

INTERAZIONI

AA. VV.

IL MIGLIORAMENTO

**PERCORSI E PUNTI DI VISTA
DI GRUPPI-CHE-APPRENDONO
NELLA SCUOLA DELL'AUTONOMIA**

a cura di Paola Toriggia

**PUNTO DI FUGA
EDITORE**

titolo: Il miglioramento. Percorsi e punti di vista di Gruppi-che-apprendono
nella Scuola dell'Autonomia
autore: Paola Toriggia (a cura di)
collana: Interazioni
editore: Punto di Fuga editore
pagine: 288
ISBN: 88-87239-20-7

© 2002 Punto di Fuga editore
via Garigliano, 2 - 09122 Cagliari
telefono 070 270563 - fax 070 255514
www.puntodifuga.it - e mail puntodifuga@tin.it

I Edizione. Tutti i diritti riservati.

È vietata la riproduzione, parziale e totale, effettuata con qualsiasi mezzo, meccanico ed elettronico, della presente opera senza la preventiva autorizzazione dell'Editore.

Il miglioramento

INDICE

Presentazione	9
<i>Prospero Malavasi - CDE IRRSAE/IRRE Sardegna</i>	
Premessa	11
<i>Antonello Mura - CDE IRRSAE/IRRE Sardegna</i>	
Introduzione	21
<i>Gian Piero Liori - segretario IRRSAE/IRRE Sardegna</i>	
Orientamenti	25
<i>Katy Capra, Paola Toriggia - ricercatori IRRSAE/IRRE Sardegna</i>	
PARTE PRIMA - LA STRUTTURA DEL PERCORSO	27
LA PROPOSTA	29
<i>Paola Toriggia - ricercatore IRRSAE/IRRE Sardegna</i>	
L'ADESIONE E IL CONTRATTO FORMATIVO	33
<i>Paola Toriggia - ricercatore IRRSAE/IRRE Sardegna</i>	
L'APPRENDIMENTO	37
<i>Paola Toriggia - ricercatore IRRSAE/IRRE Sardegna</i>	
PARTE SECONDA - LO SVILUPPO DEL PERCORSO	39
LA COSTRUZIONE DEL GRUPPO DI MIGLIORAMENTO	41
<i>Katy Capra - ricercatore IRRSAE/IRRE Sardegna</i>	
LA COSTRUZIONE DELLE ATTIVITÀ PER IL GRUPPO DI MIGLIORAMENTO	47
<i>Paola Toriggia - ricercatore IRRSAE/IRRE Sardegna</i>	
LA COSTRUZIONE DEL MIGLIORAMENTO	55
<i>Circolo Didattico Ales - Circolo Didattico n° 1 Oristano - Scuola Media "P. Borrotzu", Nuoro - Scuola Media "E. Marcias", Terralba - Istituto Comprensivo, Ilbono - Istituto Comprensivo, Samugheo - Istituto Com - prensivo, San Vero Milis - Istituto Comprensivo, Torpè - Istituto Com - prensivo, Urzulei - Istituto Tecnico Commerciale "G. P. Chironi", Nuo -</i>	

*ro - Istituto Tecnico Commerciale Turistico “S. Satta”, Macomer - Isti -
tuto Comprensivo Globale, Seui*

PARTE TERZA - I PUNTI DI VISTA 139

IL DIRIGENTE SCOLASTICO 141

*Artemio Casula, CD Ales - Luciano Maccioni, SM “P. Borrotzu” Nuoro
- Francesco Antonio Piras, IC San Vero Milis - Raffaele Franzese, ITCT
“S. Satta” Macomer - Gino Ghiani, ICG Seui*

IL REFERENTE 173

*Carla Montixi, CD n. 1 Oristano - Salvatore Pinna, IC Torpè - Rosan -
na Fronteddu, IC Urzulei - Marisa Fadda, ITC “G. P. Chironi” Nuoro*

IL COMPONENTE DEL GRUPPO DI MIGLIORAMENTO 191

*Pier Paolo Deplano, docente IC Ilbono - Rosalba Arisci, direttore SS.
GG. AA. SM “E. Marcias” Terralba - Maria Antonia Demelas, genitore
IC Samugheo*

L'OSSERVATORE 201

Giancarlo Farneti - ricercatore IRRSAE/IRRE Sardegna

IL FORMATORE 205

*Katy Capra - ricercatore IRRSAE/IRRE Sardegna
Paola Toriggia - ricercatore IRRSAE/IRRE Sardegna*

