

DIPARTIMENTO DI PSICOLOGIA  
DEI PROCESSI DI SVILUPPO  
E SOCIALIZZAZIONE

FACOLTÀ DI MEDICINA  
E PSICOLOGIA



**SAPIENZA**  
UNIVERSITÀ DI ROMA

**Dottorato di Ricerca Psicologia Sociale, dello Sviluppo e  
Della Ricerca Educativa**

TESI DI DOTTORATO

**Il Modello DADA (Didattiche per Ambienti Di  
Apprendimento):  
Paradigma di una governance innovativa delle  
istituzioni scolastiche italiane**

Dottorando  
Ottavio Fattorini

Tutors  
Prof. Guido Benvenuto  
Prof.ssa Donatella Cesareni  
Pof. Giorgio Asquini

Ciclo XXXIII

Anno Accademico 2020 – 2021

DIPARTIMENTO DI PSICOLOGIA  
DEI PROCESSI DI SVILUPPO  
E SOCIALIZZAZIONE

FACOLTÀ DI MEDICINA  
E PSICOLOGIA



**SAPIENZA**  
UNIVERSITÀ DI ROMA

**Dottorato di Ricerca Psicologia Sociale, dello Sviluppo e  
Della Ricerca Educativa**

Tesi di Dottorato

Dottorando  
Ottavio Fattorini

Tutors  
Prof. Guido Benvenuto  
Prof.ssa Donatella Cesareni  
Prof. Giorgio Asquini

XXXIII Ciclo

**Il Modello DADA  
(Didattiche per Ambienti Di Apprendimento):**

**Paradigma di una governance innovativa  
delle istituzioni scolastiche italiane**

Nuova Cultura Roma

Anno Accademico  
2020 – 2021

Composizione grafica a cura dell'Autore



# Indice

Indice delle abbreviazioni .....	XI
Premessa .....	XII
Introduzione .....	XVIII
<b>Parte prima – La realtà scolastica come oggetto di indagine .....</b>	<b>2</b>
<b>Capitolo primo – Il funzionamento di una istituzione scolastica e il quadro dell’innovazione didattico-organizzativa in Italia.....</b>	<b>3</b>
1.1. Le componenti della comunità scolastica.....	7
1.1.1. Gli studenti.....	7
1.1.2. I docenti.....	8
1.1.3. DSGA e personale ATA .....	9
1.1.4. Le famiglie.....	12
1.1.5. Il territorio.....	14
1.2. Gli organi collegiali di un’istituzione scolastica.....	15
1.2.1. I consigli di classe.....	16
1.2.2. Il Collegio docenti.....	17
1.2.3. Il Consiglio di Istituto.....	22
1.2.4. Il comitato di valutazione .....	25
1.2.5. Rappresentanza sindacale unitaria (RSU).....	26
1.3. I documenti programmatici di una istituzione scolastica dal punto di vista didattico-organizzativo .....	31
1.3.1. Il Rapporto di Autovalutazione (RAV).....	33
1.3.2. Il Piano di Miglioramento (PdM).....	34
1.3.3. L’atto di indirizzo.....	36
1.3.4. Il PTOF.....	39
1.3.5. La rendicontazione sociale.....	40
1.3.6. Il Regolamento di istituto e i vari regolamenti .....	42
1.4. I documenti amministrativi per rappresentare e leggere una scuola .....	45
1.4.1. Il Programma Annuale e la trasposizione finanziaria e amministrativa della progettazione didattica.....	46
1.4.2. Il Contratto integrativo di istituto .....	47

1.4.3. Esempi di funzionamento: le questioni sindacali agli inizi dell'emergenza sanitaria .....	49
1.4.4. Esempi di funzionamento: la contrattazione interna di istituto.....	52
1.4.5. La conformità contabile dei Revisori dei conti .....	55
1.4.6. Esempi di funzionamento: l'assegnazione dei docenti alle classi .....	56
1.5. Il piano di formazione dei docenti.....	58
1.5.1. L'importanza di implementare un piano di formazione strategico per i docenti.....	63
<b>Capitolo secondo – La dirigenza scolastica italiana.....</b>	<b>69</b>
2.1. Il concetto di leadership nella letteratura.....	72
2.1.1. Management e leadership per la dirigenza scolastica .....	77
2.1.2. L'asse su cui collocare uno stile di dirigenza .....	82
2.2. La dirigenza scolastica italiana: un mostrum di Stato.....	84
2.2.1. Gli strumenti normativi a disposizione del DS per l'organizzazione del lavoro .....	91
2.2.2. Organigramma e funzionigramma per il sistema di governance.....	93
2.2.3. Gli strumenti diretti (e indiretti) del DS per la gestione della istituzione scolastica .....	97
2.3. Responsabilità e competenze del Dirigente scolastico.....	102
2.3.1. La "scala dei bisogni" del Dirigente scolastico.....	105
2.3.2. La sicurezza ai sensi del DLgs 81 del 2008.....	107
2.3.3. Esempi di funzionamento: Il DS nella pandemia.....	109
2.4. Il dispositivo normativo-amministrativo-giuridico di una governance atipica.....	111
<b>Capitolo terzo – Il Modello DADA.....</b>	<b>123</b>
3.1. Il quadro dell'innovazione didattica-organizzativa in Italia .....	123
3.1.1. Innovatività/Buone pratiche VS Innovazione/Buone prassi.....	124
3.1.2. Cambiamento e Innovazione .....	128
3.1.3. Le Avanguardie Educative di INDIRE .....	132
3.2. Il Modello DADA: un esempio di innovazione .....	136
3.2.1. La scuola DADA come intrapresa collettiva.....	139
3.2.2. La definizione del costrutto e il Manifesto delle scuole DADA.....	143
3.2.2.1 I cinque postulati delle scuole DADA.....	148
3.2.2.2 Le caratteristiche delle scuole DADA .....	155
3.2.3. Storia e diffusione delle scuole Modello DADA .....	174

3.2.3.1 I Convegni Nazionali.....	181
3.2.3.2 Le Linee Guida pre-post pandemiche e il “Digital DADA” .....	186

**Parte seconda – La ricerca sperimentale sui dirigenti scolastici e il modello DADA..... 198**

<b>Capitolo primo – Le ragioni della ricerca .....</b>	<b>199</b>
1.1. Il focus e gli obiettivi di ricerca.....	201
1.2. Metodologia: presupposti, esigenze e percorsi di ricerca .....	209
1.3. La “scelta” dei Dirigenti partecipanti alla compilazione del questionario .....	214
1.3.1. Obiettivi, e domande di ricerca specifici .....	216
1.3.2. I metodi di selezione e raccolta dei dati: i Workshop estesi al 2° Convegno Nazionale “Dada iacta est” .....	219
1.3.2.1 La costruzione del questionario .....	226
1.3.2.2 L’esito dei workshop e delle interviste: la seconda parte del questionario non somministrata.....	237
1.3.2.4 I riverberi dei workshop sulla costruzione del questionario e sulle domande di ricerca .....	243
1.3.2.5 La somministrazione del questionario .....	247

<b>Capitolo secondo – Le risposte dei Dirigenti DADA al questionario .....</b>	<b>250</b>
2.1. Profilatura del dirigente scolastico.....	252
2.2. Profilatura della scuola DADA.....	253
2.3. Effetti percepiti del DADA sui docenti.....	259
2.4. Effetti percepiti del DADA sugli studenti.....	262
2.5. Effetti percepiti del DADA sugli ambienti.....	265
2.6. Effetti percepiti del DADA sulle famiglie .....	268
2.7. Le risorse umane di una scuola DADA.....	270
2.8. Gli aspetti economico amministrativi di una scuola DADA: gli incentivi per il DADA .....	274
2.9. Gestione dei servizi generali e amministrativi .....	275
2.10. Accountability .....	276
2.11. Comunità professionale delle scuole DADA.....	278
2.12. Problematiche di attivazione del DADA.....	279

<b>Capitolo terzo – L’esperienza del seminario “Dirigenti Insieme” .....</b>	<b>281</b>
3.1. Il gruppo di lavoro .....	282

VIII

3.2. Il workshop sul modello DADA .....	283
3.2.1. Gli assignment del workshop .....	285
3.2.2. Le fasi del workshop .....	291
3.3. Gli esiti dell'esperienza.....	294
Conclusioni.....	309
<i>Appendici</i> .....	329
<i>Bibliografia</i> .....	381
<i>Indice delle figure e delle tabelle</i> .....	398

*Piuttosto che niente, preferisco "piuttosto"*



## Indice delle abbreviazioni

<b>Abbreviazione</b>	<b>Spiegazione</b>
art.	Articolo
artt.	Articoli
ASPP	Addetto al Servizio di Prevenzione e Protezione
ATA	Personale Amministrativo Tecnico e Ausiliario
ATP	Ambito Territoriale Provinciale
BS	Bilancio Sociale
CCNL	Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro
DADA	Didattiche per Ambienti Di Apprendimento
DI	Decreto Interministeriale
D.L.	Decreto Legge
DLgs	Decreto Legislativo
DPR	Decreto del Presidente della Repubblica
DS	Dirigente scolastico <i>ovvero</i> Dirigenti scolastici
DSGA	Direttore dei Servizi Generali Amministrativi
DVR	Documento Valutazione dei Rischi
FIS	Fondo dell'Istituzione scolastica
GLI	Gruppo di Lavoro sull'Inclusione
GU	Gazzetta Ufficiale
MI	Ministero dell'Istruzione
MIUR	Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca
NIV	Nucleo Interno di Valutazione
OM	Ordinanza Ministeriale
OOCC	Organi Collegiali
PA	Programma Annuale
PdM	Piano di miglioramento
PEI	Piano Educativo Individualizzato
PDP	Piano Didattico Personalizzato
PAI	Piano Annuale per l'Inclusione
PON	Piano Operativo Nazionale
PTOF	Piano triennale dell'offerta formativa
RAV	Rapporto di autovalutazione
RLS	Rappresentante dei Lavoratori sulla Sicurezza
RSPP	Responsabile Servizio Prevenzione e Protezione
RSU	Rappresentanze sindacali unitarie
USR	Ufficio Scolastico Regionale

## Premessa

Il presente lavoro di ricerca nasce dalla naturale attrazione e dal conseguente incontro, di persone caratterizzate da curiosità intellettuale genuina, apertura mentale e slancio ideale verso una scuola di qualità o almeno migliore. Da una parte, i docenti del Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione della Sapienza di Roma, Giorgio Asquini, Guido Benvenuto e Donatella Cesareni, pronti a cogliere e intercettare ciò che di vitale e concretamente operativo stava avvenendo nelle due scuole fondatrici del Modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento): i Licei Labriola di Ostia e Kennedy di Roma; dall'altra i due dirigenti scolastici (DS), Lidia Cangemi e Ottavio Fattorini (il sottoscritto), che quel modello stavano oltre che ideando, anche costruendo e realizzando operativamente. La consapevolezza dell'importanza dell'osservazione di quanto stavano realizzando e un'attitudine alla trasparenza e al confronto dei due Co-fondatori del Modello DADA, ha favorito, praticamente al suo nascere, l'avvio di un articolato programma di monitoraggio e studio, che avesse un respiro pluriennale e uno sguardo "olistico" sulle scuole che lo stavano innescando e praticando. Infatti, per rilevare gli esiti e l'efficacia del Modello DADA sono stati monitorati e studiati in differenti ricerche, dapprima le didattiche in aula, poi gli studenti, successivamente i docenti e, con questa ricerca, anche i DS e il sistema di *governance* delle scuole che, quali epigoni e seguaci, avevano successivamente intrapreso la pratica del modello. Si è così colta, inoltre, l'occasione di potere vedere unite nella stessa persona: il ricercatore, in grado di assolvere, pur se con fatica e con i dovuti supporti, ai crismi della ricerca, il co-fondatore del Modello DADA e ideatore del Manifesto che ne identifica il costruito e anche un dirigente accreditato ed esperto di *governance* delle istituzioni scolastiche.

Il Modello DADA si è presentato da subito come un'innovazione organizzativa e didattica assolutamente significativa, poiché stava concretamente e fattivamente traducendo in operatività, in un numero di scuole crescente, i principi di una didattica costruttivista, operativa e laboratoriale, che ponesse al centro lo studente. Era nato, infatti, dal tentativo di "imporre", almeno nell'ambito organizzativo, un minimo di dinamicità alle consuete modalità dell'attività scolastica, attraverso lo spostamento degli studenti nel cambio di lezione e la predisposizione per loro di

spazi che fossero attrezzati e soprattutto vissuti dai docenti, come ambienti di apprendimento.

L'esigenza di una "dolce e condivisa coazione" organizzativa, nasceva dalla consapevolezza della difficoltà di innescare qualsiasi cambiamento, anche non necessariamente innovativo, nelle comunità scolastiche e tanto più nei singoli docenti. Il sistema di funzionamento della scuola italiana risulta infatti avvinto da andamenti consuetudinari, impacci burocratici e normativi, interdizioni procedurali e riti deliberativi di molteplici organi collegiali e non, dalle competenze talvolta intersecate. Il tutto conduce inevitabilmente ad effetti dissuasivi e disincentivanti proprio coloro i quali, come i DS, dovrebbero innescare, guidare e gestire i cambiamenti, nel momento in cui questi non possono essere teorizzati "in assenza di aria", ma vanno appunto praticati e implementati per essere considerati tali.

Come dicono i co-fondatori, (compreso cioè chi scrive), l'intento dell'attivazione operativa del Modello DADA, era di riuscire a realizzare e strutturare dal punto di vista organizzativo, tutto ciò che era normativamente nelle possibilità di un DS, per sottrarre gli studenti alla noia mortifera di lezioni statiche, in cui per molte ore, di fatto, guardano davanti a loro, per lo più ascoltando qualcuno che parla.

