; educational innovation; leadership; teaching and learning practices.

Abstract

Il presente contributo descrive gli elementi caratterizzanti i processi di innovazione messi in atto dal primo nucleo di scuole (scuole fondatrici) che, insieme a Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (Indire), ha promosso le attività del Movimento delle Avanguardie Educative. Le esperienze di innovazione sono state analizzate attraverso una scheda narrativa sviluppata a partire dal Framework DigCompOrg. Da questa prima analisi sono stati individuati alcuni tratti comuni alle 13 scuole secondarie di secondo grado oggetto di studio, tra i quali emerge la centralità dello sviluppo professionale come leva per l'innovazione didattica e organizzativa.

Parole chiave: sviluppo professionale; innovazione scolastica; leadership; pratiche didattiche.

¹ Giunti è autrice del paragrafo 1 e del sotto-paragrafo 3.1. Naldini è autore del paragrafo 3 e dei sotto-paragrafi 3.2 e 3.3. Orlandini è autrice del paragrafo 2. Il paragrafo 4 è a cura di tutti gli autori.

1. Quadro di riferimento

La formazione dei professionisti che operano nella scuola rappresenta il nodo nevralgico del cambiamento di paradigma che coinvolge metodologie, contenuti educativi e servizi dell'istituzione educativa. Il rapporto tra innovazione scolastica e sviluppo professionale è dunque stretto e determinato da una nuova visione scientifica e culturale del professionista del sistema scuola.

Un'interessante fotografia della situazione attuale della professionalità docente è offerta da una recente ricerca internazionale, il Teaching and Learning International Survey (TALIS), promossa e coordinata dall' Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2009; 2014) che indaga in un'ottica comparativa la formazione iniziale e in servizio di docenti e dirigenti scolastici, le convinzioni pedagogiche e le pratiche didattiche, le condizioni in cui svolgono la propria attività professionale.

Tra i temi affrontati nella seconda edizione di TALIS (OECD, 2014) troviamo il livello di soddisfazione delle esigenze di sviluppo professionale dei docenti e le pratiche didattiche adottate dagli insegnanti in classe. Tra le principali raccomandazioni in tema di sviluppo professionale, TALIS indica la necessità di garantire la partecipazione dei docenti a percorsi di sviluppo professionale anche attraverso la disponibilità di programmi di mentoring ad ogni stadio della loro carriera.

Il quadro italiano che emerge dall'indagine, relativamente alla partecipazione ad attività di sviluppo professionale, mostra il dato al di sotto della media TALIS (Italia: 30,8%; media TALIS: 33,8%). Inoltre, risulta preoccupante il fatto che, mentre su questo tema la media TALIS è rimasta perlopiù invariata (media TALIS 2008: 87,6%; 2013: 87,7%), il dato italiano ha subito una riduzione di quasi dieci punti percentuali passando da 84,7% del 2008 a 74,9% del 2013.

Gli esiti della già citata indagine TALIS (OECD, 2014) evidenziano anche la posizione di sofferenza del sistema educativo italiano rispetto alla diffusione dell'innovazione scolastica. Uno dei fattori inibenti è rappresentato proprio dalla difficoltà di realizzare "protocolli di lavoro collaborativi e complessi" (Oddone & Firpo, 2015, p.113). Si colloca in controtendenza, l'esperienza di sviluppo professionale di docenti e dirigenti scolastici di scuole italiane che hanno aderito al Movimento delle Avanguardie Educative (Laici & Orlandini, 2016) e che dal 2015 ad oggi stanno sperimentando percorsi di assistenza-coaching finalizzati a diffondere la conoscenza e l'implementazione di pratiche didattiche innovative già in uso in contesti internazionali.

Riprendendo una delle sette dimensioni che compongono il Framework per l'innovazione DigCompOrg codificato nel report di progetto condotto dal Joint Research Centre-ITPS di Siviglia "SCALE CCR: Up-scaling Creative Classrooms in Europe" (Bocconi, Kampylis & Punie, 2013; Kampylis, Punie & Devine, 2015), il Movimento Avanguardie Educative promuove attraverso un modello di assistenza-coaching lo sviluppo professionale di tutto il personale docente e non-docente della scuola italiana nell'ottica di introdurre e integrare nuovi modi di insegnamento e apprendimento.

Avanguardie Educative è un movimento di innovazione che porta a sistema le esperienze più significative di trasformazione del modello organizzativo e didattico della scuola. Un movimento aperto alla partecipazione di tutte le scuole italiane impegnate nella trasformazione di un modello "industriale" e trasmissivo di scuola, non più adeguato alla nuova generazione di studenti e alla società della conoscenza (Castells, 2006). Il movimento nasce nel 2014 dall'iniziativa congiunta di Indire e di un primo gruppo di 22 scuole che avevano già avviato esperienze di innovazione didattica e organizzativa.