APPENDICE 211

a cura di Paola Toriggia - ricercatore IRRSAE/IRRE Sardegna

BIBLIOGRAFIA 279

*a cura di Katy Capra, Paola Toriggia - ricercatori IRRSAE/IRRE Sarde -
gna*

PRESENTAZIONE

Prospero Malavasi

Consiglio Direttivo IRRSAE/IRRE Sardegna

Questo volume intende comunicare gli sviluppi della ricerca intrapresa dal'IRRSAE/IRRE Sardegna, insieme a 12 scuole delle province di Nuoro ed Oristano, nell'ambito del miglioramento della qualità del servizio pedagogico scolastico.

Dopo l'esperienza in provincia di Sassari, realizzata con il coinvolgimento di 10 scuole in un periodo assai complesso e ricco di cambiamenti, preparatorio di un'Autonomia scolastica attesa e paventata, amata e sconosciuta, l'Istituto ha voluto cimentarsi in ulteriori studi ed elaborazioni. L'Autonomia a regime, modificando la cornice di riferimento, poneva infatti la necessità di rivisitare il progetto per adeguarlo ai nuovi bisogni della scuola. In particolare nasceva l'esigenza di far diventare consuetudine l'autovalutazione d'istituto e di raffinare metodi e procedure.

La scelta delle province di Nuoro ed Oristano quale territorio per la nuova sperimentazione trovava le sue ragioni nella volontà dell'Istituto di costruire rapporti collaborativi con le Istituzioni scolastiche di tutta la regione.

Il volume, che documenta l'intero percorso, si compone di premessa, introduzione, orientamenti, struttura del percorso, sviluppo del percorso, punti di vista, appendice e bibliografia:

- la *premesse* esplicita alcune riflessioni sull'idea di miglioramento della qualità del servizio scolastico
- l'*introduzione* inquadra il progetto nelle attività dell'Istituto
- gli *orientamenti* motiva il volume e indirizza la lettura

- la *struttura del percorso* definisce l'architettura
- lo *sviluppo del percorso* individua le tappe significative
- i *punti di vista* raccoglie le riflessioni degli Attori
- l'*appendice* presenta alcuni materiali prodotti dalle scuole
- la *bibliografia* indica i testi-riferimento del percorso.

La ricerca, conclusa dal punto di vista delle attività di formazione e ancora in corso dentro le Scuole, chiede di uscire dal tracciato del Progetto per migliorare se stessa attraverso l'apprendimento autonomo delle Scuole e le relazioni che può stringere con l'esterno.

Rimane la convinzione che la pubblicazione e la diffusione dei lavori portati avanti con le scuole debbano rappresentare finalità prioritarie dell'Istituto Regionale di Ricerca Educativa e costituire punto di partenza per il confronto e per la riflessione. Siamo dunque certi che questo volume contribuirà ad arricchire il dibattito relativo alla qualità del servizio pedagogico scolastico e a stimolare il desiderio del miglioramento.

PREMESSA

Percorsi di Qualità: riflessioni propedeutiche

Antonello Mura

Consiglio Direttivo IRRSAE/IRRE Sardegna

I sempre più rapidi e plurimi processi di trasformazione che investono la società in settori fondamentali quali: l'innovazione tecnologica, la ricerca scientifica, lo sviluppo economico, le relazioni sociali e la riflessione etica si presentano sempre più interdipendenti, in una congiuntura di relazioni dove le dimensioni locali e quella globale si intrecciano e si influenzano reciprocamente. Conseguentemente, per il singolo individuo, persona, cittadino o professionista e per le istituzioni diventa assai complesso orientarsi con certezza senza cedere a quel senso di frammentarietà e disorientamento che, nella percezione limitata del singolo o nell'intersecarsi planetario delle reti, sembra sovrastarci.

E a meno che ci si "innamori fatalmente" di un nuovo lessico, dei nuovi e iperspecializzati linguaggi della tecnica, dell'economia e della cultura nascente ad essi contigua, termini quali: sfida globale, complessità, società competitiva, capacità flessibili e polivalenti, risultati di qualità e qualità dei servizi (l'elenco potrebbe riempire pagine) non indicano affatto possibili percorsi immuni da incertezze e dubbi e tanto meno ci rassicurano sulle ragioni profonde del mutamento di talune importanti categorie interpretative della realtà.