Il DS è il responsabile del miglioramento degli esiti degli studenti e del loro successo formativo, senza poter però entrare direttamente nel merito della didattica e nelle aule, potendo perseguire i suoi fini solo attraverso le pratiche gestionali e organizzative: l'orientamento strategico della scuola, lo sviluppo e la valorizzazione delle risorse umane, l'esercizio di una leadership educativa in grado di ispirare l'innovazione e lo sviluppo di competenze relazionali e trasversali, che possano condurre ad una gestione unitaria delle molteplici (e talvolta divergenti), istanze provenienti dalle varie componenti della comunità scolastica ( studenti, docenti, famiglie, territorio e istituzioni).

Il Modello DADA da subito si è definito come l'unica innovazione didattico-organizzativa in Italia (se confrontato ad esempio con il manifesto delle Avanguardie educative di INDIRE), che pervade completamente ed in modo necessariamente corale, tutte le componenti della comunità scolastica in cui viene attuato, non potendo essere esercitato da singoli docenti "innovatori spontanei" nel chiuso delle loro aule. Il Mo-

dello DADA è, cioè, sistemico, endemico e "olistico" in una scuola, o non è!

Il "combinato disposto" di queste caratteristiche ha portato l'attenzione della ricerca a volgersi sulla *governance* delle scuole Dada, per studiare e comprendere i meccanismi attraverso i quali, pur tra le incredibili difficoltà procedurali organizzative burocratiche e relazionali di cui si è detto, fosse stato possibile che, ormai quasi 100 scuole in Italia avessero iniziato a praticare operativamente il modello.

Per chi conosce e vive la scuola dall'interno, l'attivazione e l'esistenza stessa di scuole Modello DADA rappresenta un fenomeno da guardare con sempre rinnovato stupore e curiosità di comprensione per le sue modalità di innesco. È questo l'interesse di chi guarda alla scuola con operatività costruttiva e operosa costruttività, scevra da attribuzioni teoriche declamate o idealismi proposti come salvifici, ma difficilmente implementabili nel sistema o addirittura alieni dalle sue dinamiche di funzionamento.

Ecco, dunque, la forte motivazione di questa ricerca, nata dalla consapevolezza che il Modello DADA, pur se progressivamente sempre più diffuso, rischia di configurarsi come "un'eccezione che conferma la regola" delle strutturali ed endemiche difficoltà di cambiamento innovativo nella scuola italiana, almeno nel caso in cui tale cambiamento sia connotato da coralità, pervasività, consapevolezza strategica intenzionale, visione di insieme pedagogica e "olistica", organizzativa e didattica.

A fronte di quanto emerso dalla ricerca, infatti, il Modello DADA quasi non potrebbe esistere nella realtà, essendo troppe le interdizioni sistemiche che di fatto disincentivano ogni cambiamento. Interdizioni che possono essere superate solo da modalità di *governance* che, proprio perché sono risultate efficaci nell'aver attivato un Modello così pervasivo, vanno indagate con maggiore attenzione.

La presente ricerca non sarebbe stata possibile senza la genuina curiosità intellettuale delle persone che, pur venendo dal mondo accademico, hanno raccolto l'opportunità, rischiosa, di intercettare e guidare un ricercatore "sui generis" e che poco aveva dell'accademia: dirigente, fondatore del Modello oggetto di studio, prestato solo occasionalmente alla ricerca, naturalmente volto alla operatività più che all'analisi.

Queste persone sono i professori Giorgio Asquini, Guido Benvenuto e Donatella Cesareni, con il coinvolgimento esterno di Stefano Livi. A loro va il merito di aver raccolto l'occasione di indagare la scuola con l'intento di decifrarla nelle sue reali dinamiche, così da uscire da preconcepite letture accademiche, spesso autoreferenziali. Con stupore, infatti, si rilevano spessissimo visioni accademiche della scuola, piuttosto *naïve* e non storicizzate, degne al massimo di un giornalismo generalista, se non del *pourparler* colloquiale improntato a post verità. Molte volte pubblicazioni e dati di provenienza accademica sono destituite di contatti coerenti con l'oggetto di studio, vivono di vita autonoma in un Mondo 3 (K. Popper), avendo smarrito il nesso con il mondo reale, che pur dovrebbe essere l'orizzonte di senso delle ricerche scientifiche nel settore della ricerca educativa.

Desidero ringraziare la persona che considero il mio maestro non solo per la dirigenza scolastica ma soprattutto per avermi mostrato e ispirato la via della "Dirigenza umanistica": il preside Francesco Girgenti. Come suo collaboratore di presidenza per 10 anni di intenso lavoro, ho appreso i segreti della professione ma soprattutto il senso profondo del lavoro di dirigente scolastico, volto alle persone e al merito delle questioni, più che agli adempimenti e a formalismi. Grazie alla costante vicinanza umana e professionale, ho appreso come fare il "preside" con la stessa efficacia pedagogica della bottega rinascimentale, acquisendo al contempo una cifra e uno stile caratterizzanti, riconoscibili e a mia volta insegnabili.

Per i medesimi motivi di adesione alla realtà viva della scuola, devo ringraziare anche la preside Anna Paola Tantucci, Presidente dell'Associazione EIP Italia, che ha un protocollo d'Intesa con il Ministero dell'Istruzione, e che da 50 anni agisce nelle scuole in modo operativo e "ludi-forme" (A. Visalberghi), comprendendone le dinamiche reali, anche grazie al suo Ufficio studi, che mi onoro di coordinare.

Devo ringraziare i tantissimi colleghi DS, delle scuole Modello DADA e non, che con genuino entusiasmo e spirito da "tifoseria", mi hanno appoggiato concretamente e fattivamente in questa ricerca. Hanno risposto sempre e in tutti i modi alle esigenze di monitoraggio, interviste e questionari imposte dalla indagine dottorale, con un atteggiamento di entusiastica adesione alla opportunità che una persona di scuola potesse por-

tare avanti finalmente, uno studio che avesse adesione alla realtà e risvolti concreti e operativi. Una ricerca che potesse condurre ad evidenza e a lettura scientifica, gli equilibrismi funambolici con cui quotidianamente, quali silenti eroi, i DS portano avanti le scuole del nostro paese. E lo fanno consapevoli del misconoscimento sociale dello sforzo e del sacrificio personali cui sono costretti per motivi professionali, rimanendo invece vittime di visioni ideologiche, fuor di contesto ed evo. La vulgata giornalistica sociologica e purtroppo talvolta anche accademica, preferisce semplicisticamente proiettare sul DS, il preside,  *cliché* di dirigismo e autorità, che una pacata lettura oggettiva e comprensione di norme e procedure disvelerebbe infondati.

Un ringraziamento speciale va alla dottoressa Marta Cecalupo che, oltre ad aver condotto da tempo ricerche sulle scuole Modello DADA in relazione alla componente docenti, mi ha supportato e guidato, insieme alla dottoressa Cristiana De Santis, nel dare una veste e strutturazione accademica, al mio naturale taglio operativo.

Un ringraziamento speciale va alla comunità originaria delle scuole Modello DADA, quella del Liceo scientifico statale Labriola di Ostia, che cito ringraziando simbolicamente per tutti la professoressa Savina Ieni, storica "vicepreside", la cui dedizione e intelligenza operativa, ha favorito la realizzabilità e il successo del modello stesso.

Un ringraziamento va anche alla storica rivista "Tuttoscuola", che sin dai primi passi ha seguito la nascita e il progressivo diffondersi del Modello DADA, con lo spirito di un giornalismo, autorevole, approfondito, che con spirito pedagogico viene posto al servizio del miglioramento della scuola italiana.

Da ultimo ringrazio me stesso, per aver seguito la massima per cui "*se non puoi cambiare il mondo, devi cambiare te stesso*". Gli anni della ricerca mi hanno consentito infatti di crescere e raffinare la riflessione teorica sul Manifesto delle scuole DADA, distogliendomi però dalla mia naturale propensione alla operatività professionale del DS. Ciò mi ha consentito di affrancarmi per un periodo, dalle devastanti e pervasive incombenze professionali sulla vita delle persone che svolgono questo lavoro, potendo dedicarmi anche ad attendere alle mie priorità familiari. Ho dovuto cioè di fatto per un periodo, cambiare lavoro, proprio perché consapevole (scientificamente oltre che percettivamente) che il sistema,

procedurale, istituzionale, normativo, burocratico e legale che ruota intorno al DS oggi, ne devasta la vita personale e non mi avrebbe consentito di conciliarla con esso. Con questa ricerca ho voluto documentare e testimoniare dunque anche questa dolente e scandalosa constatazione, della impossibilità di fatto del poter conciliare esigenze biografiche personali, con la professione che amo e che so di saper fare al meglio.

È sconcertante e grottesco, infatti, che le scuole Modello DADA, debbano risultare un fenomeno, della cui esistenza ci si dovrebbe stupire, se informati delle dinamiche di funzionamento della scuola e dei laschi margini di azione e intervento che ha un DS per assolvere alla sua missione professionale. Eppure, quello del DS, dovrebbe essere un ruolo visto come pietra angolare o ganglio strategico per ogni futuro del nostro paese, se è vero che ogni futuro di un paese passa proprio dalla scuola, dalla sua migliore organizzazione gestionale ed efficacia didattica. Avviene invece che i meccanismi di funzionamento del sistema scolastico documentati in questo lavoro, a causa di ipotetici rischi di eccesso di discrezionalità, interdichino di fatto l'uso del sano e operoso discernimento di chi lavora con visione e responsabilità per migliorare quel futuro.



## Introduzione

La presente ricerca prende le mosse da due punti prospettici oggetto di interesse, tra loro combinati. Da una parte lo studio del fenomeno delle scuole Modello DADA, che rappresentavano e rappresentano una realtà concreta sempre più diffusa nelle scuole italiane, che non può non destare l'attenzione della ricerca educativa. Infatti, si tratta di realtà significative esistenti e praticate, che si ispirano ai principi esposti nel "Manifesto delle scuole DADA", che inverano un Modello didattico organizzativo che rispetta in pieno e concretamente i principi di una scuola comunità educante in cui si cerca di praticare, fosse anche solo per professione ideale, didattiche costruttivistiche, laboratoriali, operative, in setting didattici variabili e adattabili. L'attivazione di una scuola Modello DADA richiede una partecipazione corale e pervasiva di tutta la comunità e un utilizzo, o meglio "tensione", se non "forzatura", di tutti i meccanismi di *governance* di una istituzione scolastica. È per questo motivo che l'altro centro di osservazione della ricerca è proprio la dirigenza scolastica e i suoi meccanismi di gestione e funzionamento della scuola, che ne costituiscono il secondo *focus* specifico.

Infatti, è importante sottolineare come questa ricerca si collochi all'interno di un piano di monitoraggio e studio delle prime scuole DADA avviato sin dall'anno 2014 dal Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione dell'Università Sapienza di Roma, grazie alla visione e intuizione dei professori Giorgio Asquini, Guido Benvenuto e Donatella Cesareni, che hanno raccolto la disponibilità all'osservazione dei due DS Lidia Cangemi e Ottavio Fattorini, che stavano ideando e realizzando il modello.

Tali fortunati incontri e disponibilità hanno prodotto varie ricerche, volte in modo concentrico allo studio delle scuole Modello DADA, analizzate da vari punti di vista. I vari punti prospettici da cui hanno proceduto le ricerche e il loro "combinato disposto", offriranno la possibilità di avere una visione di insieme sul fenomeno, con l'ideale ricomposizione di un quadro unitario. Solo così si potranno illustrare e valutare le tante sfaccettature dei tanti "coinvolgimenti" che implicano il Modello, prendendo le mosse dai risultati degli specifici focus di ricerca su ciascuna componente della comunità scolastica: le ricerche sugli studenti e le didattiche in classe (Asquini, Benvenuto & Cesareni, 2017; Bordini,

Bortolotti, & Cecalupo, 2017), le ricerche sui docenti (Cecalupo, 2021), i risvolti sull'inclusione (Asquini & Cecalupo, 2020) e nei RAV delle scuole (De Santis & Asquini, 2020) ed il presente studio sulla dirigenza scolastica.

A complicare il quadro, arricchendolo di ulteriori possibili elementi di analisi, si sono aggiunte le circostanze conseguenti l'emergenza sanitaria che hanno indotto alla diramazione delle "*Linee guida pre-post-trans pandemiche per le scuole DADA*", sul sito [www.scuoledada.it](http://www.scuoledada.it). Tali linee guida hanno proposto un *modello asintotico e idealtipico* di ristrutturazione organizzativo didattico, che, oltre a toccare la coordinata spazio, (principalmente coinvolta nel Modello originario), andava a ristrutturare anche il tempo di articolazione oraria degli insegnamenti.

I motivi profondi di uno studio sulla *governance* scolastica nascono proprio dalle incredibili difficoltà operative di gestione e conduzione delle istituzioni scolastiche, che, a causa di un sistema normativo-procedurale-consuetudinario, disincentiva il cambiamento e rende difficile l'implementazione di innovazioni didattico-organizzative che abbiano la caratteristica di essere corali e pervasive. Diventa, quindi, interessante la comprensione delle difficoltose dinamiche con cui alcuni DS siano riusciti a sollecitare, indirizzare, gestire o portare ad unità di visione, le comunità scolastiche delle scuole che praticano concretamente e operativamente il Modello DADA. Le citate "*Linee guida*" rappresentano per questo un'ulteriore dimostrazione della costante ricerca indiretta e quasi "pretestuosa", da parte dei DS, di occasioni per sollecitare cambiamenti, fossero anche quelli legati alle esigenze e vincoli pandemici. Una circostanza paradigmatica proprio in relazione alle complesse dinamiche di *governance*, per comprendere l'implementazione, sempre "laterale" con cui in molti casi un DS è costretto a promuovere (volendolo e avendone l'energia) una qualsiasi innovazione. Proprio lo studio di queste dinamiche costituisce un secondo oggetto di studio della ricerca, che ha però bisogno, come si dirà, di ulteriori passaggi, che promuovono futuri ambiti di studio. In ogni caso, il rilancio delle "*Linee guida*" ha costituito una possibile cartina di tornasole della dinamicità e reattività delle scuole già DADA, ma anche delle modalità indirette con cui un DS può trovare pretesti per innescare cambiamenti didattici, attraverso una sorta di uso consapevole e intenzionale della "eterogenesi dei fini". Collegato a tale documento, c'è stato il lancio di uno spin off del DADA denominato "DIGITAL DADA", di cui non si è voluto tenere conto nella ricerca,

perché riguarda, differentemente dal Modello, l'individualità del docente e non la corralità di una scuola e si avvale del costrutto di "didattica abilitante" (Fattorini, 2020).