Da novembre 2014 la partecipazione ad Avanguardie è aperta a tutte le scuole italiane che possono aderire in ogni momento e proporre nuove esperienze di innovazione didattica e organizzativa. Grazie a tali azioni, dal primo nucleo di 22 scuole, oggi fanno parte del Movimento oltre 600 scuole, supportate da Indire e dalle scuole capofila in un percorso di assistenza-coaching finalizzato all'implementazione delle Idee².

Il modello di assistenza-coaching del Movimento e le relative attività sono state co-progettate da Indire con i docenti e i dirigenti scolastici delle scuole capofila. Il modello si svolge in modalità blended ed è orientato alla condivisione, alla collaborazione e alla riflessione sulle varie fasi di implementazione delle esperienze delle singole scuole all'interno di una comunità di pratica (Wenger, 1998).

I destinatari sono i dirigenti scolastici e i docenti referenti delle singole idee delle scuole adottanti. In relazione a ciò il Movimento ha evidenziato come la leadership condivisa rappresenti un aspetto abilitante la diffusione dell'innovazione all'interno degli istituti appartenenti ad Avanguardie Educative. Alcune ricerche sottolineano che il modello di leadership condivisa insieme alla didattica in classe siano elementi fondamentali per il miglioramento degli apprendimenti (Paletta, Ferrari & Alimehmeti, 2018).

Il presente contributo illustra i primi risultati di un'analisi che ha coinvolto le scuole capofila del Movimento con l'obiettivo di descrivere, dopo tre anni dalla sua costituzione e dall'avvio delle attività di assistenza-coaching nei confronti delle scuole adottanti, gli elementi caratterizzanti i processi di innovazione maturati all'interno di tali istituzioni scolastiche.

2. Metodologia

Con l'obiettivo di comprendere e descrivere gli elementi che hanno sostenuto le scuole nel percorso di innovazione didattica e organizzativa, partendo dal gruppo delle 22 scuole capofila, sono state individuate come campione maggiormente significativo un gruppo ristretto di scuole secondarie di secondo grado.

All'interno del sottoinsieme "scuole secondarie di secondo grado" erano rappresentati licei, istituti tecnici e professionali.

Il campione ha poi subito un ulteriore affinamento dato dall'analisi dei dati quantitativi ricavati dal sito "Scuola in Chiaro" riferiti a: numerosità della popolazione studentesca, del corpo docente e non docente, tasso di dispersione (non superiore al 6%), andamento delle iscrizioni negli ultimi anni scolastici. Inoltre hanno rappresentato ulteriori criteri di selezione:

- la rappresentatività territoriale: le scuole individuate sono situate al nord, centro e sud Italia;

² Si tratta di esperienze di innovazione didattica e organizzativa osservate all'interno delle prime 22 scuole capofila che, insieme a Indire, a novembre 2014 hanno fondato il Movimento delle Avanguardie educative (<http://avanguardieeducative.indire.it/>).

Tali Idee sono state individuate perché ritenute in grado di innescare processi di innovazione didattica e organizzativa, orientati al superamento della lezione frontale e a favorire un ruolo più attivo e consapevole dello studente rispetto al proprio percorso di apprendimento.

- la rappresentatività dei diversi indirizzi di studio: le scuole individuate sono licei, istituti tecnici e istituti professionali ed è stata garantita la presenza delle tipologie all'interno di ogni indirizzo (liceo classico, liceo scientifico, etc. istituto tecnico industriale, istituto tecnico economico, etc. istituto professionale servizi commerciali, istituto professionale servizi socio sanitari, etc.);
- il livello di partecipazione delle istituzioni scolastiche a progetti internazionali e riconoscimenti in ambito didattico e scientifico;
- l'esperienza maturata nell'implementazione delle idee promosse dal Movimento delle Avanguardie Educative con riferimento alle dimensioni dello spazio, del tempo e della didattica. Si tratta in generale di scuole che hanno dimostrato di avere ri-configurato gli spazi di apprendimento, di avere introdotto da tempo metodologie didattiche attive e riorganizzato il tempo-scuola a sostegno dei processi di trasformazione introdotti. Tali elementi sono stati dedotti dall'analisi delle interazioni avvenute in piattaforma, dai contenuti presentati nel corso delle attività (online e in presenza) e dalle visite in loco realizzate dai ricercatori Indire, guidate da un apposito protocollo di visita elaborato secondo una metodologia mista (Creswell & Plano Clark, 2011).

Tenuto conto dei suddetti criteri è stato individuato un campione di 13 scuole (6 al nord, 3 al centro e 4 al sud; per quanto riguarda gli indirizzi di studio, abbiamo individuato 4 licei e 9 istituti tra tecnici e professionali).