Si sviluppano allora interrogativi e riflessioni individuali e collettive, che si caricano di responsabilità umane, professionali e politiche, che chi ha responsabilità educative e di formazione, lungi dall'accettazione acritica, dal rifuggirli o dal rifiutarli pregiudizialmente, ha il dovere di indagare ponendoli al centro della propria riflessione.

Con tale convincimento ho inteso accettare l'invito del Consiglio Direttivo dell'IRRSAE quando, fra i numerosi progetti di sperimentazione educativa promossi in questi anni, mi ha chiesto di curare il Progetto per il Miglioramento della Qualità Scolastica per la provincia di Oristano. Sono anche altri due i motivi di tale impegno: il primo da individuarsi nel personale convincimento che l'approccio empirico del progetto alle problematiche di ordine pedagogico-didattico rappresenti un contributo concreto all'azione didattica oltre che un significativo apporto alla concettualizzazione e alla produzione scientifica. L'altro è da riferirsi alla specificità della provincia di Oristano, che nell'ultimo quinquennio attraverso il progetto interistituzionale "Far fiorire il pesco" ha saputo elaborare e sperimentare nelle scuole di ogni ordine e grado modalità contrastive della dispersione scolastica, che hanno preliminarmente costituito sensibilità e metodologie di lavoro consone alla implementazione di un percorso di miglioramento qualitativo del servizio scolastico.

Nel mese di maggio 2000, in occasione della presentazione del progetto alle scuole, la folta partecipazione di dirigenti scolastici e docenti svolgenti funzione obiettivo fu anche l'occasione di un vivace dibattito culturale che coinvolse i presenti e che si sviluppò successivamente a settembre con gli operatori delle cinque scuole selezionate, oltre che con i formatori IRRE in differenti occasioni formali ed informali.

Nel corso degli incontri, senza esprimere considerazioni che vincolassero questi ultimi nella proposta dei percorsi operativi alle scuole, ma semmai delineando alcuni elementi di riflessione, che tendevano se non ad illuminare almeno ad evidenziare possibili zone d'ombra, il confronto mi dava modo sia di esprimere il mio pensiero sia di delineare la filosofia generale del progetto.

Pertanto, senza anticipare i principali punti di snodo del progetto, i differenti percorsi, gli interpreti, le dinamiche in esso sviluppatesi e le prospettive di approfondimento scaturite, che verranno ampiamente documentate in questo scritto, si ritiene utile fornire qualche ulteriore elemento di riflessione, che agevoli l'esplicarsi dell'idea di miglioramento della qualità del servizio scolastico che è sottesa all'intero percorso.

Riprendendo le considerazioni iniziali sui nuovi scenari aperti dai pro-

cessi economico-produttivi e dalla mondializzazione delle relazioni e dei fenomeni ad essi conseguenti, di cui ci interessiamo, limitatamente al nostro tema, per le rilevanti implicazioni determinatesi nelle istituzioni educative e nei processi formativi, notiamo che è derivata l'esigenza di "risignificare" la scuola e più in generale le istituzioni educative nel ruolo e nelle funzioni. Il ruolo di propulsore sociale di conoscenze, vantato per secoli, è venuto meno di fronte al moltiplicarsi dei luoghi di formazione e all'espandersi, oggi incontrollato, delle informazioni, accessibili con modalità più celeri ed economiche; il modello adottato, le conoscenze insegnate, i valori trasmessi appaiono non più adeguati a fornire le categorie interpretative della realtà capaci di determinare idee regolative della stessa.

Si è venuta a creare, in tal senso, un'emergenza della formazione, poiché il sistema che ha messo in crisi il modello tradizionale ne reclama celermente uno nuovo senza il quale lo stesso sistema è condannato irrimediabilmente al collasso.

Con dimensioni che travalicano i confini nazionali ed europei si sente il pressante bisogno di investire nella formazione e nello sviluppo culturale fornendo conoscenze e competenze elevate oltretutto capacità flessibili, se si vogliono vincere le sfide della competitività, cogliendo i ritmi del cambiamento e promuovendo la qualità della vita, pena la marginalizzazione di intere comunità. Le risorse umane diventano l'elemento cruciale della "società della conoscenza" poiché solo la loro crescita personale, culturale e sociale, che rappresenta oltretutto "un diritto sociale e civile", può garantire lo sviluppo complessivo, riducendo gli svantaggi e le disuguaglianze. Tali considerazioni, troppo sinteticamente richiamate, ma assai note nelle loro articolazioni, dopo il "Libro Bianco" sull'educazione, curato da E. Cresson, divengono la base su cui poggia l'esigenza di riqualificare i sistemi scolastici; pertanto anche nel nostro paese si sta determinando una trasformazione che, da ormai un quinquennio, investe interamente il sistema d'istruzione e formazione, dalla scuola dell'infanzia all'università, in un progetto che prevede la formazione anche in età adulta. Tale mutamento si estrinseca con un processo riformatore sinteticamente richiamabile coi termini di "Autonomia delle Istituzioni scolastiche".