Bastano questi accenni per far comprendere quanto lo stesso oggetto di ricerca possa costituire un elemento di complessità metodologica vista la sua natura dinamica e viva. Complessità metodologica aggravata dalla circostanza del diretto coinvolgimento del ricercatore nell'argomento oggetto di studio. Il ricercatore ricopre, infatti, in questo caso un triplice ruolo. In primis è ricercatore e pertanto è attento ai vincoli procedurali e metodologici. È però anche il co-fondatore del Modello DADA ed estensore del suo Manifesto e, pertanto, particolarmente qualificato al lavoro di ermeneutica e analisi dei dati raccolti atti a verificare la corretta applicazione, comprensione ed efficacia dei principi del Manifesto nel campione di ricerca. La stessa persona è altresì anche un DS esperto e riconosciuto come formatore e consulente, profondo conoscitore dei meccanismi ufficiali e "ufficiosi" della *governance* delle scuole. Con questa ricerca si è avuta, dunque, l'occasione di far giungere la proposta di somministrazione del questionario utilizzato per i dirigenti campione di ricerca, da parte di un collega, oltretutto co-fondatore del Modello di scuola praticato dal campione stesso. Tale circostanza si avvaleva della consapevolezza della diffidenza e fastidio con cui altrimenti verrebbe accolta la richiesta di compilazione di un questionario da parte di un DS che può condurlo, nel migliore dei casi a dare risposte sbrigative o opportunistiche se non stocastiche.

In questo caso il rapporto di riconoscimento e affiliazione dei DS, interpellati con il questionario, al ricercatore loro collega, nonché l'attenzione rispettosa e il "coefficiente" di *moral suasion* implicito, esercitati dal co-fondatore del Modello da loro praticato, ha potuto garantire un'estrema veridicità di risposte, visto, oltretutto, il fatto che si è trattato con un campione di testimoni privilegiati. Per dare coerenza interna e completezza all'analisi svolta nella ricerca è stato necessario spiegare prima e documentare con modalità scientifica, fatti che definissero tecnicamente "la realtà scolastica come oggetto di indagine", così da sgombrare il campo da una visione stereotipata, banale, quasi *naive* e consuetudinaria della scuola.

La tesi è strutturata in due parti. Nella prima parte viene approfondito il funzionamento di una istituzione scolastica, per poi passare al Mo-

dello DADA, alla cui verifica del costruito, è ascrivibile a uno dei due *focus* della ricerca. In particolare, il primo capitolo è incentrato sull'illustrazione del funzionamento della scuola, oltre a tracciare lo stato dell'arte attraverso un quadro dell'innovazione didattico-organizzativa in Italia. Si sono così analizzati ruoli e modalità di relazione tra le varie componenti della comunità scolastica, ovvero studenti, docenti, famiglie, territorio di riferimento e istituzioni, oltre a figure tecniche, spesso trascurate, quali il DSGA e il personale ATA.

Al fine di illustrare i meccanismi articolati, complessi e variamente interagenti di funzionamento di una scuola, si sono dovuti illustrare compiti e funzioni degli organi collegiali di un'istituzione scolastica. Non si possono infatti comprendere, in maniera scientifica, i meccanismi di *governance* di una scuola, se non acquisendo preventivamente le nozioni di funzionamento di un'istituzione scolastica e il sistema intricato e interagente di competenze che ciascun organo o funzione esercita. È solo in questa complessa e talvolta complicata intersezione di ruoli, funzioni, competenze e "protagonismi" istituzionali, che è possibile inquadrare lo sforzo professionale dei DS, nel cercare di condurre a gestione unitaria, intenzionalmente direzionata e consapevole, l'istituzione scolastica. Indispensabile, a tal proposito l'analisi e la funzione dei documenti programmatici di una scuola dal punto di vista didattico-organizzativo.

Il secondo capitolo della tesi affronta ed analizza il tema della dirigenza scolastica italiana, partendo da una disamina del concetto di *leadership* nella letteratura. affrontato con una strumentale distinzione tra i concetti di *management* e *leadership* per la dirigenza scolastica e un'originale proposizione di un asse concettuale, su cui collocare uno stile di dirigenza in un continuum situazionale e adattivo: tra stile *procedurale-procedimentale* e uno *autonomo-rinascimentale*.

Una volta reso chiaro e condiviso al lettore il quadro complessivo di funzionamento di una scuola e le condizioni di esercizio della dirigenza scolastica, il lavoro di tesi è potuto convergere nel capitolo terzo, sull'illustrazione del Modello DADA come esempio di innovazione, partendo da una disamina del concetto stesso di innovazione, distinto ovviamente da quello di cambiamento e del quadro dell'innovazione didattico-organizzativa in Italia. Dopo aver descritto nei primi due capitoli le condizioni giuridico-organizzative-normative, per cui la scuola va intesa come *intrapresa collettiva*, si è potuto analizzare il Modello DADA, il

suo Manifesto e le specificità in relazione, ad esempio, alle innovazioni scolastiche raccolte nel catalogo "Avanguardie Educative" di INDIRE.

Fatte queste premesse di contesto, è stato fondatamente possibile entrare, nella seconda parte della tesi, nel merito della ricerca sperimentale sui DS e sul Modello DADA. A tal fine, il capitolo primo della seconda parte, illustra le ragioni della ricerca, individuando il focus e gli obiettivi di ricerca, la metodologia utilizzata, specificandone i presupposti, le esigenze e i percorsi di ricerca. Nel medesimo capitolo viene illustrata la scelta del campione di ricerca costituito dai dirigenti partecipanti alla compilazione del questionario, nonché gli obiettivi e le domande di ricerca specifici. Nell'illustrare i metodi di selezione e raccolta dei dati, ad esempio tramite i work-shop estesi al 2° Convegno Nazionale delle scuole DADA ("*Dada iacta est*"), si ripercorrono le fasi che hanno condotto alla costruzione del questionario, che, prima e oltre gli esiti della sua somministrazione, rappresenta esso stesso un risultato di ricerca concreto. Infatti, proprio attraverso il poderoso processo di costruzione del questionario e di sua validazione, si è cercato di assolvere all'ambizioso obiettivo di avere uno strumento che riportasse in modo più completo possibile, attraverso i suoi item, tutte le possibili istanze e punti di attenzione funzionali a gestire processi di *governance*, non solo in scuole Modello DADA ma in ogni scuola che intraprendesse processi corali volti non tanto all'innovazione, ma anche solo al cambiamento. Il questionario realizzato per la ricerca è uno strumento che potrà essere utilizzato in futuro come base per altre ricerche, considerando anche la sua seconda parte, che per motivi contingenti, legati all'emergenza pandemica, non è stata somministrata ma è stata comunque validata con il lavoro descritto nel capitolo in parola.

Il capitolo secondo di questa seconda parte descrive, dunque, il questionario somministrato e la sua articolazione in aree di osservazione e analisi. La prima parte del questionario si gioca sulla percezione, rilevata nei DS delle scuole riconosciute Modello DADA, degli effetti del modello stesso sulle varie componenti della comunità educativa (docenti, studenti, famiglie) nonché sugli ambienti di apprendimento e, indirettamente, sui cambiamenti nelle didattiche in aula. Il questionario indaga però anche tutti gli aspetti organizzativi, logistici, strutturali, normativi, procedurali, relazionali, istituzionali, gestionali, di cui si erano illustrati attori e condizioni operative nella prima parte della tesi dottorale. Si ricercano, dunque, informazioni relative all'attivazione di scuole Modello

DADA, indagando le risorse umane, gli aspetti economico amministrativi, la gestione dei servizi generali e amministrativi, i processi di accountability e gli incentivi rilevati. Sono, inoltre, indagate le caratterizzazioni delle comunità professionale delle scuole stesse e le problematiche di attivazione, ben sapendo come tutti i dati raccolti nelle risposte possono rappresentare un patrimonio di conoscenze che può informare di sé la lettura o la gestione delle dinamiche di innesco di una qualsiasi scuola volta al cambiamento in quanto tale.

La conferma e l'ulteriore validazione della correttezza di strutturazione del questionario è stata data dall'esperienza di cui si dice nel terzo capitolo della seconda parte, ovvero il seminario residenziale "Dirigenti Insieme", che ha rappresentato un'occasione unica di confronto attivo e operativo tra DS, selezionati a monte per esperienza e capacità professionale, di scuole non DADA, ma che si sono applicati in workshop specifici, strutturati con format originale, all'ipotetica attivazione del Modello. La qualificazione del gruppo, costituitosi per duplici criteri di cooptazione, in relazione alle qualità valoriali e alla competenza professionale, è stata garanzia e conferma della esaustiva rilevazione, nel questionario, delle aree e procedure interessate e coinvolte in una istituzione scolastica che muova all'attivazione di cambiamenti organizzativo-didattici significativi. Lo stesso gruppo di DS sta inverando la strutturazione di un costrutto sulla dirigenza scolastica denominato "Dirigenza umanistica" (Botta & Fattorini, 2022). Il gruppo si riconosce in una delle massime che caratterizzano il Manifesto delle scuole Modello DADA e che viene usata per definire uno stile dirigenziale in cui il rispetto della norma, è subordinato alla ricerca della *ratio* che la muove e alle finalità che con slancio etico-professionale ci si propone: *Non è l'uomo fatto per il sabato ma il sabato per l'uomo* (Mc 2, 23-28).

Praticare la "dirigenza umanistica" significa, in ogni singola occasione professionale, fare una scelta personale, in cui si devono ponderare e compulsare insieme le valutazioni dovute a conoscenze e competenze tecniche con quelle legate ai rischi personali, calibrando ogni scelta professionale con una consapevole scelta di coraggio esistenziale (Botta & Fattorini, 2022). Un modo di svolgere il lavoro del DS, riconoscibile, anche se ex post, anche nei dirigenti che hanno voluto attivare il Modello DADA, nonostante i meccanismi disincentivanti di funzionamento normativo, procedurale, consuetudinario, che caratterizzano il sistema sco-

lastico italiano. Un motivo in più, dunque, per fondare e motivare l'interesse scientifico sulla *governance* delle scuole Modello DADA.



Parte prima

LA REALTA' SCOLASTICA COME  
OGGETTO DI INDAGINE



## Capitolo primo

### Il funzionamento di una istituzione scolastica e il quadro dell'innovazione didattico-organizzativa in Italia

Per comprendere fino in fondo le sfide e le complessità che comporta un qualsiasi tipo di cambiamento, inteso non necessariamente come innovazione ma anche solo come modifica di consuetudini e abitudini (organizzative, procedurali, didattiche, ecc.), è necessario conoscere i meccanismi articolati che sono alla base del funzionamento di una istituzione scolastica.

A tale proposito la metafora di Karl E. Weick (1997) descrive le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole:

Immaginate di essere arbitro, allenatore, giocatore o spettatore di una singolare partita di calcio: il campo ha forma circolare: le porte sono più di due e sono sparse disordinatamente lungo i bordi del campo; i partecipanti possono entrare e uscire dal campo a piacere: possono dire: "ho fatto goal" per quanto vogliono, in ogni momento e per quante volte vogliono; tutta la partita si svolge su un terreno inclinato e viene giocata come se avesse senso» (March da una conversazione). Ora, se sostituiamo nell'esempio l'arbitro con il preside, gli allenatori con gli insegnanti, i giocatori con gli studenti, gli spettatori con i genitori e il calcio con l'attività scolastica, si ottiene una descrizione altrettanto singolare delle organizzazioni scolastiche. Il fascino di questa descrizione sta nel fatto che essa coglie all'interno delle organizzazioni didattiche un nucleo di realtà diverse da quelle che possono essere evidenziate nelle stesse organizzazioni dalle posizioni classiche della teoria burocratica (Weick, 1997, p.355).

È opportuno considerare l'epoca ed il contesto di riferimento delle affermazioni di Weick che, orientato ovviamente alla tradizione di autonomia gestionale che contraddistingue il mondo anglosassone, non teneva conto delle specificità dell'attuale sistema di *governance*<sup>1</sup> delle scuo-

<sup>1</sup> Il termine *governance* ha origini etimologiche lontane, che diversi autori identificano nel verbo latino governare (*gubernare*), che a sua volta fa riferimento al termine greco *kybernân* o *kubernetes*, timonieri di navi nell'antichità. Secondo i greci il ruo-

le in Italia. Analizzare la gestione di una istituzione scolastica in Italia e quindi il ruolo di DS, permetterebbe di arricchire ulteriormente la metafora con altre asserzioni quali: il fatto di dover giocare con mani e piedi legati, con il rischio di venire attaccati da qualsiasi altro giocatore, compresi quelli appartenenti alla propria squadra e anche dal presidente o dagli sponsor; il non poter scegliere i giocatori con cui giocare o escludere quelli scarsi o addirittura dannosi per la squadra; il dover giocare evitando qualsiasi scontro o infortunio, sapendo che a prescindere dal responsabile, si perderebbe la partita; al contempo, avere la necessità di consultare nel pieno del gioco molte delle figure presenti sul campo per poter deliberare una strategia o una singola azione; il sapere che la vittoria da conseguirsi (il successo scolastico di ogni singolo alunno), può trovare resistenza o contrarietà in colui che si vuole far vincere, lo studente (o la sua famiglia), e molto altro ancora.