Alle scuole è stata somministrata una scheda di narrazione elaborata a partire dalla metodologia della *narrative inquiry* (Clandinin & Huber, 2010) che ha il pregio di attivare processi di meta-riflessione che consentono di riorganizzare in modo critico la propria esperienza, conferendo significato alle azioni, alle motivazioni e agli eventi vissuti e collocandoli nel tempo. In questo senso, tale metodologia consente di attribuire valore alle testimonianze e ne sostiene la formalizzazione sotto forma di narrazione (Clandinin, 2007).

La scheda di narrazione è stata sviluppata attraverso tracce guida (input narrativi) individuate a partire dagli indicatori del Framework DigCompOrg³ che rappresenta un quadro di riferimento sviluppato dalla Commissione Europea per individuare gli elementi di un'istituzione scolastica digitalmente competente.

L'idea di innovazione didattica e organizzativa delineata e praticata dalle Avanguardie Educative (descritta nel Manifesto⁴) ha reso necessario ampliare le aree tematiche del Framework, per indagare gli elementi che, oltre al livello di digitalizzazione delle istituzioni scolastiche, hanno caratterizzato l'innovazione didattica e organizzativa proposta dal Movimento. Ad esempio: le modalità di organizzazione del calendario scolastico e del tempo-scuola, la revisione e riconfigurazione degli spazi di apprendimento, le azioni destinate alla formazione del corpo docente e non docente, le relazioni con il territorio e con i principali stakeholder, etc.

³ Il framework DigCompOrg è composto da sette elementi chiave e quindici sotto-elementi comuni a tutti i settori dell'istruzione. Per ciascuno degli elementi e dei sotto-elementi di DigCompOrg, sono stati sviluppati numerosi descrittori (74 in totale). Graficamente, gli elementi, i sotto-elementi e i descrittori di DigCompOrg sono presentati come i settori di un cerchio, con enfasi sulla loro interrelazione e interdipendenza (<https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomporg>).

⁴ avanguardieeducative.indire.it/wp-content/uploads/2014/10/Manifesto-AE.pdf .

In relazione a quanto descritto, di seguito si riportano gli indicatori utilizzati ai fini degli obiettivi dell'indagine ed una loro descrizione:

1. *dirigenza e gestione dell'organizzazione dell'istituzione scolastica*: adozione di un modello di leadership che elabori un piano di sviluppo professionale e favorisca la partecipazione diretta degli insegnanti nei processi decisionali, sostenuto dall'identificazione di figure chiave tra i docenti della scuola e finalizzato alla crescita di un sapere collettivo;
2. *pratiche di insegnamento e apprendimento*: individuazione di pratiche didattiche innovative tese a superare il modello tradizionale di insegnamento/apprendimento basato sulla trasmissione dei saperi facilitando l'introduzione di esperienze che favoriscano il ruolo attivo delle studentesse e degli studenti, anche con l'utilizzo delle TIC;
3. *sviluppo professionale*: promozione dello sviluppo professionale continuo di tutto il personale docente e non-docente, anche nell'ottica di introdurre e integrare nuovi modi di insegnamento e apprendimento;
4. *contenuti e curricolo*: modifica, reinterpretazione, aggiornamento dei curricoli al fine di modernizzare le pratiche pedagogiche e di valutazione ampliando gli obiettivi di apprendimento valorizzando anche l'apprendimento non formale e informale;
5. *pratiche di valutazione*: superamento della visione tradizionale di valutazione, spostando l'attenzione su pratiche valutative più ampie che includono approcci incentrati sullo studente, personalizzati e formativi orientati ad integrare anche l'apprendimento non formale e informale;
6. *collaborazioni ed interazioni in rete*: promozione di una cultura della comunicazione e collaborazione, puntando da un lato sul rapporto con il personale docente, gli studenti, gli altri stakeholder e le famiglie; dall'altro favorendo la partecipazione a reti di scuole e l'attivazione di partenariati strategici con il territorio;
7. *infrastruttura*: pianificazione, adattamento e riorganizzazione degli spazi di apprendimento per consentire e facilitare pratiche innovative, sostenute anche dall'uso delle TIC, nel processo di insegnamento/apprendimento.

Per descrivere gli elementi che hanno sostenuto le scuole nel percorso di innovazione didattica e organizzativa, la scheda, sviluppata sulla base dei suddetti indicatori e implementata attraverso un programma di videoscrittura, è stata inviata tramite posta elettronica ai dirigenti scolastici delle 13 scuole secondarie di secondo grado individuate. Le schede, una volta compilate, sono state restituite ai ricercatori Indire tramite posta elettronica. Il tasso di risposta è stato del 100%.

In questa prima fase, seppur nei suoi limiti, si è scelto di somministrare la scheda di narrazione soltanto al dirigente scolastico di ciascuna delle scuole coinvolte, poiché considerato come rappresentante e promotore della vision e delle azioni strategiche interne ed esterne alle istituzioni scolastiche e quindi in grado di rappresentare una sintesi esaustiva e completa dei vari punti di vista.