La parola chiave diviene Autonomia e viene utilizzata sia per riorga-

nizzare e talvolta riprogettare le componenti strutturali del sistema sia per richiamare quell'idea di Libertà della persona, dell'educazione, delle istituzioni e delle professioni, che se agita con responsabilità e solidarietà di viene garanzia e lievito per ogni società democratica.

Fra gli altri termini con cui la parola Autonomia viene spesso coniugata, con modalità quasi sinergiche oltreché complementari e con paradigmi di riferimento non sempre univoci, ma talvolta persino contrastanti, troviamo quello di Qualità. Quest'ultimo, seppur recente, non risulta del tutto nuovo nella storia dell'istruzione e dell'educazione, poiché ricerche specifiche e sistematiche sulle modalità di miglioramento delle condizioni interne ed esterne delle scuole al fine di farle divenire più efficienti ed efficaci nel perseguimento dei risultati risalgono, nel Regno Unito e negli Stati Uniti, alla fine degli anni settanta. Qualche anno prima avevano già preso avvio, per mezzo di organismi internazionali quali l'OCSE e l'UNESCO, interessanti ricerche sugli indicatori dell'educazione per valutare l'influenza che questa aveva sulla società. Da allora gli studi, nei paesi membri dei due organismi citati e più di recente nella Comunità Europea, si sono moltiplicati nello sforzo di individuare e concordare in sede locale, nazionale ed internazionale, indicatori di valutazione che potessero aiutare a valutare l'efficacia dei sistemi educativi controllandone lo sviluppo. Inutile voler riassumere sia pur sinteticamente gli innumerevoli apporti che ci derivano dalla molteplicità di tali studi e dalla loro possibile riconcettualizzazione. Senza volerne assolutamente sminuire la valenza si rimanda alle ormai numerose pubblicazioni e bibliografie anche di sintesi, facendo propria una delle principali evidenze e cioè che la complessità del processo educativo, per quanto attualmente si conosca, difficilmente si lascia circoscrivere inglobando tutte le variabili contestuali ed interne.

La suddetta considerazione non significa affatto rinunciare ad individuare possibili interventi volti a migliorare la qualità locale e complessiva dei processi di istruzione e formazione, anzi, prima ancora degli studi citati, le molteplici proposte di innovazione didattica realizzate nel corso del novecento, come notava il prof. Alberto Granese, nel corso del convegno "Scuola e IRRSAE fra Riforma Autonomia e Identità" tenutosi a Ca-

gliari nel 1998, citando di alcuni dei più illustri pedagogisti ed educatori di quel secolo, rappresentano altrettanti *“punti di passaggio fondamentali, di cui è necessario avere coscienza per comprendere i fatti e i problemi della maturazione attuale e per propiziare consapevolmente e attivamente il cambiamento”*.

Nello stesso senso sembra esprimersi Roberta Cardarelo quando, tornando ancora più indietro nel tempo, ma riferendosi anch'ella ai metodi innovatori dei grandi educatori dell'ottocento e del novecento, scrive che la loro: *“... genialità ha progressivamente arricchito il repertorio delle risorse per l'insegnamento... Ciascuno di essi ha in qualche modo individuato e proposto strumenti e metodologie di lavoro didattico in qualche modo generalizzabili e funzionali a determinati temi dell'insegnamento, su fondamenti di volta in volta filosofici, psicologici, esperienziali. A prescindere tuttavia dalla diversa concettualizzazione e genesi, i metodi che appartengono al repertorio classico e indiscusso della didattica implicano sempre una fiducia nell'efficacia e un qualche grado di previsione di efficacia. Sono stati proposti e ripetuti (o applicati o imitati) perché ritenuti capaci di produrre dei buoni risultati sul piano dell'apprendimento e della formazione”* (1993).