Solamente, dunque, comprendendo fino in fondo il ruolo dei giocatori, le regole e i meccanismi del gioco, i limiti del campo, le norme scritte e quelle non scritte, è possibile trasformare ciò che a prima vista sembra complicato più che complesso, in qualcosa di comprensibile e potenzialmente gestibile.

Le riflessioni che ruotano intorno al mondo della scuola, sia da parte di studiosi esterni, che da parte dei protagonisti che vivono quotidianamente la realtà scolastica, a volte si trovano di fronte alla complessità dei meccanismi che la governano. Questi sono certamente intricati ma, d'altra parte, seguono regole e procedure ben precise, secondo un andamento e una articolazione che invero, al massimo grado, il complesso svolgersi di una democrazia. Il sistema scolastico non deve essere considerato in un'ottica semplicistica, come un meccanismo lineare in cui si può decidere di imporre soluzioni *sic et simpliciter*, ma piuttosto come un insieme che tiene conto di diversi punti di vista, differenti sensibilità prospettiche, che si muove districandosi in una pluralità di competenze incrociate, in cui una qualsiasi azione ha bisogno del consenso di uno o più organi, collegiali e non collegiali, per essere intrapresa. È necessario, quindi, pensare alla scuola come a un *pluriverso* (Tantucci, 2021) che comprende più sottosistemi in interazione reciproca fra loro e molteplici gruppi di soggetti, che si ritrovano a dover comunicare e interagire per

lo del kubernetes non era quello di "remare" ma di "indicare la rotta" da seguire (Barrett, 2002; O'Grady, 2002; Rosenau, 2000).

portare avanti il compito primario per cui la scuola esiste come istituzione.

Le complessità della società contemporanea, che spesso si riflettono nella scuola, rendono ancora più rilevante una lettura preliminare sul funzionamento dei meccanismi scolastici, prima di poter comprendere la difficoltà nel compiere una qualsiasi azione, non tanto innovativa, quanto anche solamente volta a determinare un cambiamento o ancor di più, a proseguire nell'ordinaria amministrazione. Pertanto, come già sopra accennato, comprendere la scuola significa avere la disponibilità ad entrare in un'ottica di lettura della complessità.

Piero Romei, uno dei maggiori studiosi di *governance* della scuola già docente di Teoria dell'organizzazione e strategie all'università di Bologna, considerava le scuole come delle strutture *amorse*, nelle quali era impossibile pianificare una qualsivoglia forma di apprendimento organizzato. Le considerava come entità conservatrici che tendevano a confermare sempre la medesima risposta anche in presenza di problemi o istanze differenti o di qualsiasi sollecitazione proveniente dalla società o dalla storia. Le innovazioni, quando presenti, rappresentavano il frutto dell'impegno di qualche docente capace e volenteroso, ma non determinavano ricadute significative sull'intera comunità scolastica. Tale mancanza di coordinamento veniva affermata da Romei, anche sostenendo che il punto di caduta determinante della qualità formativa è nella organizzazione segmentaria delle scuole, per cui non esiste un curriculum di scuola, ma tanti curricula quanti sono i docenti (Romei, 1985).

A fronte di numerose politiche di riforma scolastica degli ultimi dieci anni, che hanno composto il disegno riformistico partito alla fine degli anni '90 e ascrivibile genericamente al concetto di "autonomia scolastica" (European Commission/Eurydice, 2013, 2020, 2021), tale frammentazione del funzionamento ha avuto, almeno a livello teorico e sulla base dei quadri normativi complessivi, la possibilità di trovare soluzioni volte ad evitarla.

Infatti, nonostante i provvedimenti legislativi si siano susseguiti in tempi differenti, è possibile rintracciare un disegno riformistico complessivo e organico, la cui comprensione di insieme è fondamentale per capire come ogni singola azione (innovativa o meno) compiuta in una istituzione scolastica si colloca all'interno di un "ologramma", caratte-

rizzato appunto da organicità, consequenzialità, interdipendenza nonché inquadramento e ricaduta di ogni singolo aspetto sulla totalità istituzionale.

Tale disegno di insieme è tratteggiato da alcuni snodi normativi fondamentali che riprendono quanto previsto nel DPR 275/1999 (GU, 1999), che, tra le altre cose, istituisce il Piano dell'Offerta Formativa. Si tratta in particolare del DPR 80/2013 (GU, 2013), che già all'articolo 6 tratteggiava il disegno procedurale complessivo della progettazione formativa che prevede quattro azioni principali: autovalutazione, valutazione esterna (Poliandri, 2013), azioni di miglioramento e rendicontazione sociale (Poliandri, Quadrelli & Romiti, 2015). L'altro testo normativo fondamentale per capire il funzionamento organico di una istituzione scolastica è la Legge 107/2015, con i susseguenti decreti legislativi di cui all'articolo 1, comma 181 e le Note ministeriali attuative derivate (GU, 2015).

Pertanto, è fondamentale e propedeutico a qualsiasi analisi di una innovazione scolastica organizzativo-didattica già realizzata o da realizzarsi, comprendere il meccanismo procedurale, collettivo e multifattoriale, che determina una qualsiasi proposta formativa all'interno di una istituzione scolastica. La scuola, sulla base dei disposti normativi, è una iniziativa corale, che, almeno nel suo disegno teorico, non offre agio a singoli innovatori spontanei, se non attraverso la preventiva e/o successiva condivisione deliberativa, programmatica e documentale di quella innovazione. Per restituire un quadro di insieme del funzionamento di una istituzione scolastica, nel corso della trattazione si inizierà presentando gli attori che compongono la comunità scolastica (studenti, docenti, famiglie, personale ATA, territorio), per poi proseguire con gli organi collegiali. Come già accennato, è necessario capirne prima gli specifici ambiti di competenza e poi i meccanismi delle loro interazioni, che dovrebbero trovare rispecchiamento nei documenti programmatici della scuola e in quelli tecnici che supportano e illustrano il suo funzionamento.

Il capitolo si conclude con un quadro dell'innovazione didattica-organizzativa in Italia, con particolare riferimento al Modello DADA, che rappresenta il terreno fertile da cui nasce lo studio. Tali premesse sono indispensabili e preliminari per comprendere le scelte dietro la costruzione del questionario, che è lo strumento principale della ricerca.

## **1.1. Le componenti della comunità scolastica**

I seguenti paragrafi offrono una breve panoramica su tutti i componenti della comunità scolastica, con riferimento anche alle norme giuridiche che regolarizzano la partecipazione attiva alla scuola. L'importanza di tale excursus è data, come già precedentemente accennato, dalla comprensione dei relativi ambiti di competenza, utile per avere un quadro completo sul funzionamento dell'istituzione scolastica. Il ruolo del DS, altresì, non viene al momento considerato, poiché, essendo il focus tematico della ricerca in questione, verrà ampiamente approfondito nel secondo capitolo della trattazione.

### **1.1.1. Gli studenti**

La prima componente della comunità educante sono coloro a cui è destinata l'organizzazione scolastica stessa, cioè gli studenti.

La norma dispone la partecipazione degli studenti ad alcuni organi collegiali a livello di singola istituzione scolastica. Nelle scuole secondarie di secondo grado gli studenti eleggono in ogni singola classe due rappresentanti nel consiglio di classe ai sensi dell'articolo 5 del DLgs 297/94 (GU, 1994), che hanno il compito di riportare ai docenti le esigenze dei loro compagni. L'insieme degli studenti rappresentanti di classe va a confluire in un altro organo di amministrazione studentesca, previsto all'articolo 13 del medesimo DLgs 297/1994, il comitato studentesco che ha compiti di proposta e partecipazione alla vita della scuola. Tra gli strumenti di partecipazione, consultazione e informazione ci sono le assemblee studentesche (artt. 13-14 del DLgs 297/94). Gli studenti nominano, inoltre, nella scuola secondaria di secondo grado quattro membri nel Consiglio di Istituto, rinnovati annualmente e un membro della giunta esecutiva.

Nel prendere in esame le competenze del Consiglio di Istituto in relazione ad una rimodulazione organizzativa così profonda quale è quella che caratterizza il Modello DADA, si comprenderà meglio il ruolo fondamentale della componente studentesca, attraverso un lavoro di valutazione e compartecipazione, nella valutazione e nella realizzazione del modello. Gli studenti, attraverso il loro voto contemplato nelle delibere del Consiglio di Istituto, hanno la possibilità di condividere e influenzare le scelte dietro questioni che riguardano cambiamenti che hanno un

significativo impatto sulla vita della scuola (GU, 1996), quale, ad esempio, il passaggio da un'organizzazione oraria da sei a cinque giorni o viceversa.

Gli studenti, dunque, partecipano attivamente alla vita scolastica attraverso i consigli di classe, il consiglio d'istituto e la giunta esecutiva della scuola secondaria di secondo grado. Hanno la possibilità di riunirsi in assemblea e costituire un comitato studentesco e la loro libertà di opinione e partecipazione attiva è, inoltre, garantita dallo Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria (DPR 249/98, modificato dal DPR 235/07), che sancisce i loro doveri e garantisce l'esercizio dei loro diritti (GU, 2007).

### **1.1.2. I docenti**

Il CCNL 2016-2018 all'art. 27 descrive il "*Profilo professionale docente*" affermando:

[..] 1. Il profilo professionale dei docenti è costituito da competenze disciplinari, informatiche, linguistiche, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali, di orientamento e di ricerca, documentazione e valutazione tra loro correlate ed interagenti, che si sviluppano col maturare dell'esperienza didattica, l'attività di studio e di sistematizzazione della pratica didattica. I contenuti della prestazione professionale del personale docente si definiscono nel quadro degli obiettivi generali perseguiti dal sistema nazionale di istruzione e nel rispetto degli indirizzi delineati nel piano dell'offerta formativa della scuola.

Quello che viene descritto è un lavoro di alta qualificazione e complessità, in cui al di là dell'immagine "tradizionale" del docente in aula si richiedono oltre alle competenze "metodologico-didattiche" anche competenze volte ad apportare un contributo all'organizzazione complessiva della scuola, insieme a quelle di studio e ricerca. Un profilo difficile da osservare e rintracciare per la molteplicità di persone (tra personale a tempo indeterminato e precari) di cui ad oggi necessita la scuola italiana.

Ciascuna scuola del paese è una delle pochissime organizzazioni al mondo in cui sono compresenti tante figure professionali a questo livello

di qualificazione, almeno sulla carta, ed è dunque un problema fisiologico e difficilmente risolvibile quello di reclutare un numero cospicuo di personale altamente qualificato e che corrisponda ai requisiti contrattuali. Qualora anche fosse possibile resta il fatto che numeri così alti hanno da decenni riservato alla scuola il ruolo politico di un ammortizzatore sociale, con il quale assicurare uno stipendio ad una platea amplissima di cittadini, senza necessariamente esigere una prestazione professionale in linea con le aspettative contrattualmente previste. Da questo sono derivate, col succedersi di ogni compagine politica al governo, "infortate" numericamente molto significative di docenti per procedure che sanavano *ope legis* situazioni lavorative acquisite *de facto*, prescindendo in molti casi da formazioni specifiche. Nel migliore dei casi il personale è stato selezionato con concorsi che erano pensati per saggiare le competenze disciplinari, ma non quelle attitudinali o relazionali. È per questo che qualsiasi tentativo di attivare azioni di formazione e aggiornamento del personale in servizio non possono che apparire come un tentativo inutile di "chiudere il recinto a buoi già scappati".

È in questo contesto, con docenti assegnati d'ufficio dall'Ufficio scolastico regionale di riferimento territoriale, che i DS dovrebbero garantire il successo scolastico e formativo di ciascun alunno e ove possibile l'attivazione di strategie didattiche innovative ed efficaci, al passo coi tempi. Diventa pura retorica dichiaratoria annoverare quelle che dovrebbero essere le competenze fondamentali di un docente nella realtà della relazione educativa efficace: per darne una elencazione asistemica si potrebbero rubricare nuovamente le competenze richieste dal precitato art. 27 del contratto nelle seguenti soft skills, mai verificate in alcun modo in nessuna fase o procedura di reclutamento del personale docente: Comunicazione efficace, Ascolto attivo, Competenze di relazione, Team work, Gestione dei conflitti, Gestione delle emozioni, Empatia, Autoefficacia, Autostima, Gestione dello stress, Leadership, Creatività, Senso critico, Gestione del tempo, Problem solving, Problem setting, Decision making.

### **1.1.3. DSGA e personale ATA**

Il DLgs 165/2001, all'art. 25, prevede che "Il dirigente scolastico è coadiuvato dal responsabile amministrativo, (ora DSGA, Direttore dei Servizi Generali Amministrativi) che sovrintende, con autonomia operativa, nell'ambito

*delle direttive di massima impartite e degli obiettivi assegnati, ai servizi amministrativi e ai servizi generali dell'istituzione scolastica, coordinando il relativo personale.*" Il comma 5 del medesimo articolo prevede l'utilizzo di direttive di massima per esplicitare al DSGA gli obiettivi organizzativi da raggiungere in materia di servizi amministrativi e generali. Da questa fonte trae origine l'autonomia operativa del DSGA. Vista tale autonomia operativa è auspicabile, per non dire necessario, che il DS stabilisca con il DSGA un rapporto costruttivo e di fattiva collaborazione, divenendo altrimenti, di fatto, impossibile gestire gli aspetti contabili e amministrativi di una struttura complessa, la cui responsabilità rimane comunque in capo al dirigente. IL DS, nella direttiva al DSGA, deve far sì che siano esplicitati i principi, i criteri, gli obiettivi e le risorse per una organizzazione funzionale degli uffici. Sarà poi onere del destinatario impartire le disposizioni operative di servizio al personale ATA nel rispetto della direttiva dirigenziale. L'attenzione del DS al fine di predisporre e pianificare dovrà aver cura di inserire nella direttiva dei criteri di ridondanza, intesi come piani alternativi, nei casi, ad esempio, di assenze impreviste del personale, per la sostituzione del personale o dell'assistente amministrativo o anche per la gestione delle chiavi della scuola. Tutte le possibili previsioni andrebbero infatti esplicitate ex ante, cioè prima del verificarsi dei possibili inconvenienti.