Di seguito si riportano le sezioni della scheda narrativa, così come è stata inviata ai dirigenti scolastici, relativa ai tre indicatori oggetto di approfondimento del presente contributo (Figura 1).

INDICATORE	INPUT NARRATIVO
1. Dirigenza e gestione dell'organizzazione	Nella mia scuola... ... la pianificazione delle attività è finalizzata all'innovazione didattica e organizzativa della scuola (Descrivi in che modo avviene la pianificazione delle attività mettendo in evidenza la presenza di linee d'azione chiare e di standard di riferimento per valutare il proprio stato di avanzamento) ... la pianificazione delle attività tiene conto delle risorse economiche e umane necessarie per mettere in atto l'innovazione didattica e organizzativa (Descrivi le attività di gestione economica-finanziaria messe in atto dalla scuola per pianificare le attività d'innovazione) ... la pianificazione delle attività è chiara a tutti e gode del consenso generale (Descrivi le modalità con cui la pianificazione delle attività è comunicata, in forma scritta o verbale, all'interno della comunità scolastica, ad esempio nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), e condivisa con il Collegio docenti) ... è praticato un modello di gestione e di governance che valorizza gli aspetti potenzialmente propulsivi dell'introduzione dell'innovazione e identifica i principali ostacoli (Descrivi, il modello di governance adottato per la gestione degli obiettivi che la scuola si prefigge di raggiungere. Descrivi, inoltre, le modalità con cui la scuola identifica e gestisce gli ostacoli incontrati nel proprio percorso verso l'innovazione didattica e organizzativa) ... è praticato un modello di leadership distribuita e condivisa (Descrivi il modello di leadership adottato al fine di favorire il radicarsi di processi educativi innovativi. Descrivi come sia favorita la partecipazione diretta degli insegnanti nei processi decisionali, l'identificazione di figure chiave tra i docenti della scuola, la crescita di un sapere collettivo)
2. Pratiche di insegnamento e apprendimento	Nella mia scuola... ... l'apprendimento nonformale e informale sono riconosciuti e valorizzati anche attraverso un'organizzazione flessibile del tempo-scuola (Descrivi quali iniziative la scuola ha attuato per incentivare e valorizzare le tipologie di apprendimento nonformale e informale e come queste si integrano con quello formale e come sono stati ri-organizzati i tempi di insegnamento/apprendimento e gli orari di apertura/chiusura della scuola in relazione alle pratiche educative introdotte) ... la progettazione didattica è sostenuta dall'utilizzo di ambienti di apprendimento digitali (es. piattaforme per contenuti) (Descrivi quali ambienti digitali vengono utilizzati per arricchire l'apprendimento in aula e come i dati generati vengono utilizzati nella programmazione didattica: ad esempio la personalizzazione dei percorsi di apprendimento)
3. Sviluppo professionale	Nella mia scuola... ... si organizzano corsi di formazione e aggiornamento per sostenere il percorso di innovazione in corso, si incentiva la partecipazione del personale docente e non docente ad attività di formazione organizzate da altri enti a sostegno del percorso di innovazione (Descrivi le attività di formazione per il personale docente e non docente, i

	<i>contenuti trattati, gli approcci utilizzati per la condivisione all'interno dell'organizzazione scolastica)</i> ... sono favoriti il confronto e la condivisione di esperienze didattiche per la diffusione di pratiche innovative (Descrivi le azioni che favoriscono il confronto e la condivisione di pratiche, ad esempio: osservazioni in aula tra docenti, affiancamento, consulenza, lavoro di gruppo, etc.).
--	---

Figura 1. Sezione della scheda di narrazione inviata ai dirigenti scolastici delle scuole selezionate.

3. Risultati

Nei paragrafi che seguono si presentano i primi risultati relativamente agli indicatori “Dirigenza e gestione dell’organizzazione dell’istituzione scolastica”, “Pratiche di insegnamento e apprendimento” e “Sviluppo professionale”.

L’analisi dei contenuti delle schede narrative è stata condotta riportando il testo in una griglia di un foglio di calcolo; nella colonna A sono stati inseriti gli istituti del campione (Istituto, area geografica, nome del dirigente scolastico), mentre nelle altre colonne gli indicatori. Per ogni indicatore è stato inserito il testo della risposta del dirigente scolastico (Figura 2). L’analisi dei ricercatori si è concentrata sui tre indicatori presi in esame (Colonna B, Colonna C e Colonna D) evidenziando le analogie delle risposte, le frasi significative e le ricorrenze dei termini usati.