Quasi cento anni prima J. Dewey, in *“Democrazia ed Educazione”*, riferendosi ai metodi già efficacemente sperimentati nell'apprendimento scriveva: *“Questi metodi generali non sono affatto contrari all'iniziativa e all'originalità individuali, cioè a una maniera personale di fare le cose. Al contrario, sono un rafforzamento di essa. Poiché vi è una differenza radicale fra il metodo anche più generale e una regola scritta. Quest'ultima è una guida diretta all'azione; il primo opera indirettamente attraverso la luce che getta sui fini e sui mezzi. Opera, cioè, attraverso l'intelligenza e non attraverso la conformazione ad ordini imposti dall'esterno”*. Qualche pagina prima riferendosi al pensiero creativo si esprimeva in questo modo: *“Solo gli sciocchi identificano l'originalità creativa con lo straordinario e il fantastico; gli altri gli riconoscono che la sua misura risiede nell'adibire oggetti consueti a usi ai quali gli altri non avevano pensato. Nuova è l'operazione, non i materiali su cui si fonda”* (1984).

Al di là della matrice comune d'interesse per i temi dell'educazione e dei ruoli di docenti universitari esplicitati dai tre autori, l'accostamento

delle situazioni qui riferite potrebbe sembrare azzardato, poiché i contesti, i luoghi e i tempi completamente differenti potrebbero in apparenza non giustificarlo. In realtà l'apporto, sia pur differente per natura istituzionale oltre che scientifica, offerto dai primi due alle attività progettuali dell'Istituto e l'interesse teorico per le posizioni espresse dal pedagogista americano, a cui faranno riferimento parte considerevole delle nostre argomentazioni, sembrano autorizzare tale accostamento.

Sembrano, infatti, non doversi fare troppi sforzi per cogliere nelle tre citazioni elementi espliciti ed impliciti di convergenza, peraltro significativamente riferibili alla possibilità di precisare meglio cosa voglia intendersi per qualità delle azioni formative:

- il valore qualitativo delle esperienze già svolte, che se ritenute pregevoli e meritorie fungono da modelli previsionali, che consentono la reiterazione delle stesse con ampi margini di successo;
- la possibilità e opportunità di innestare sulla base di modelli e metodi già convalidati ulteriori esperienze migliorative degli stessi;
- il rischio di cedere al fascino di proposte momentanee apparentemente funzionali e promettenti, che talvolta si presentano anche in ambito pedagogico, senza attivare la dialettica del confronto tra tipologie ideali che la ricorsività delle tematiche educative costantemente ci riconsegna.

Quanto finora si è cercato di rappresentare ci induce a sostenere che, a partire dagli anni ottanta, alcune univoche accezioni del termine qualità che sono andate diffondendosi anche nei sistemi educativi, mutate da contesti a dominante impostazione aziendalistica, con annesse logiche di efficienza e produttività dalle quali non si può prescindere, risultano difficilmente compatibili con le logiche valutative dei processi di educazione e formazione.

Non poche risultano infatti le insidie di ordine concettuale e metodologico che si frappongono alla possibilità di obbiettivare, mediante modalità procedurali e schemi operativi razionalmente sperimentati in altri ambiti, le ragioni qualitative del processo formativo. Il fraintendimento consiste nella dilatazione del campo di pertinenza di tali modalità e stru-

menti ritenendo che la confrontabilità possa applicarsi a processi di natura differente. Tutto ciò diviene però in qualche modo comprensibile e persino giustificabile se alla base si costruisce un paradigma interpretativo, socialmente condiviso quanto in taluni casi inavvertito, di matrice neo funzionalista-sistemico, che nella logica della competitività esaspera il valore sociale della formazione, fino a far ritenere che possa e debba rispondere ai criteri di produttività tipici di altri investimenti.