La Tabella A del CCNL 29/11/2007 tratteggia il profilo del DSGA, che rientra nell'Area D del personale ATA. Le sue attività principali sono di tipo amministrativo, contabile e direttivo. Nello specifico: svolge attività lavorativa di rilevante complessità ed avente rilevanza esterna; sovrintende, con autonomia operativa, ai servizi generali amministrativo – contabili e ne cura l'organizzazione svolgendo funzioni di coordinamento, promozione delle attività e verifica dei risultati conseguiti, rispetto agli obiettivi assegnati ed agli indirizzi impartiti, al personale ATA, posto alle sue dirette dipendenze (come previsto dall'art. 25 comma 6 DLgs 165/2001); formula, all'inizio dell'anno scolastico una proposta di piano dell'attività inerente le modalità di svolgimento delle prestazioni del personale ATA. Il DS, verificatane la congruenza rispetto al PTOF e dopo avere espletato le procedure relative alla contrattazione di istituto con le RSU, adotta il piano delle attività. Una volta concordata un'organizzazione dell'orario di lavoro questa non potrà subire modifiche, se non in presenza di reali esigenze dell'istituzione scolastica e previo un nuovo esame di carattere sindacale. Definito il Piano annuale delle attività del personale ATA, organizza autonomamente tali attività,

nell'ambito delle direttive del DS, e attribuisce allo stesso incarichi di natura organizzativa e prestazioni eccedenti l'orario d'obbligo, quando necessario; svolge con autonomia operativa e responsabilità diretta attività di istruzione, predisposizione e formalizzazione degli atti amministrativi e contabili; è funzionario delegato, ufficiale rogante e consegnatario dei beni mobili; può svolgere attività di studio e di elaborazione di piani e programmi richiedenti specifica specializzazione professionale, con autonoma determinazione dei processi formativi ed attuativi; può svolgere incarichi di attività tutoriale, di aggiornamento e formazione nei confronti del personale; possono essergli affidati incarichi ispettivi nell'ambito delle istituzioni scolastiche.

Nell'ambito della contrattazione interna d'istituto, il DSGA effettua il controllo tecnico, predisponendo una relazione sulla compatibilità finanziaria. In particolare, i compiti previsti per il Direttore, ai sensi del Regolamento di contabilità (DI 129/2018) sono i seguenti: redige le schede illustrative finanziarie di ogni singolo progetto compreso nel Programma annuale; predispone apposita relazione ai fini della verifica che, entro il 30 giugno di ogni anno, il Consiglio di Istituto esegue; aggiorna costantemente le schede illustrative finanziarie dei singoli progetti, con riferimento alle spese sostenute (articolo 7, comma 2); firma, congiuntamente al dirigente, le reversali di incasso (articolo 10) ed i mandati di pagamento (art. 12); provvede alla liquidazione delle spese, previo accertamento della regolarità della fornitura dei beni o dell'esecuzione dei servizi, sulla base di titoli e dei documenti giustificativi comprovanti il diritto dei creditori (articolo 11, comma 4); provvede alla gestione del fondo delle minute spese (articolo 17, comma 1); predispone il Conto consuntivo entro il 15/3 (articolo 18, comma 5); tiene e cura l'inventario assumendo le responsabilità di consegnatario, fatto salvo quanto previsto all'articolo 27 (articolo 24, comma 7); è responsabile della tenuta della contabilità, delle registrazioni e degli adempimenti fiscali (articolo 29, comma 5); svolge le attività negoziali eventualmente delegate dal dirigente (articolo 32, comma 2); svolge l'attività istruttoria necessaria al dirigente per espletare l'attività negoziale (articolo 32, comma 3); espleta le funzioni di ufficiale rogante per la stipula di atti che richiedono la forma pubblica; provvede alla tenuta della documentazione inerente l'attività negoziale (articolo 35, comma 4); redige, per i contratti inerenti la fornitura di servizi periodici, apposito certificato di regolare prestazione (articolo 36, comma 3); ha la custodia del registro dei verbali dei Revisori dei conti.

È evidente, dunque, un ulteriore elemento di complicazione strutturale per il DS nel momento in cui tutti gli aspetti contabili e amministrativi, funzionali alla gestione ordinaria dell'istituzione scolastica devono essere svolti da una figura che non sempre è realmente presente e disponibile nelle scuole e non sempre ha le reali competenze richieste operativamente. Si pensi che molte scuole si avvalgono quale figura di DSGA dei cosiddetti "facenti funzione" e cioè assistenti amministrativi presenti nella istituzione che assumono la funzione per un anno scolastico in assenza di un DSGA titolare o di un reggente, titolare in altra scuola.

#### *1.1.4. Le famiglie*

Nella nota MIUR 19534/2018, si dice che:

Ai fini della predisposizione del PTOF la scuola deve promuovere i necessari rapporti con tutti i portatori di interesse e, prendendo in considerazione le proposte e i pareri formulati dagli organismi e dalle associazioni dei genitori e, per le scuole secondarie di secondo grado, degli studenti. Il PTOF deve, necessariamente, essere predisposto antecedentemente alle iscrizioni, per consentire alle famiglie di conoscere l'offerta formativa delle scuole così da assumere scelte consapevoli in merito all'iscrizione dei figli (MIUR, 2018b, p.1).

È evidente, dunque, che la norma dispone la condivisione preventiva con le famiglie oltre che pubblicizzazione di qualsiasi azione progettuale o formativa che rientri nel PTOF. Inoltre, stando sempre alla nota precedente:

Inoltre, sarebbe opportuno che la predisposizione del PTOF fosse anticipata il più possibile. Comunque, tutte le attività didattiche inserite nel PTOF, anche ove aggiunte in corso d'anno, devono essere portate tempestivamente a conoscenza delle famiglie, o degli studenti se maggiorenni (MIUR, 2018b, p.1).

I genitori, sulla scorta di quanto venne istituito con il DPR 416/74 poi riassorbito nel DLgs 297/1994, Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione (GU, 1994), hanno 4 o 2 rappresentanti nei consigli di classe e relativamente al Consiglio d'istituto, un numero che varia per la scuola primaria e secondaria di primo grado (8 membri) e per

la scuola secondaria di secondo grado (4 membri). Importante sottolineare che il Consiglio di Istituto, che è l'organo di indirizzo politico e amministrativo della scuola, là ove il DS ne è gestore, è presieduto da un genitore, mentre un altro è presente nella Giunta esecutiva. È facoltà dei genitori per disposto normativo, riunirsi in assemblea, previa, ovviamente, richiesta di disponibilità di spazi.

La scuola è l'ambiente di apprendimento in cui promuovere la formazione di ogni alunno, la sua interazione sociale e la sua crescita civile. L'interiorizzazione delle regole può avvenire solo con una collaborazione attiva con la famiglia e per questo la scuola persegue l'obiettivo di costruire un'alleanza educativa con i genitori (Guerrini, 2018). Nella scuola secondaria, il rapporto con le famiglie degli studenti è stabilito dal Patto di corresponsabilità educativa (DPR 249/1998, modificato dal DPR 235/2007; MIUR, 2007). Stando a quanto c'è scritto, tale patto:

[..] è finalizzato a definire in maniera dettagliata e condivisa diritti e doveri nel rapporto tra istituzione scolastica autonoma, studenti e famiglie" (DPR 235/2007, MIUR, 2007).

Tale accordo, sottoscritto dai genitori e dal DS, intende rafforzare il rapporto scuola/famiglia in quanto nasce da una comune assunzione di responsabilità, impegnando entrambe le componenti a condividerne i contenuti e a rispettarne gli impegni. È ormai comune la percezione di una crisi dell'alleanza educativa e del rapporto di fiducia e rispetto delle famiglie verso la scuola (Fogliani, 2020). Lo psicoanalista Massimo Recalcati parla di:

[..] una alterazione della differenza simbolica tra le generazioni che ha comportato una frattura del patto educativo tra famiglie e insegnanti. I genitori anziché sostenere i rappresentanti del discorso educativo si schierano con i loro figli, lasciando gli insegnanti in una condizione di isolamento (Recalcati, 2018).

È onnipresente nella gestione di quelle che dovrebbero essere ordinarie decisioni pedagogiche o scolastiche il timore dell'avocazione dell'autorità giudiziaria da parte delle famiglie per la mancata accettazione delle valutazioni di profitto o disciplinari. Di conseguenza, il contenzioso o le schermaglie di natura legale instaurate dalle famiglie verso la scuola per ogni suo atto (per esempio: non ammissioni alla classe successiva, specifici voti di profitto, note disciplinari, ecc...) occupano una

quantità enorme di tempo nella loro gestione, che in prima istanza ricade sul DS. Questi, oltre che a rispondere alla richiesta legale dell'utenza, è chiamato a dare spiegazioni anche agli uffici centrali o periferici del Ministero, eventualmente invocati dall'utenza stessa. I medesimi Uffici, nell'essere avvocati quali garanti dei processi amministrativi compiuti, portano ad appesantire e duplicare l'impegno dell'istituzione scolastica, pur rimettendo di fatto la gestione della questione, per competenza, al DS stesso.

È evidente che in questo clima e con queste derive legali, il poter intraprendere ristrutturazioni organizzative o didattiche per ragioni pedagogiche e scientifiche, necessita di trovare un assenso, fosse anche solo indiretto perché mediato dai figli, presso le famiglie. Per far sì che l'alleanza educativa eserciti il suo potenziale benefico nella crescita degli studenti/figli, tanto più se con metodologie innovative, è necessario evitare l'*effetto Penelope* (Fattorini 2018b, 2019b), che si verifica quando proprio la famiglia, dal punto di vista educativo, vanifica o disconosce quanto viene costruito a scuola. Si rivela pertanto indispensabile, per procedere con serenità nella implementazione di qualsiasi proposta scolastica, la capacità della scuola di coinvolgere le famiglie nel proprio progetto formativo.

### **1.1.5. Il territorio**

Il comma 5 dell'art. 14 della Legge 107/2015, ci dice che

Ai fini della predisposizione del piano (PTOF), il DS promuove i necessari rapporti con gli enti locali e con le diverse realtà istituzionali, culturali, sociali ed economiche operanti nel territorio; tiene altresì conto delle proposte e dei pareri formulati dagli organismi e dalle associazioni dei genitori e, per le scuole secondarie di secondo grado, degli studenti (GU, 2015).

Per questo il dirigente, oltre a promuovere la rilevazione delle istanze provenienti dal contesto in cui la scuola è inserita (Pontecorvo, Ajello & Zucchermaglio, 1995), ha sia l'esigenza di stabilire rapporti con i soggetti presenti nel territorio a vario titolo, per promuovere e realizzare le attività, sia la possibilità, attivandosi presso enti esterni (Enti locali, Associazioni, Fondazioni, Terzo settore, esponenti del mondo produttivo, ecc.), di ricercare in loro il sostegno finanziario, organizzativo e logistico

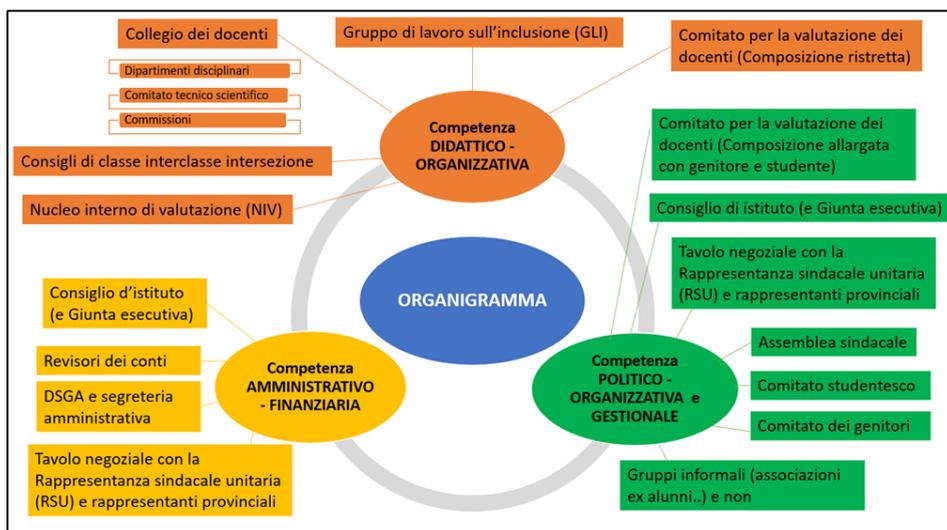
per la realizzazione delle attività programmate (fornitura di spazi, di attrezzature, finanziamento specifico di progetti, sinergie di servizi ecc.). A tal fine il DS può avvalersi della stipula di Accordi di rete con altre scuole, contigue territorialmente o idealmente, sulla base di interessi comuni, e inoltre può intessere accordi con i soggetti presenti nel territorio (Fondazioni, privati, stakeholder, aziende, gruppi formali e non formali) per progettare e realizzare progetti coerenti con le priorità della scuola. La prospettiva ideale cui guardare è quella di far assurgere alla scuola la funzione di un *hub territoriale*, un centro di propulsione, regia e smistamento di quanto intorno ad essa gira (Cangemi & Fattorini, 2018, 2019a, 2019b).

## **1.2. Gli organi collegiali e non di una istituzione scolastica**

Un ulteriore indicatore della complessità e multifattorialità del funzionamento di un'istituzione scolastica può essere dato anche dal solo elenco degli organi collegiali e di quelli tecnicamente non collegiali, che intervengono con competenze distribuite, incrociate e funzionalmente complementari, per determinare l'andamento di una scuola. Andamento che negli auspici delle competenze di un DS dovrebbe essere unitario e strategicamente indirizzato.