INDICATORI	Dirigenza / Organizzazione	Pratiche di insegnamento e apprendimento	Sviluppo professionale	Contenuti e curriculum	Pratiche di valutazione	Collaborazioni ed interazioni in rete	Infrastruttura
ISTITUTO							
1. Indirizzo istituto - Posizione Geografica - Nome DS	Testo risposta						
2. Indirizzo istituto - Posizione Geografica - Nome DS							
3. Indirizzo istituto - Posizione Geografica - Nome DS							
...							

Figura 2. Griglia di analisi dei contenuti delle schede narrative.

3.1. Il modello di leadership adottato

Relativamente all’indicatore “Dirigenza e gestione dell’organizzazione”, l’analisi delle schede di narrazione ha restituito un quadro decisamente omogeneo.

Nelle scuole individuate viene applicato un modello dirigenziale che favorisce la partecipazione diretta e il coinvolgimento costante di tutto il personale docente e non docente nei processi decisionali. Il quadro che emerge presenta una ricchezza in termini di esperienze di leadership distribuita e diffusa, esercitata ad ogni livello dell’organizzazione (Paletta, 2015). La scheda di narrazione di un liceo dell’Italia settentrionale dichiara un modello di leadership di tipo “propositivo” basato sull’ascolto e sul dialogo [G.S., foglio

1, cella B9]. Si tratta di un modello di gestione e di governance in cui le componenti della comunità scolastica sono coinvolte e interpellate al fine anche di valorizzare tutte le risorse professionali presenti. Allo stesso modo, un istituto tecnico e professionale dell'Italia centrale testimonia un'esperienza di leadership diffusa attivata attraverso un decentramento decisionale favorito dalla costituzione di "micro organizzazioni" [D.V., foglio 1, cella B3] per la gestione delle varie attività del PTOF. Tale pratica ha la finalità di rendere il più possibile autonomi i soggetti dell'organizzazione scolastica e di generare nel tempo più figure di leader. Ugualmente un istituto tecnico e professionale dell'Italia settentrionale descrive un modello di governance fondata sulla costituzione di sottogruppi di lavoro in cui risultano centrali i valori della collaborazione e della condivisione.

All'interno di questi modelli fondamentali sono le "figure chiave" [R.S., foglio 1, cella B7], descritte nella scheda di un Liceo e Istituto Tecnico dell'Italia meridionale, che coordinano gruppi di docenti nella realizzazione delle attività di una determinata area disciplinare (PTOF, RAV, innovazione metodologica e didattica, comunicazione e tecnologie multimediali). L'accento è posto sulla struttura reticolare propria di ogni area finalizzata a favorire la condivisione e la comunicazione dei processi. Similmente un istituto tecnico dell'Italia centrale parla di un "team di direzione" [R.C., foglio 1, cella B5] impegnato in diverse attività: verifica delle azioni di innovazione realizzate nell'anno scolastico precedente; monitoraggio delle ricadute in termini di miglioramento dei processi di apprendimento degli studenti attraverso le innovazioni metodologiche didattiche e organizzative; analisi dei bisogni emersi dalle famiglie e dal territorio; progettazione delle attività future.

Interessante la pratica di leadership distribuita e condivisa di un liceo dell'Italia meridionale, definita dalla scuola stessa come "modello organizzativo ultrapiatto" [S.G., foglio 1, cella B8] che consente una chiara divisione dei compiti e delle responsabilità grazie a puntuali riunioni finalizzate a condividere, pianificare e monitorare le attività.

Complessivamente, in tutte le scuole selezionate è praticata una profonda condivisione che porta "i professionisti dell'insegnamento a lavorare insieme in modalità di *problem solving*". Il coinvolgimento costante di tutto il personale docente e non docente consente la crescita di un sapere collettivo che favorisce il radicarsi dei processi educativi trasformativi e orienta la scuola verso un'innovazione continua.

Fondamentale è dunque una chiarezza di visione che goda di un consenso generale. Linee di azione chiare e condivise consentono, infatti, a tutti gli attori di sentirsi coinvolti in prima persona nel processo di innovazione didattica e organizzativa della scuola.

Inoltre, le schede di narrazione concordano nell'individuare nel Collegio docenti e nel Consiglio d'Istituto i luoghi formali di confronto tra gli attori dei vari processi. Essi sono i luoghi dove avviene la condivisione delle linee di azione e della pianificazione strategica della scuola, dove trova spazio l'espressione di opinioni e di eventuali perplessità. Il confronto è quindi parte integrante della cultura organizzativa della comunità scolastica e il Collegio docenti e il Consiglio d'istituto sono lo "strumento organizzativo e gestionale di tutta la vita didattica".