Un'operazione di tal genere presuppone di poter oggettivare il processo educativo e di formazione fino ad estraniarne il soggetto, associando in qualche modo "il formare" alla possibilità tecnica di un costruire artificioso sulla base di qualunque progetto razionalmente studiato. In tal senso la didattica, storicamente e forse anche esclusivamente ed eccessivamente centrata sul rapporto insegnamento-apprendimento, ha ampliato la propria riflessione teorica includendo fra i suoi interessi preminenti anche lo studio dei numerosi temi del *management* scolastico e dei modelli organizzativi strettamente interrelati a curricoli differenziati. I monitoraggi e le valutazioni sono divenuti elementi centrali del sistema formativo, garanti della bontà e della capacità di autogestione progettuale del sistema complessivo e delle sue articolazioni periferiche. La conformità agli standard centralmente indicati o localmente individuati potrebbe essere certificata da asettici professionisti della valutazione, che forti di indicatori e descrittori di riferimento possono intervenire segmentando e analizzando gli obiettivi di qualsiasi progetto formativo al fine di verificarne la rispondenza e perfino ignorando le ragioni, le finalità o la ricaduta dello stesso, potrebbero attestare indifferentemente il minimo o il massimo dell'efficacia e dell'efficienza di ciascun segmento. Gli "esiti qualitativi" di simili operazioni appaiono del tutto giustificabili all'interno delle "aspettative di comportamento" del paradigma interpretativo a cui si è fatto riferimento e a cui anche in ambito educativo non mancano le giustificazioni teoriche se si è disposti ad accettare le tesi e le relazioni stabilite da N. Luhmann tra cambiamento sociale e azione formativa. In tal senso, pur non riportando in questa sede alcuna sintesi del pensiero di quest'autore, peraltro certamente noto al lettore, può risultare utile, per il nostro tema, un breve riferimento che consenta di cogliere l'interdipendenza tra

“efficienza della prestazione” ed “educazione”, in ragione del chiaro significato strumentale che la seconda assume rispetto alla prima. Luhmann, infatti, scrive: *“Il concetto del saper apprendere, che a sua volta è da apprendere, si inserisce in un ordine sociale funzionalmente differenziato. A tale riguardo esso può essere compreso come correlato dei cambiamenti evolutivi del sistema sociale: la maggiore complessità, che costringe ad un comportamento selettivo richiede anche una maggiore capacità d’adattamento sul piano dei sistemi sociali come sul piano di quelli personali”* (1988). La pragmaticità strumentale con cui viene utilizzato il fondamentale principio deweyano secondo cui l’essere umano “Impara a imparare” non solo è esplicita, ma questo viene ridotto a semplice formula metodologica di ordine prettamente cognitivo, che contingentemente può e deve essere utilizzata per salvaguardare le esigenze del sistema sociale, nel quale come ben sappiamo il soggetto assume il significato di un semplice punto di snodo fra le differenti reti.

Senza ulteriori sottolineature risulta chiaro che la prescrittività, selettiva ma omologante, di un siffatto modello, che si propone di interpretare la complessità sociale fondendo delle direttrici interpretative, non lascia spazio a categorie centrali del processo educativo quali: l’unicità, l’irripetibilità e l’originalità di cui ogni essere umano è portatore e che fanno di esso un “co-costruttore” e un “ri-costruttore” di senso.

Appare di natura assai più complessa, ma compatibile con la possibile ricerca di fattori qualitativi che caratterizzino la didattica, riferirsi alla proposta deweyana che “definalizza” il processo educativo da qualsiasi altro scopo che non sia esso medesimo. L’autore nel testo già citato riferendosi alle false idee sullo sviluppo educativo che l’adulto ha costruito scrive: *“il processo educativo non ha altro scopo che se stesso: è il suo proprio scopo; il processo educativo è processo di continua riorganizzazione, ricostruzione, trasformazione... Si concepisce il crescere come avente un fine, mentre esso è un fine”*, sappiamo bene che Dewey non intendeva affatto sostenere che l’individuo adulto non dovesse produttivamente contribuire al miglioramento e all’efficienza sociale, ma svincolare l’istruzione e l’educazione dall’idea che si trattasse di un processo di preparazione iniziale al futuro o

verso qualcosa significava proprio garantire tale contributo, facendo sì che ciascuna fase dell'esistenza divenisse *"un ininterrotto cammino verso l'avvenire"*. Qualche capitolo più innanzi il problema viene ripreso con riferimento esplicito ai metodi d'istruzione: *"Il fatto che l'istruzione venga impartita in base ai differenti fini, che sono: l'acquisizione di certe capacità (nel leggere, scrivere disegnare, riferire); l'acquisizione di informazioni (in storia, in geografia) e l'allenamento al pensiero, è la misura del modo inefficace a cui provvederemo a tutti e tre"*. In modo chiaro si anticipa uno dei temi cruciali della proposta deweyana: ossia la fallacia storica, almeno da Locke in poi, di aver separato sia nella riflessione filosofica sia nella pratica educativa, l'oggetto di studio e le facoltà della mente dall'esperienza e quindi dal pensiero, che nella sua proposta trovano invece perfetta coincidenza.