Al fine di rendere evidente l'articolata distribuzione dei ruoli all'interno di una istituzione scolastica, si può far riferimento all'organigramma (Figura I.1.1) che riassume graficamente gli organi collegiali e le altre figure che ruotano attorno alla governance della scuola. Tali organi collegiali sono ripartiti in base all'ambito principale di loro competenza. Alcuni di essi, inoltre, compaiono in più ambiti proprio perché alcune competenze sono esercitate attraverso la necessaria partecipazione, talvolta sinergica, di più organi o figure.

Figura I.1.1 Organi collegiali (e non) della scuola



Fonte: costruito ad hoc

In questo paragrafo verranno descritti in maniera approfondita gli organi più direttamente coinvolti nei processi decisionali che influenzano l'avvio o meno del Modello DADA. Tuttavia, è importante tenere a mente che tutti quelli citati sopra sono comunque direttamente o indirettamente indispensabili e/o coinvolti quando si tratta di dare avvio ad una ristrutturazione organizzativo-didattica che coinvolge un intero istituto o una sua parte definita (plesso, indirizzo, grado, ecc...).

### 1.2.1. I Consigli di classe

Gli organi collegiali della scuola sono regolamentati dal DLgs 297/1994. In particolare, l'art. 5, dice che:

Il consiglio di intersezione nella scuola materna, il consiglio di interclasse nelle scuole elementari e il consiglio di classe negli istituti di istruzione secondaria sono rispettivamente composti dai docenti delle sezioni dello stesso plesso nella scuola materna, dai docenti dei gruppi di classi parallele o dello stesso ciclo o dello stesso plesso nella scuola elementare e dai docenti di ogni singola classe nella scuola secondaria. Fanno parte del consiglio di intersezione, di interclasse e del consiglio di classe anche i docenti di sostegno (art. 5, GU, 1994).

Come accennato nel paragrafo precedente, oltre a quelli sopra citati vi sono nella scuola secondaria di primo grado anche quattro rappresentanti eletti dai genitori degli alunni iscritti alla classe e nella scuola secondaria di secondo grado, due rappresentanti eletti dai genitori degli alunni iscritti alla classe, nonché due rappresentanti degli studenti, eletti dagli studenti della classe.

Per quanto riguarda le competenze che esercita il consiglio di classe, queste sono legate alla realizzazione del coordinamento didattico e dei rapporti interdisciplinari con la sola presenza dei docenti e, inoltre, relativamente agli istituti e scuole di istruzione secondaria superiore, le competenze relative alla valutazione periodica e finale degli alunni con la sola presenza dei docenti (GU, 1994).

Ancora più importante, il consiglio di classe ha il compito di formulare al Collegio docenti proposte in ordine all'azione educativa e didattica e ad iniziative di sperimentazione e con quello di agevolare ed estendere i rapporti reciproci tra docenti, genitori ed alunni. In particolare, esercita le competenze in materia di programmazione, valutazione e sperimentazione previste (GU, 1994, Art. 7). Dunque, è evidente che un consiglio di classe può essere promotore di iniziative didattiche e pedagogiche all'interno della classe di riferimento e che costituisce la prima cellula collettiva di deliberazione sugli aspetti didattici, che possono riguardare anche progetti da intraprendere o iniziative didattiche innovative. Al contempo quest'organo potrebbe formulare proposte didattiche da portare alla valutazione dell'intero corpo di insegnanti e vicendevolmente, non solo in via residuale, potrebbe chiamarsi fuori da iniziative didattiche deliberate nel Collegio docenti. Inoltre, oltre a tali competenze, il consiglio di classe ha anche il compito di decidere eventuali provvedimenti disciplinari a carico degli alunni (Barzano, 2009).

### **1.2.2. Il Collegio docenti**

Il principale organo deliberante in materia di funzionamento didattico è il Collegio docenti. Come recita l'art. 7 del DLgs 297/1994:

Il Collegio docenti è composto dal personale docente di ruolo e non di ruolo in servizio nel circolo o nell'istituto, ed è presieduto dal Dirigente scolastico. Fanno altresì parte del Collegio docenti i docenti di sostegno (GU, 1994).

La citazione delle competenze del Collegio docenti consente di apprezzare quanto e come questo organo collegiale rappresenti il cuore dell'azione e della progettazione didattica, pedagogica e per alcuni aspetti anche organizzativa, di una istituzione scolastica. In particolare, esso svolge le seguenti azioni:

a) ha potere deliberante in materia di funzionamento didattico dell'istituto, cura la programmazione dell'azione educativa anche al fine di adeguare, nell'ambito degli ordinamenti della scuola stabiliti dallo Stato, i programmi di insegnamento alle specifiche esigenze ambientali e di favorire il coordinamento interdisciplinare, esercitando tale potere nel rispetto della libertà di insegnamento garantita a ciascun docente;

b) formula proposte al dirigente scolastico per la formazione, la composizione delle classi e l'assegnazione ad esse dei docenti, per la formulazione dell'orario delle lezioni e per lo svolgimento delle altre attività scolastiche, tenendo conto dei criteri generali indicati dal consiglio di circolo o d'istituto;

c) delibera, ai fini della valutazione degli alunni (criteri) e unitamente per tutte le classi, la suddivisione dell'anno scolastico in due o tre periodi;

d) valuta periodicamente l'andamento complessivo dell'azione didattica per verificarne l'efficacia in rapporto agli orientamenti e agli obiettivi programmati, proponendo, ove necessario, opportune misure per il miglioramento dell'attività scolastica;

e) provvede all'adozione dei libri di testo, sentiti i consigli di inter-classe o di classe e, nei limiti delle disponibilità finanziarie indicate;

f) adotta o promuove nell'ambito delle proprie competenze iniziative di sperimentazione;

g) promuove iniziative di aggiornamento dei docenti del circolo o dell'istituto. Nell'adottare le proprie deliberazioni il Collegio docenti tiene conto delle eventuali proposte e pareri dei consigli di classe (GU, 1994).

È opportuno sottolineare come queste competenze abbiano dei risvolti diretti nell'implementazione di ristrutturazioni didattico-organizzative, impattando sull'orario delle lezioni e su qualsiasi proposta progettuale. È chiaro che le tre dimensioni (didattica, spazio e tempo), che secondo le Avanguardie Educative rappresentano gli assi portanti di ogni innovazione didattica (INDIRE, 2021, n.d.), trovano nel Collegio docenti l'organo deputato alla loro considerazione e la fonte primaria di ogni cambiamento.

Qualsiasi deliberazione in ordine a cambiamenti didattico-organizzativi trova nel Collegio docenti il centro propulsore, rappresentando il luogo deputato al confronto delle idee affinché si arrivi ad una deliberazione il più possibile condivisa o comunque maggioritaria. Tuttavia, bisogna tenere in considerazione che un organo composto in media da un centinaio di docenti, connotati da diverse anime e sensibilità professionali, ha bisogno una solida guida, quale è il DS, che presiede alle sue riunioni. Quest'aspetto è fondamentale, a prescindere dagli stili personali di gestione, per condurre l'assemblea in maniera efficace, oltre che efficiente, affinché le sue deliberazioni possano trovare una coerenza e un indirizzo unitario.

Il Collegio docenti, in quanto organo così numeroso e variamente assemblato, può rispecchiare al suo interno dinamiche tipiche di qualsiasi processo collettivo, con il rischio di entusiasmi o contrarietà non necessariamente sempre ponderate (Neri, 2004). Vi è, infatti, la possibilità che il giudizio sulle questioni dibattute, venga espresso anche sulla scorta dell'influenza di considerazioni di matrice personale, nel cui spettro rientra anche la naturale ritrosia alle novità e al cambiamento. La presidenza di questa assemblea deve dunque trovare il giusto equilibrio tra la libera espressione di ogni docente e la responsabilità di una gestione efficace e costruttiva, affinché non venga sprecata l'occasione di confronto reale e democratico dell'organo collegiale. È inoltre necessario mantenere chiara nella gestione di un organo professionale la distinzione tra i contrasti, che sono fisiologici a qualsiasi organizzazione e costruttivi poiché vertono sulle cose e questioni, e i conflitti, che invece riguardano le persone e sono patologici dal punto di vista dell'organizzazione (Capaldo & Rondanini, 2005, 2007).

Per cogliere la centralità di un Collegio docenti nell'andamento ordinario e non di una istituzione scolastica, potrebbe risultare utile e indica-

tivo riassumere alcuni possibili argomenti su cui l'organo in questione è chiamato a deliberare. Di seguito un elenco parzialmente sistematico, sulla base del criterio cronologico nel corso dell'anno scolastico:

- individuazione delle aree di intervento per le Funzioni strumentali al PTOF;
- approvazione della proposta del Piano annuale delle attività dei docenti;
- periodizzazione anno scolastico (trimestri, quadrimestri, ecc...);
- criteri di validità dell'anno scolastico per ciascuno studente;
- indicazione delle attività da organizzare come alternativa all'Insegnamento della religione cattolica;
- disposizioni per gli alunni non avvalentisi dell'Insegnamento della religione cattolica;
- curriculum verticale di istituto e attività relative all'insegnamento di Educazione civica di cui alla Legge 92/2019;
- criteri di ammissione alla classe successiva;
- criteri per l'accorpamento eventuale delle classi;
- tempistica della comunicazione delle valutazioni tramite registro elettronico;
- criteri di assegnazione dei docenti alle classi, su cui successivamente hanno specifici compiti il Consiglio di Istituto e la contrattazione integrativa;
- adozione libri di testo o eventuali strumenti alternativi;
- criteri di valutazione degli apprendimenti;
- criteri per l'attribuzione della valutazione del comportamento;
- periodo e modalità di recupero degli apprendimenti;
- periodo e modalità di verifica ai sensi dell'OM 92/2007;
- modalità di recupero nel corso dell'anno scolastico;
- produzione e condivisione RAV e PdM dell'Istituto e linee di progettazione;
- predisposizione Piano Triennale Offerta Formativa;
- numero di uscite didattiche consentite alle classi;
- criteri per la formazione delle classi prime;
- composizione e delibera di tutti i documenti programmatici della scuola compresi il PAI e il Piano digitale e del Piano per la Didattica Digitale Integrata (avviata a seguito dell'emergenza sanitaria, Ministero dell'Istruzione, 2020a);
- delibera per eventuali specifici progetti o sperimentazioni;

- analisi delle proposte progettuali, idealmente in coerenza con il Piano di Miglioramento (INDIRE, 2015).

Oltre a queste delibere è compito del Collegio docenti votare la nomina di tutti coloro che svolgeranno specifici incarichi e funzioni necessarie all'interno dell'istituzione scolastica e che andranno a costituire l'organigramma della scuola. A questo proposito, ogni scuola determina le referenze sulla base delle sue specifiche esigenze. Tra queste ci possono essere le aree di intervento svolte dalle Funzioni strumentali o gli incarichi di referente, da attribuirsi per disposto normativo o per scelte locali. A mero titolo di esempio e per dare il senso della pluralità e varietà di possibili esigenze e soluzioni si possono citare tra le prime i seguenti referenti: Inclusione scolastica, DSA, BES, Bullismo e cyberbullismo, Animatore digitale e team dell'innovazione, docente curriculare membro del GLI, docenti tutor per i neo immessi in ruolo, docenti membri del Comitato di valutazione, referenti di Dipartimento, e così via.

Tra le possibili referenze scelte in base a esigenze locali ci sono: Orientamento in entrata, Orientamento in uscita, Successo scolastico, Educazione alla salute, Percorsi per le Competenze trasversali e l'orientamento, Formazione dei docenti, intercultura e mobilità studentesca, e ancora Area organizzativa, Didattica, Servizi generali, Comunicazione, Supporto all'area formativa, Qualità, Benessere, laboratori, biblioteca, olimpiadi e concorsi, attività teatrali o musical, e così via per un elenco potenzialmente inesauribile.

Inoltre, in aggiunta a queste referenze il Collegio docenti può individuare sue possibili sotto articolazioni o commissioni quali ad esempio: commissione elaborazione del PTOF, commissione di valutazione dei progetti PTOF, commissione per l'Autovalutazione, Nucleo interno di valutazione, commissione e referente per le prove Invalsi, commissione per formazione delle classi (sulla base dei Criteri di formazione delle classi prime), commissione viaggi, commissione elettorale, commissione valutazione acquisti e commissione formulazione orario.

Le uniche figure che può scegliere direttamente il DS e per le quali deve dare solo comunicazione al Collegio docenti, sono i suoi due collaboratori, di cui uno con funzioni vicarie ai sensi del DLgs 165/2001, anche se il comma 83 della Legge 107/2015 (GU, 2015) prevede l'individuazione discrezionale del team di direzione (supporto organiz-

zativo e didattico) fino al 10% di docenti assegnati nell'ambito dell'organico dell'autonomia, affinché lo coadiuvino in attività di supporto organizzativo e didattico dell'istituzione scolastica (Boccia, 2016). Infine, le uniche altre figure di diretta possibile nomina del DS sono il RSPP (Responsabile Servizio Prevenzione e Protezione) e l'ASPP (Addetto Servizio Prevenzione e protezione), che, insieme al Medico competente, non hanno diretto rilievo didattico avendo a che fare con l'applicazione della normativa in materia di sicurezza.

### ***1.2.3. Il Consiglio di Istituto***

La previsione normativa cui far riferimento per individuare compiti e funzioni del Consiglio di Istituto è il DLgs 297/1994. Al comma 1 dell'art.8 si dice:

1. Il consiglio di circolo o di istituto, (...) nelle scuole con popolazione scolastica superiore a 500 alunni è costituito da 19 componenti, di cui 8 rappresentanti del personale docente, 2 rappresentanti del personale amministrativo, tecnico e ausiliario e 8 rappresentanti dei genitori degli alunni, il direttore didattico o il preside”.