Infine, un'ultima considerazione riguarda la figura del Dirigente Scolastico che emerge dalla lettura delle schede di narrazione. Se da una parte il Dirigente favorisce l'esercizio della leadership ad ogni livello dell'organizzazione, dall'altra egli esercita, sia sul fronte pedagogico che su quello organizzativo, il ruolo di leader educativo che guida l'innovazione con una spinta propulsiva e promuove il superamento del tradizionale modello trasmissivo di fare scuola. Partendo da una visione di sistema sui processi di

innovazione didattica e organizzativi, egli mette in atto comportamenti direttivi nella gestione dei processi di innovazione, allo stesso tempo incoraggia e supporta gli insegnanti durante la sperimentazione di pratiche di innovazione didattica e si rende costruttore di comunità che agisce negli spazi non formali della quotidianità e mette in campo risorse immateriali: la fiducia, l'ascolto reciproco, la competenza, l'empatia, il senso di appartenenza, l'identità (Cerini, 2015).

3.2. Pratiche di insegnamento e apprendimento

L'innovazione del sistema scolastico delineata nel paragrafo precedente accoglie in tutti i soggetti del campione la necessità di un ripensamento della didattica e del suo setting: la necessità di passare dalle conoscenze alle competenze si è coniugata in queste scuole con l'attenzione all'innovazione didattica.

L'analisi delle schede relativamente all'indicatore "Pratiche di insegnamento e apprendimento" ha evidenziato che le scuole adottano metodologie, approcci e strategie che mirano ad una didattica attiva; al di là dei riferimenti, più o meno espliciti di molti dei soggetti, al *learning by doing*, analizzandone il dichiarato emerge un ampio uso delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) sia come strumenti didattici, anche nell'ottica di costruzione partecipata del percorso di apprendimento da parte degli allievi: "per organizzare in modo dinamico la conoscenza [...] avviando un apprendimento individuale personalizzato" [R.C., foglio 1, cella C5], sia come stimolo alla riflessione sul curriculum.

La tecnologia è utile per condividere percorsi ed esperienze attraverso piattaforme condivise in cui docenti e studenti archiviano i materiali elaborati e gli artefatti prodotti e allo stesso tempo stimola l'approccio a temi curricolari con il coinvolgimento e l'interesse degli allievi, motivati dalla possibilità di contribuire e proporre approcci personali ai contenuti.

Molte delle metodologie risultano essere comprese nel Manifesto di Avanguardie Educative; l'uso di queste è maturo e diffuso tanto da coinvolgere e modificare il contesto scolastico e aprirlo a stimoli esterni.

Accanto alla partecipazione degli studenti a corsi ed attività per lo sviluppo di competenze trasversali (es. disegno, musica, etc.) vi sono casi in cui la scuola propone attività in cui gli studenti vengono inseriti in percorsi formativi finalizzati a conoscere e sfruttare il contesto socio-economico della scuola proponendo esperienze di aziende simulate oppure percorsi di Service Learning. Questo consente, secondo le opinioni raccolte, di integrare l'apprendimento informale a quello formale: i contenuti disciplinari vengono coniugati con attività ed esperienze a contesti extra-scolastici, anche in linea con le disposizioni di alternanza scuola-lavoro.

L'instaurarsi di un dialogo con altri stakeholder e l'attenzione a percorsi di apprendimento mirati alla personalizzazione, all'integrazione tra formale e informale e allo sviluppo di competenze non solo legate al curriculum disciplinare ha portato le scuole del campione a riflettere e intervenire anche a livello organizzativo, riconfigurando il tempo-scuola. In un contesto in cui il tempo delle lezioni non può più essere scandito solo dalla campanella ma necessita di essere utilizzato assecondando le esigenze formative "gli studenti possono autonomamente fermarsi a scuola [...] sino alle 18:00" [A.T., foglio 1, cella C4] oppure si dilata per consentire agli allievi di "coniugare le attività prettamente curricolari del mattino con quelle extracurricolari o di approfondimento" [S.B., foglio 1, cella C10].

3.3. Sviluppo professionale

Il processo di innovazione didattica passa nelle scuole campione anche attraverso la formazione dei docenti. Partendo dal rapporto di autovalutazione, le scuole elaborano l'offerta formativa per promuovere l'innovazione e rispettare gli obiettivi esposti nel Piano di Miglioramento e nel PTOF: "l'Istituto ha sviluppato un piano di formazione in coerenza con il Piano di Miglioramento e alle risultanze del RAV [...] seguendo le priorità nazionali del Piano per la Formazione dei docenti" [D.V., foglio 1, cella D3]. In questo quadro la formazione dei docenti e del personale ATA diventa una priorità ed elemento architettonico portante della struttura educativa: "[l'Istituto] progetta il piano annuale della formazione dei docenti e del personale ATA, costantemente aggiornato anche in base alle eventuali offerte di formazione da parte dell'ambito a cui la scuola appartiene e del territorio in genere" [A.C., foglio 1, cella D6].