Il tema della qualità dell'esperienza educativa nella convergenza fra esperienza pensiero e metodo diventa esplicito; per Dewey il metodo che fa sviluppare il pensiero non nasce dal nulla, ma dalla attenta osservazione, dalla precisa padronanza sperimentale di ciò che già ha avuto successo e dall'intenzione di fare meglio, arricchito costantemente di quell'originale *"fare intelligente"* che non separa il materiale e l'argomento dalla sua proposta e che rende esplicito alla propria coscienza l'apprendere, senza cedere all'*abitudine* che meccanicizza o alla *capricciosità* che fa procedere a casaccio.

In tal senso, derivano per la relazione educativa conseguenze quali: la congruenza tra i fini dell'azione e i risultati, lungi dal solo risolversi definitivamente, diviene la base di nuovi e ulteriori problemi; la rinuncia a modalità oggettivanti capaci di lasciare spazi soggettivi di riflessione per il pensiero originale e creativo e la formulazione e sperimentazione di ipotesi; la possibilità di agire lasciando spazio nel risultato anche all'imprevisto e al diverso, che nella logica educativa della non *"con-formazione"* garantisce la differenza positiva.

L'esperienza educativa nella sua proposta diviene significativa in quanto luogo di continua rinegoziazione individuale e collettiva di significati da cui sorge l'opportunità anche per la didattica di porsi come agente di umanizzazione che sappia coniugare la soluzione dei problemi operativi

con quelli più generali di interpretazione della cultura, della storia e del proprio tempo.

Alla logica educativa del modello neo-funzionalista, a cui si è fatto precedente riferimento, che agisce con lineare razionalità scientifica semplificatrice e predeterminante il suo esito e che sostanzialmente, nonostante le varianti applicative, non va comunque oltre il già conosciuto schema obiettivi-risultati si contrappone nella proposta deweyana l'intrinseca forza rigenerativa di un modello fenomenico-esperienziale, che si interroga e con "ragionevolezza dubitante" trasforma "*i fini in vista*" ossia gli scopi appena conseguiti in altrettanti mezzi per il conseguimento di ulteriori fini.

La capacità di rigenerarsi nell'esperienza, che corrisponde ad una continua ri-concettualizzazione, contemporaneamente ricorda, sincronizza e proietta lo scorrere del tempo facendo sì che nella logica della formazione tematiche portanti quali: l'accoglienza educativa, la verifica e valutazione degli apprendimenti, la collegialità e la continuità educativa affrontate, sviluppate e sperimentate dalle cinque scuole oristanesi possano rappresentare per tutti non mere esperienze da reduplicare, ma fonti da cui partire per il conseguimento di ulteriori e migliori fini.

Con tale spirito vanno accolti i percorsi di miglioramento del servizio scolastico delle scuole, di seguito proposti e il contributo dei formatori IRRE che, nell'accezione deweyana del termine, hanno "diretto i lavori" fornendo stimoli che altro non hanno fatto che provocare "re-azioni" opportune a mettere a fuoco ciò che già esisteva, per coniugarlo con le possibilità che "l'autonomia scolastica" responsabilmente e corresponsabilmente intesa può offrire.

INTRODUZIONE

Gian Piero Liori

Segretario IRRSAE/IRRE Sardegna

Uno dei primi progetti che l'IRRSAE Sardegna avviò come emblematico della nuova gestione dell'Istituto dopo il commissariamento del 1997, e di cui furono principali promotori e animatori il Presidente prof. Alberto Granese e il prof. Prospero Malavasi, fu proprio il Progetto per il Miglioramento della Qualità del Servizio Pedagogico Scolastico in provincia di Sassari. Non a caso fu così definito: non un normale Progetto Qualità, da cui in parte esso nasceva dopo l'esperienza ministeriale, bensì un percorso ideato insieme a scuole, che volontariamente aderivano, d'intesa con l'IRRSAE.

Si trattava, infatti, di costruire insieme strumenti e procedure, un costume, un modo di lavorare funzionale alla scuola che andava lentamente organizzandosi come Istituzione scolastica autonoma.

Si trattava, insomma, di agire tutti un po' più coerentemente con lo stesso disposto di legge che indicava alle scuole un percorso di crescita e di maggiore legame ai cittadini e all'IRRSAE una *mission* di strumento e di supporto nella costruzione dell'Autonomia.