Le modalità di elezione sono stabilite al comma 4:

I rappresentanti del personale docente sono eletti dal Collegio docenti nel proprio seno; quelli del personale amministrativo, tecnico ed ausiliario dal corrispondente personale di ruolo o non di ruolo in servizio nel circolo o nell'istituto; quelli dei genitori degli alunni sono eletti dai genitori stessi o da chi ne fa legalmente le veci; quelli degli studenti, ove previsti, dagli studenti dell'istituto. Negli istituti di istruzione secondaria superiore i rappresentanti dei genitori degli alunni sono ridotti, in relazione alla popolazione scolastica, a tre e a quattro; in tal caso sono chiamati a far parte del consiglio altrettanti rappresentanti eletti dagli studenti.

È importante sapere che il Consiglio di Istituto di una scuola, benché possa essere assimilato per compiti e funzioni ad un Consiglio di amministrazione di una grande azienda, viene presieduto da un genitore: *Il consiglio di circolo o di istituto è presieduto da uno dei membri, eletto a maggioranza assoluta dei suoi componenti, tra i rappresentanti dei genitori degli alun-*

ni. (Ivi). Ai fini della predisposizione propedeutica dei materiali utili alle sedute, il consiglio di circolo o di istituto elegge nel suo seno una Giunta esecutiva, composta di un docente, di un impiegato amministrativo o tecnico o ausiliario e di due genitori. Della giunta fanno parte di diritto il direttore didattico o il preside, che la presiede ed ha la rappresentanza del circolo o dell'istituto, ed il capo dei servizi di segreteria (DSGA) che svolge anche funzioni di segretario della giunta stessa. I compiti della Giunta esecutiva sono richiamati al successivo art. 10, di cui si dirà a seguire: *La giunta esecutiva predispose il bilancio preventivo e il conto consuntivo; prepara i lavori del consiglio di circolo o di istituto, fermo restando il diritto di iniziativa del consiglio stesso, e cura l'esecuzione delle relative delibere.* Tornando alla composizione dei membri del Consiglio di Istituto ancora l'art. 7 recita: *Negli istituti di istruzione secondaria superiore la rappresentanza dei genitori è ridotta di una unità; in tal caso è chiamato a far parte della giunta esecutiva un rappresentante eletto dagli studenti. (...) I consigli di circolo o di istituto e la giunta esecutiva durano in carica per tre anni scolastici. Coloro che nel corso del triennio perdono i requisiti per essere eletti in consiglio vengono sostituiti dai primi dei non eletti nelle rispettive liste. La rappresentanza studentesca viene rinnovata annualmente. Le funzioni di segretario del consiglio di circolo o di istituto sono affidate dal presidente ad un membro del consiglio stesso.*

Per comprendere quanto questo organo collegiale impatti sulla vita della istituzione scolastica e possa favorire o interdire qualsiasi azione del DS, basterà fare una elencazione ex lege delle attribuzioni cui deve attendere l'organo così come previste dall'art. 10 del precitato DLgs 297/1994. Infatti, il Consiglio di Istituto:

1. *adotta gli indirizzi generali* (la formulazione "adotta" ha significativamente sostituito a seguito della Legge 107/2015, la parola "elabora", presente nel testo originario) *e determina le forme di autofinanziamento.*
2. *Esso delibera il bilancio preventivo e il conto consuntivo e dispone in ordine all'impiego dei mezzi finanziari per quanto concerne il funzionamento amministrativo e didattico del circolo o dell'istituto.*

Un'indicazione dell'intricato combinato disposto di competenze tra gli organai collegiali quali il Collegio docenti ed il Consiglio di Istituto è resa dal comma 3 ove si elencano le materie su cui ha potere deliberante ... *fatte salve le competenze del Collegio docenti e dei consigli di intersezione, di interclasse, e di classe (...) su proposta della giunta.* Ampio e pervasivo il novero delle materie su cui ha potere deliberante *per quanto concerne l'or-*

*ganizzazione e la programmazione della vita e dell'attività della scuola, nei limiti delle disponibilità di bilancio: a) adozione del regolamento interno del circolo o dell'istituto che deve fra l'altro, stabilire le modalità per il funzionamento della biblioteca e per l'uso delle attrezzature culturali, didattiche e sportive, per la vigilanza degli alunni durante l'ingresso e la permanenza nella scuola nonché durante l'uscita dalla medesima, per la partecipazione del pubblico alle sedute del consiglio ai sensi dell'articolo 42.*

È già questo un punto determinate in relazione all'attivazione di una scuola Modello DADA, vista l'esigenza di "accomodare" il Regolamento di una istituzione scolastica che pratichi il Modello. Continuiamo con le attribuzioni, che impattano direttamente con i settori della vita scolastica toccati dall'attivazione del Modello DADA: *b) acquisto, rinnovo e conservazione delle attrezzature tecnico-scientifiche e dei sussidi didattici, compresi quelli audio-televisivi e le dotazioni librerie, e acquisto dei materiali di consumo occorrenti per le esercitazioni; c) adattamento del calendario scolastico alle specifiche esigenze ambientali; (...); e) criteri per la programmazione e l'attuazione delle attività parascolastiche, interscolastiche, extrascolastiche, con particolare riguardo ai corsi di recupero e di sostegno, alle libere attività complementari, alle visite guidate e ai viaggi di istruzione.*

Si pensi come quest'ultimo punto può influenzare una scuola che adotti la massima lanciata sul sito [www.scuoledada.it](http://www.scuoledada.it) nelle *Linee guida pre-post e trans pandemiche* che dice: "Il mio spazio didattico è il mondo, il mio tempo didattico è l'oggetto di studio", alludendo alla possibilità, quasi ordinaria, di svolgere lezione in contesti altri che non siano l'aula scolastica. Ancora: *f) promozione di contatti con altre scuole o istituti al fine di realizzare scambi di informazioni e di esperienze e di intraprendere eventuali iniziative di collaborazione; g) partecipazione del circolo o dell'istituto ad attività culturali, sportive e ricreative di particolare interesse educativo; h) forme e modalità per lo svolgimento di iniziative assistenziali che possono essere assunte dal circolo o dall'istituto.* Continuando ad evidenziare i temi che afferiscono direttamente alla gestione di una istituzione scolastica e su cui il Consiglio di Istituto ha potere deliberante il comma 4 indica, *altresì, i criteri generali relativi alla formazione delle classi, all'assegnazione ad esse dei singoli docenti, all'adattamento dell'orario delle lezioni e delle altre attività scolastiche alle condizioni ambientali e al coordinamento organizzativo dei consigli di intersezione, di interclasse o di classe; esprime parere sull'andamento generale, didattico ed amministrativo, del circolo o dell'istituto, e stabilisce i criteri per l'espletamento dei servizi amministrativi.*

Appare evidente da quest'ultima sequenza di competenze come la partecipazione convinta di questo organo collegiale è condizione imprescindibile per l'attivazione del Modello DADA che impatta su ciascuno degli aspetti qui sopra descritti. Ancora più esplicito in tal senso quanto previsto nei successivi commi: 5. *Esercita le funzioni in materia di sperimentazione ed aggiornamento previste dagli articoli 276 e seguenti.* 6. *Esercita le competenze in materia di uso delle attrezzature e degli edifici scolastici ai sensi dell'articolo 94.* 7. *Delibera, sentito per gli aspetti didattici il Collegio docenti, le iniziative dirette alla educazione della salute e alla prevenzione delle tossicodipendenze previste dall'articolo 106 del testo unico approvato con decreto del Presidente della Repubblica 9 ottobre 1990 n. 309.*

#### **1.2.4. Il comitato di valutazione**

Il Comitato per la valutazione dei docenti previsto dall'art. 11 del DLgs 297/1994 è stato novellato dal comma 129 dell'art. 1 della Legge 107/2015. Il Comitato è istituito presso ogni istituzione scolastica ed educativa e dura in carica tre anni scolastici. Presieduto dal DS è composto da: tre docenti dell'istituzione scolastica, di cui due scelti dal Collegio docenti e uno dal Consiglio di Istituto; due rappresentanti dei genitori, per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione; un rappresentante degli studenti e un rappresentante dei genitori, per il secondo ciclo di istruzione, scelti dal Consiglio di Istituto; un componente esterno individuato dall'ufficio scolastico regionale tra docenti, DS e dirigenti tecnici.

In base all'art. 11 del DLgs 297/1994 il comitato esprime il proprio parere sul superamento del periodo di formazione e di prova per il personale docente ed educativo. Per lo svolgimento di tale compito l'organo è composto dal dirigente scolastico, che lo presiede, dai docenti previsti nel comma 2 dell'art. 11 e si integra con la partecipazione del docente cui sono affidate le funzioni di tutor il quale dovrà presentare un'istruttoria.

Con la Legge 107/2015 tra i suoi compiti è stato inserito quello di individuare i criteri per la valorizzazione del merito dei docenti i quali sarebbero dovuti essere desunti sulla base: a) *della qualità dell'insegnamento e del contributo al miglioramento dell'istituzione scolastica, nonché del successo formativo e scolastico degli studenti;* b) *dei risultati ottenuti*

*dal docente o dal gruppo di docenti in relazione al potenziamento delle competenze degli alunni e dell'innovazione didattica e metodologica, nonché della collaborazione alla ricerca didattica, alla documentazione e alla diffusione di buone pratiche didattiche; c) delle responsabilità assunte nel coordinamento organizzativo e didattico e nella formazione del personale (art. 1, comma 129).*

Ebbene, tale articolo di legge apriva pur timidamente alla possibilità di inserire un criterio di merito nella valutazione della professionalità docente, offrendo spunti per una incentivazione, pur simbolica, della qualità dell'insegnamento nel merito didattico. Si vedrà più avanti come tali intenzioni, pur previste da una legge dello Stato, naufragarono nel giro di poco più di un anno. In primis, trovarono ostacoli all'interno dei comitati di valutazione delle singole scuole che cercarono di dirottare i criteri sul solo punto c), che poteva essere quantitativamente parametrabile.

Poi la norma fu disattesa a seguito di disposizioni, seguite ad accordi sindacali, che rubricavano nuovamente i parametri di valutabilità del merito a casistiche formali riferite soprattutto ai titoli posseduti dai docenti, in modo da obliterare qualsiasi possibile indicazione autonoma di singole scuole che entrasse nel merito della "qualità" dell'insegnamento, la cui difficile definizione favoriva retoriche rinunciatarie.

Da ultimo, il fondo destinato a questa voce fu riassorbito nel Fondo di istituto e la percentuale di attribuzione alla voce del merito fu rimandata alla contrattazione interna di istituto, cioè al tavolo sindacale. Un'altra occasione persa per cercare di incentivare almeno simbolicamente la qualità dell'insegnamento volto alla innovazione didattica.

### **1.2.5. Rappresentanza sindacale unitaria (RSU)**

Il sistema delle relazioni sindacali serve a *costruire relazioni stabili tra PA e sindacati, improntate a partecipazione attiva e consapevole, correttezza, trasparenza, dialogo, rispetto obblighi e diritti reciproci, prevenzione e soluzione conflitti* (CCNL 2016-2018). I principi cui si ispira sono: responsabilità, correttezza, buona fede, trasparenza, prevenzione dei conflitti e ha come obiettivo generale quello di *migliorare le condizioni di lavoro e incrementare*

*efficienza/efficacia dei servizi.* Obiettivo delle relazioni sindacali nella scuola è quello di incrementare la qualità offerta formativa, sostenendo innovazione e valorizzazione del personale. Sono questi ultimi entrambi elementi che trovano rispondenza negli esiti percepiti da parte dei DS nei docenti delle scuole DADA, quale semplice conseguenza della attivazione del Modello. Una circostanza che potrebbe suscitare ulteriori riflessioni che non è al momento il caso di approfondire.

Esistono vari modelli codificati per intrattenere le relazioni sindacali: la *Partecipazione* che si esercita attraverso i differenti momenti della *Informazione*, del *Confronto* e degli *Organismi paritetici di partecipazione*; la *Contrattazione integrativa* propriamente detta.

Ogni Istituzione scolastica che ha un numero minore o uguale a 200 dipendenti, quale sono le scuole statali in genere, ha 3 componenti che costituiscono la Rappresentanza sindacale unitaria (RSU).

Esiste una specifica rubricazione delle materie oggetto di "Informazione" e di "Confronto" oltre che di "Contrattazione integrativa". Per gli intenti di questa ricerca è utile soffermarsi e citare ciascuna di queste materie, ponendo attenzione a quelle oggetto di "Contrattazione integrativa" a livello di singola istituzione scolastica (dopo il livello Nazionale e Regionale che non sono di pertinenza del DS), poiché la loro estensione e quantità dice da sola quali (*non*) possono essere i margini di autonoma decisione da parte del DS.

Quel che è significativo e da notare nella rubricazione che segue, sono le tematiche che potrebbero afferire e influenzare più direttamente scelte strategiche del DS, almeno sotto due aspetti. Quelli che riguardano la valutazione di aree che influenzano settori della *governance* dei cui esiti risponde direttamente e personalmente il solo dirigente, benché debbano appunto essere contrattati con le RSU interne. Quelle che impattano sull'azione dei DS che siano volti ad implementare innovazioni didattico-organizzative, quale può essere la attivazione del Modello DADA. Tali dati possono documentare, così da favorirne la comprensione, il livello di difficoltà, emotivamente "disincentivanti", che sono chiamati ad affrontare dirigenti che vogliano imprimere una loro "idea" di scuola nella gestione di una istituzione, nonostante siano gli unici responsabili dei cui esiti.