L'organizzazione di questi percorsi varia da istituto a istituto ma vi si possono individuare alcune costanti. Innanzitutto la formazione si configura come azione di sistema; i docenti che entrano in servizio in queste scuole vengono formati alla metodologie presenti e all'utilizzo didattico delle TIC: "da anni sono organizzati ad avvio di anno scolastico micro corsi di formazione, in particolare sulle tecnologie didattiche, rivolte in primo luogo ai nuovi docenti" [A.T., foglio 1, cella D4]. A questa formazione "iniziale" si affianca quella dei docenti già da tempo in servizio nella scuola, proponendo ai docenti sia corsi interni, spesso nella modalità *peer to peer*, sia formazioni organizzate da altri soggetti (es. USR): "nella prima parte dell'anno scolastico viene programmata una formazione tra pari di primo livello (base ed avanzata) inerente l'applicazione di nuove metodologie d'apprendimento e l'utilizzo di ambienti per la didattica digitale integrata [...]" [R.C., foglio 1, cella D5].

Inoltre, la partecipazione di tutto il personale della scuola alla formazione sicuramente incide sulla creazione di gruppi di lavoro che condividono finalità comuni e che si sostengono vicendevolmente garantendo l'avanzamento sul percorso dell'innovazione: "il confronto, lo scambio di esperienze e di materiali, la condivisione di percorsi progettuali e di strumenti di valutazione avviene nell'ambito dei dipartimenti" [R.S., foglio 1, cella D7].

Infine va sottolineato che alcuni istituti del campione, tra gli aspetti formativi, indicano la valutazione: "le modalità di valutazione vengono progressivamente aggiornate ai metodi di insegnamento innovativi [...]" [N.C., foglio 1, cella D13/F13]. Sicuramente l'introduzione di metodologie innovative, di nuovi approcci alle tematiche curriculari e di percorsi di alternanza scuola-lavoro stimolano la riflessione su come valutare il percorso di apprendimento degli studenti e il raggiungimento degli obiettivi formativi necessari.

4. Conclusioni

L'indagine condotta sul campione di scuole selezionate ha avuto un obiettivo interpretativo. Ciascun caso analizzato ha avuto la finalità di prendere in esame i fattori contestuali ai processi di innovazione innescati per descrivere la panoramica di esperienze sul tema dell'innovazione (scolastica e organizzativa) che ha orientato le attività delle scuole delle Avanguardie Educative.

Dall'analisi delle schede narrative si è giunti ad una descrizione e mappatura delle varie tipologie di percorsi in corso nelle scuole indagate. È stato inoltre possibile individuare alcuni elementi in comune e ricorrenti tra le varie esperienze, tra i quali lo sviluppo professionale svolge un ruolo strategico.

Per quanto riguarda l'indicatore "Dirigenza e gestione dell'organizzazione", come abbiamo visto, il modello di leadership distribuita e diffusa favorisce la partecipazione diretta e il coinvolgimento costante di tutto il personale docente e non docente nei processi decisionali. In questa ottica la formazione in servizio dei docenti non è un'imposizione calata dall'alto ma è una scelta di responsabilità negoziata e condivisa, un impegno di sviluppo e crescita. I Dirigenti scolastici delle scuole oggetto del nostro studio incoraggiano i docenti a mettere in discussione le proprie pratiche professionali e a migliorarle anche attraverso la partecipazione a percorsi di sviluppo professionale. La formazione in servizio non si realizza quindi esclusivamente nell'organizzazione di corsi di formazione per docenti sulla base di bisogni professionali, ma si traduce in un "approccio più profondo di continua stimolazione intellettuale in occasioni formali e informali" (Paletta, 2015, p. 32). Lo scopo dello sviluppo professionale promosso attraverso il modello leadership delle scuole campione è, quindi, acquisire conoscenze e competenze indispensabili alle pratiche didattiche innovative ma anche incidere su atteggiamenti e valori professionali orientando l'intera comunità scolastica verso l'innovazione e il miglioramento. Tali conclusioni trovano conferma nei recenti studi di Paletta (2015) che mettono in relazione lo stile di leadership con la soddisfazione lavorativa dei docenti che a sua volta può influire sullo sviluppo e la crescita professionale di questi ultimi. In particolare, crescita professionale, soddisfazione lavorativa, rafforzamento del senso di autoefficacia dei docenti possono influire positivamente anche sull'autoefficacia degli studenti, sul loro successo scolastico e all'instaurarsi di un buon clima educativo in classe.