Dopo il primo progetto, realizzato a Sassari e documentato con la pubblicazione, edita nel gennaio del 2001, *Miglioramento della Qualità della Scuola: presentazione dell'esperienza di 10 scuole in un progetto di Miglioramento della Qualità del Servizio Pedagogico Scolastico*, ha preso avvio il secondo intervento di cui il presente Quaderno è il suo - ci auguriamo completo - diario di bordo:

- delle novità ed innovazioni rispetto al primo intervento

- dell'avvio del percorso avvenuto con la consultazione di decine e decine di scuole delle province di Nuoro e Oristano nei mesi di aprile e maggio del 2000
- dello sviluppo del percorso avviato con l'anno scolastico 2000/2001 ed articolatosi in incontri di formazione, con il coinvolgimento dei Capi d'Istituto e dei Referenti di ogni scuola partecipante, e in incontri di assistenza ai Gruppi delle singole scuole
- della costruzione con verifiche continue dei Gruppi di Miglioramento, delle attività per i Gruppi di Miglioramento, dei Progetti stessi di Miglioramento nelle diverse scuole
- dei punti di vista di tutti i soggetti coinvolti: i Formatori e l'Osservatore IRRSAE/IRRE, i Referenti delle varie scuole, i Capi d'Istituto, i Componenti dei Gruppi.

Il Quaderno che presentiamo cerca quindi di evidenziare i tratti distintivi del progetto, le azioni realizzate, gli Attori nonché tutti gli elementi da sottoporre all'esame dei lettori, soprattutto le altre scuole dell'Isola, ma anche il gruppo dirigente che nei prossimi anni gestirà l'IRRE Sardegna, per una verifica sul raggiungimento degli obiettivi prefissati, ed in particolare:

- la realizzazione di percorsi funzionali alla *costruzione pratica* dell'autonomia (costume, atteggiamenti, condivisione, gruppi, iniziative coerenti etc.)
- un lavoro di miglioramento inteso come ricerca operativa dentro le scuole e, da parte dell'IRRSAE/IRRE, con le scuole
- la formazione, il consolidamento, la legittimazione di gruppi di operatori che, partendo da situazioni determinate delle scuole di appartenenza, acquisisse competenze per l'analisi e la valutazione del servizio erogato ed avviasse azioni migliorative coerenti, finalizzate ad una scuola del successo formativo e della promozione del cittadino.

Il Quaderno contiene tutti gli elementi del percorso seguito dopo la proposta a tutte le scuole delle province di Oristano e Nuoro: come ormai prassi consolidata, dal 1998, non si è mai voluto scegliere dall'alto senza un preventivo coinvolgimento e una comune decisione. Speriamo che risulti evidenziato in modo particolare:

- l'azione di formazione costante rivolta ai tre Referenti di ciascuna Istituzione scolastica e ai Capi d'Istituto
- l'assistenza dedicata ai Gruppi di Miglioramento di ogni scuola e in ogni scuola coinvolta
- le positive articolazioni di stile e di sostanza nei diversi percorsi di miglioramento che rispecchiano le scelte autonome delle diverse scuole e le differenti esperienze.

Il lavoro realizzato è stato esaltante ed entusiasmante ma certamente faticoso per tutti:

- per i Dirigenti scolastici che hanno, talvolta quasi da esterni e perciò in posizione delicata, agevolato dai diversi punti di vista, ma soprattutto organizzativo e culturale (ivi compreso quello di qualche piccolo incentivo) i Gruppi di Miglioramento
- per i componenti dei Gruppi di Miglioramento e per i Referenti protagonisti del lavoro di formazione, di progettazione, di autovalutazione e di relazione con i colleghi
- per gli stessi operatori IRRE che - nei due anni di lavoro - hanno visitato le diverse scuole per svariate centinaia di ore in decine di incontri di formazione e di assistenza e grazie alla fattiva collaborazione di tutti, hanno impostato e portato a termine la pubblicazione dei risultati dell'esperienza.

Un ringraziamento va rivolto a tutti ma in particolare ai Dirigenti scolastici Giampiero Enna, Aldo Congiu e Luciano Maccioni che hanno permesso la realizzazione degli incontri di formazione presso le loro scuole a Oristano, Ibono e Nuoro e sono stati veri maestri di ospitalità.

Il lavoro è stato possibile grazie al contributo di idee dei componenti del Consiglio Direttivo Prospero Malavasi e Antonello Mura ed alla competenza, capacità e collaborazione di Katy Capra e Paola Toriggia.

In particolare, Paola Toriggia ha seguito passo passo ogni azione del progetto e ogni dettaglio organizzativo e documentale del lavoro che offriamo alle scuole coinvolte, a tutte le Istituzioni scolastiche della Sardegna, all'Amministrazione scolastica e al Sistema degli IRRE.