Entrando nello specifico dello sviluppo professionale dei docenti, le scuole prese in esame si contraddistinguono per un piano di formazione docenti che tiene conto sia degli obiettivi dichiarati sia delle necessità della scuola. Sostenere l'azione educativa attraverso nuove metodologie, uso didattico delle TIC, si traduce in queste scuole nella progettazione e nel sostegno di azioni formative rivolte all'intero corpo docenti (Rossi, Magnoler & Scagnetti, 2012). Nel caso dei neo immessi la formazione si connota come percorso del singolo per sviluppare quelle conoscenze e competenze che potranno permettergli di collaborare in modo proficuo con i colleghi nel portare avanti il piano di innovazione didattica. Il docente già in servizio, che spesso ha collaborato ad individuare gli obiettivi da raggiungere e conosce le metodologie e le pratiche didattiche attuate, da un lato funge da "docente esperto" in una formazione tra pari, dall'altro continua a formarsi portando all'interno della scuola nuovi stimoli e proposte per migliorare l'azione didattica. In questo quadro la comunità docente si organizza e lavora in maniera sinergica sia all'interno dei consigli di classe che all'interno dei dipartimenti disciplinari mettendo in comune materiali, strumenti ed esperienze e concertando forme di valutazione degli apprendimenti, utili a garantire il successo formativo degli allievi.

Quindi, la crescita della comunità professionale emerge come una responsabilità primaria da parte delle scuole analizzate. Una visione che si concretizza nell'insieme di attività dedicate allo sviluppo professionale anche del personale non docente.

Le attività dedicate sono funzionali al sostegno dei processi di innovazione didattica che necessitano parallelamente di un supporto continuo a livello organizzativo e gestionale e della partecipazione dell'intera comunità professionale. Interventi organizzativi che implicano la ri-configurazione del tempo scuola, il coinvolgimento di soggetti esterni alla scuola e la realizzazione dei percorsi di alternanza scuola-lavoro rappresentano alcuni ambiti in cui il personale non docente partecipa direttamente e rispetto ai quali necessita di una formazione specifica.

In conclusione, si evidenzia anche il ruolo centrale che tali scuole svolgono all'interno dei territori di riferimento. Si tratta di istituzioni che organizzano attività di formazione per il personale docente e non docente aperti alla partecipazione delle comunità professionali delle scuole limitrofe, realizzate attraverso metodologie innovative e TIC che favoriscono la collaborazione, il confronto e la riflessione.

Bibliografia

- Bocconi, S., Kampylis, P., & Punie, Y. (2013). Innovating teaching and learning practices: key elements for developing creative classrooms in europe. *eLearning Papers Special Edition*, 8–20.
- Castells, M. (2006). *Galassia internet*. Milano: Feltrinelli.
- Cerini, G. (ed.). (2015). *Dirigenti scolastici di nuova generazione*. Rimini: Maggioli Editore.
- Clandinin, D.J. (2007). *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Clandinin, D.J., & Huber, J. (2010). Narrative inquiry. In B. McGaw, E. Baker & P.P. Peterson (eds.), *International Encyclopedia of Education* (3rd ed.) (pp. 436-441) New York, NY: Elsevier.
- Creswell, J.W., & Plano Clark, V.L. (eds.). (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks: Sage.
- Kampylis, P., Punie, Y., & Devine, J. (2015). *Promoting effective digital-age learning. a european framework for digitally-competent educational organizations*. http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC98209/jrc98209_r_di_gcomporg_final.pdf (ver. 15.07.2018).
- Laici, C., & Orlandini, L. (2016). “Avanguardie Educative”: paths of innovation for schools. *Research on Education and Media*, 8(1), 53-61. <https://content.sciendo.com/view/journals/rem/8/1/article-p53.xml> (ver. 15.07.2018).
- Oddone, F., & Firpo, E. (2015). *Gli ostacoli all'innovazione didattica e l'attuale profilo professionale docente*. *TD Tecnologie Didattiche*, 23(2), 112–120. <http://ijet.itd.cnr.it/article/viewFile/791/724> (ver. 15.07.2018).
- OECD (2009). *TALIS 2008, creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS*. Parigi: OECD Publishing.
- OECD (2014). *TALIS 2013 results: an international perspective on teaching and learning*. Parigi: OECD Publishing.
- Paletta, A. (ed.). (2015). *Dirigenti scolastici leader per l'apprendimento. Cosa determina una leadership scolastica efficace e come possiamo valorizzare il lavoro dei dirigenti: esiti del progetto IPRASE «Leadership e processi di miglioramento nelle scuole»*. Trento: Editore Provincia autonoma di Trento - IPRASE.
- Paletta, A., Ferrari, E. B., & Alimehmeti, G. (2018). Il quadro teorico di riferimento, in Faggioli M. (ed.). *Costruire il miglioramento. Percorsi di ricerca sul miglioramento*. Soveria Mannelli: Rubettino.

- Rossi, P.G., Magnoler, P., & Scagnetti, F. (2012). Professionalizzazione degli insegnanti: dai saperi per la pratica ai saperi della pratica. AA.VV. *Il futuro della ricerca pedagogica e la sua valutazione - Quaderni della rivista Education Sciences & Society* (pp. 545-561), Roma: Armando.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. New York; NY: Cambridge University Press.