Ecco le voci oggetto di contrattazione integrativa a livello di singola istituzione scolastica, che idealmente dovrebbe svolgersi nel periodo compreso tra il 15 settembre e il 30 novembre:

- i. Attuazione normativa sulla sicurezza;
- ii. Criteri ripartizione Fondo dell'Istituzione scolastica;
- iii. Criteri attribuzione compensi accessori;
- iv. Criteri generali per la determinazione dei compensi finalizzati alla valorizzazione del personale (detto anche bonus, vedi Comitato di valutazione);
- v. Criteri e modalità di applicazione diritti sindacali; contingente personale in caso di sciopero;
- vi. Criteri flessibilità orari entrata e uscita ATA;
- vii. Criteri generali ripartizione risorse per la formazione del personale;
- viii. Criteri per diritto alla disconnessione;
- ix. Riflessi su qualità del lavoro delle innovazioni tecnologiche e informatizzazione.

Materie oggetto di Confronto:

- i. Articolazione orario di lavoro;
- ii. Criteri per individuazione del personale da utilizzare in attività retribuite con Fondo dell'Istituzione scolastica;
- iii. Criteri di assegnazione alle sedi;
- iv. Criteri per fruizione permessi aggiornamento;
- v. Promozione legalità e benessere organizzativo;
- vi. Iniziative di prevenzione stress lavoro correlato;

Materie oggetto di Informazione:

- i. Tutte le materie di contrattazione e confronto;
- ii. Proposta di formazione delle classi e degli organici;
- iii. Criteri di attuazione progetti nazionali ed europei.

È importante sottolineare che il DS è l'unico titolare delle relazioni sindacali (DLgs 165/01, 25) e se può farsi assistere da personale di fiducia, non può delegare la contrattazione (eventualmente soltanto la conduzione di alcune sedute). Deve convocare la parte sindacale (RSU e i rappresentanti provinciali di tutti i sindacati che hanno sottoscritto il CCNL) con congruo anticipo per ogni seduta. La validità delle sedute

non dipende dal numero dei partecipanti, ma la validità del contratto prevede la firma della RSU, intesa come organo appunto unitario. Per meglio esemplificare le circostanze in cui avviene una contrattazione a livello di singola istituzione scolastica basta dire, visto quanto ora spiegato, che in genere le parti al tavolo contrattuale sono costituite da un DS (talvolta supportato quale figura tecnica dal DSGA) da una parte e di base 9 -10 persone dall'altra (RSU e Rappresentanti provinciali dei sindacati rappresentativi). Il dato potrebbe essere significativo del clima anche "psicologico" che può vivere un dirigente nell'affrontare riunioni così asimmetriche. Eppure, il DS in base al disposto normativo dell'Art. 25 del Dlgs 165/2001, ha *autonomi poteri di direzione, di coordinamento e di valorizzazione delle risorse umane, nel rispetto delle competenze degli organi collegiali scolastici*" e *"organizza l'attività scolastica secondo criteri di efficienza e di efficacia formative, sempre in vista del miglioramento della qualità degli apprendimenti e del successo formativo degli studenti.*

Ecco a seguire l'esposizione delle fasi di contrattazione integrativa cui è tenuto un DS.

Il DS trasmette alla RSU ed ai sindacati dati ed elementi conoscitivi per il confronto e la contrattazione integrativa insieme alla scheda delle risorse finanziarie disponibili, predisposta dal DSGA. L'informazione è resa in tempi congrui rispetto alle operazioni propedeutiche all'avvio dell'anno scolastico (art. 5 CCNL 2018/2020). Il DSGA predispone la scheda delle risorse finanziarie disponibili per la contrattazione integrativa (economie al 31 agosto e finanziamenti per l'anno scolastico successivo), compresi i finanziamenti per l'alternanza scuola-lavoro e per i progetti nazionali e comunitari destinati a remunerare il personale.

Il DS può proporre alla RSU ed ai sindacati l'apertura del confronto, contestualmente all'invio dell'informazione (art. 6). Le materie di confronto (nuovo istituto previsto dal nuovo CCNL 2016/18) sono contenute nell'art. 22, comma 8, lett. B del precitato CCNL: Tra le materie oggetto del "confronto" a livello Istituzione scolastica (art. 22 c. 8) ci sono: *b1) l'articolazione dell'orario di lavoro del personale docente, educativo ed ATA, nonché i criteri per l'individuazione del medesimo personale da utilizzare nelle attività retribuite con il Fondo d'Istituto; b2) i criteri riguardanti le assegnazioni alle sedi di servizio all'interno dell'istituzione scolastica del personale docente, educativo ed ATA.*

Le RSU e i sindacati a seguito dell'informazione – entro 5 giorni – possono chiedere il “Confronto” e di conseguenza il DS è tenuto a convocare l'incontro (art. 6). Teoricamente il “confronto” può essere chiesto da ciascun sindacato separatamente e ciò rende facilmente intuibili il potenziale di defaticamento del DS che per evitare comportamenti antisindacali, è tenuto a convocare lo specifico incontro. Il periodo del confronto non può essere superiore a 15 giorni (art. 6) ed al termine del confronto è redatta una sintesi dei lavori e delle posizioni emerse (in pratica un verbale). Nel periodo del confronto le parti non assumono iniziative unilaterali sulle materie oggetto dello stesso (art. 8). Considerato il periodo del confronto ed i tempi congrui alle operazioni di avvio dell'anno scolastico, nonché l'obbligo di non assumere iniziative unilaterali durante il confronto è consigliabile che il DS proponga l'apertura del confronto contestualmente all'invio delle informazioni così da restringere i tempi. Il DS convoca RSU e sindacati per l'avvio del “negoziato” entro il 15 settembre (art. 22). La sessione negoziale non può comunque protrarsi oltre il 30 novembre (art. 22) ma nei fatti la data viene spesso superata. Le materie oggetto di contrattazione sono indicate nell'art. 22, comma 4, lett. c, e nell'art. 23, comma 9, lett. b, oltre quelle già stabilite (e non modificate) dal CCNL 2007 (funzioni strumentali, incarichi specifici, collaboratori del DS, aree a rischio, attività complementari di educazione fisica ecc. ecc.).

L'ipotesi di contratto integrativo (di durata triennale con cadenza annuale relativamente alla ripartizione delle risorse) definita dalle parti, con la relazione illustrativa e quella tecnica, è inviata ai Revisori dei Conti entro 10 giorni dalla sottoscrizione. In caso di rilievi dei Revisori dei Conti la trattativa si riprende entro 5 giorni e va nuovamente inviato ai medesimi Revisori. Trascorsi 15 giorni senza rilievi, il DS procede con RSU e sindacati alla sottoscrizione definitiva del contratto, il cui testo sottoscritto viene inviato all'ARAN ed al CNEL entro 5 giorni dalla sottoscrizione (la descritta fase procedurale è contenuta nell' art. 7) unitamente alle due relazioni. Il DS per redigere la relazione illustrativa (obiettivi di efficienza e miglioramento del servizio) sull'ipotesi di contratto integrativo, deve attenersi obbligatoriamente allo schema pubblicato dal Ministero dell'Economia e delle Finanze in allegato alla circolare 25/2012. È il DSGA che redige la relazione tecnica sull'ipotesi di contratto integrativo che dimostri la compatibilità degli oneri assunti con le risorse disponibili per la contrattazione.

Nel caso di un mancato accordo che determini pregiudizio alla funzionalità dell'azione amministrativa il DS può provvedere in via provvisoria (art. 7) ad emanare un atto unilaterale per dare certezza ai lavoratori delle condizioni di lavoro e ai fini del pagamento del salario accessorio. Con le modifiche apportate dal DLgs 75/2017 si prevede che questo istituto possa essere utilizzato *nel caso in cui non si raggiunga l'accordo per la stipulazione di un contratto collettivo integrativo, qualora il protrarsi delle trattative determini un pregiudizio alla funzionalità dell'azione amministrativa, nel rispetto dei principi di correttezza e buona fede fra le parti e poi proseguire le trattative al fine di pervenire in tempi celeri alla conclusione dell'accordo*. La circostanza è, comunque, da considerarsi residuale e la stessa amministrazione centrale cerca di disincentivarla. La deliberazione unilaterale non può essere assunta prima che siano trascorsi 45 giorni dall'inizio della sessione negoziale che può essere protratta di ulteriori 45 giorni.

Da notare che l'art. 7 del CCNL specifica, altresì, che l'atto unilaterale può adottarsi non su tutte le materie oggetto di contrattazione, ma solo in via provvisoria, sulle materie oggetto del mancato accordo di parte economica concernenti Fondo dell'Istituzione scolastica, Valutazione docenti, Compensi accessori, fino alla successiva sottoscrizione *"al fine di assicurare la continuità e il migliore svolgimento della funzione pubblica"*. In seguito all'adozione dell'atto unilaterale, sottoposto al monitoraggio di un osservatorio a composizione paritetica istituito presso l'Aran, la trattativa deve proseguire per pervenire in tempi celeri alla conclusione dell'accordo.

### **1.3. I documenti programmatici di un'istituzione scolastica dal punto di vista didattico-organizzativo**

Per comprendere la complessità e la ricchezza di tutta la documentazione sulla cui base opera una istituzione scolastica basterebbe annoverare in elenco i documenti programmatici funzionali alla gestione organizzativa, didattica, amministrativa ed economica. Un'ulteriore complicazione è data dal fatto che tali documenti sono funzionalmente implicati l'uno con l'altro e legati da reciproche risposdenze e rispecchiamenti.

Il funzionamento e l'andamento didattico organizzativo di un'istituzione scolastica si determina e si esplicita attraverso complessi e

articolati processi di costituzione, condivisione e delibera di svariati documenti programmatici, la cui stesura ha idealmente un ciclo di progettazione e di sviluppo circolare: il Rapporto di autovalutazione (RAV), il Piano di Miglioramento (PdM), l'Atto di indirizzo, il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), la Rendicontazione sociale, avente come risultato un Bilancio sociale, che costituirà a base per il nuovo ciclo di progettazione (Boccia, 2016; MIUR, 2018b).

Qualsiasi azione formativa o progettuale di un'istituzione scolastica deve essere annoverata nel PTOF che rappresenta il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche (L. 107/2015, Art. 1, c. 14m, GU, 2015). Tale documento si colloca all'interno del percorso dell'autonomia scolastica che dall'art. 21 della Legge 59/97 ha portato al DPR 275/99, innovato appunto dall'art. 1 c. 14 della legge 107/2015 e richiamato nel CCNL 2018-2020 e si collega con il processo di valutazione ed autovalutazione avviato dal DPR 80/2013 (GU, 2013).

La redazione, la stesura e la deliberazione del PTOF richiede un lavoro complesso e articolato compiuto da vari attori, singoli e collegiali, che vede la propedeutica composizione del Rapporto di Autovalutazione e del Piano di Miglioramento. Il PTOF deve integrare in modo armonico e coerente gli obiettivi generali e specifici dei diversi indirizzi di studio, determinati a livello nazionale, con la risposta alle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà locale, a partire quindi da un'analisi del contesto e dall'interpretazione delle sue esigenze educative (L. 107/2015, Art. 1, c. 14 ), e per fare questo dovrebbe basarsi sul Rapporto di autovalutazione, e cioè su una lettura strutturata e sistematizzata del contesto della scuola e delle istanze dei suoi interlocutori (famiglie, stakeholder e territorio).

In questo capitolo verranno approfonditi solamente alcuni documenti selezionati per la loro più diretta implicazione negli aspetti didattico-organizzativi e gestionali, che sono da tenere in considerazione per l'influenza che hanno quando si tratta di dare avvio ad un cambiamento innovativo, quale il Modello DADA.

### **1.3.1. Il Rapporto di Autovalutazione (RAV)**

Il RAV è lo strumento previsto dalla norma per guidare ogni istituzione scolastica nella lettura della propria situazione e confrontarsi con sé stessa, prima che con altre simili, osservando la propria posizione rispetto alle rubriche di qualità, esprimendo un giudizio sul proprio funzionamento organizzativo-didattico e sugli esiti degli allievi, rilevando i bisogni e le esigenze formative e didattiche cui assolvere con la progettazione formativa. Il processo di miglioramento progressivo che parte dal RAV è finalizzato a promuovere scelte didattiche e organizzative condivise, utili a realizzare al meglio gli obiettivi formativi di ogni scuola, centrati sugli apprendimenti e le competenze degli allievi.

Il modello italiano del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) punta sul miglioramento degli esiti di ciascuna scuola, per ottenere il miglioramento del sistema stesso (MIUR, 2014). Ogni scuola individua come migliorare sé stessa, anche se può usare benchmark esterni di riferimento (es. prove Invalsi). Il processo di autoanalisi può essere vissuto come un adempimento formale o può diventare una opportunità per coinvolgere l'intera comunità scolastica che ne può cogliere il vantaggio strumentale intrinseco, qualora il DS riesca a favorire ed ottenere la più ampia partecipazione. Per far questo e per tradurre poi in operatività gli esiti di un'auto-osservazione il più possibile collettiva, il DS si avvale del N.I.V. (Nucleo Interno di Valutazione)<sup>2</sup>.

Già solo la struttura del rapporto di autovalutazione (INVALSI, 2017), consente di comprendere la complessità e multifattorialità della sola lettura e analisi di una istituzione scolastica, prima ancora che essa debba rispondere con una pianificazione e progettazione formativa che abbia come finalità il suo miglioramento, ove possibile innovativo. Tale complessità si palesa osservando i punti di analisi del RAV, il cui quadro di insieme viene ben illustrato nell'elaborato grafico dal Prof. Mario Castoldi in una attività formativa per l'USR Lazio, *Avvio del SNV: per una gestione «sensata» del processo autovalutativo* (Castoldi, 2015), in cui in un quadro sinottico si esplicita la *ratio* del RAV (Figura I.1.2).

<sup>2</sup> Il Nucleo interno di valutazione oltre che dal DS, può essere composto dal Referente per l'autovalutazione, da Funzioni strumentali, fiduciari di plesso, Responsabili di ordini di scuola, Referenti di specifiche aree, e così altri ancora.

Figura I.1.2 Quadro sinottico della *ratio* del RAV

Fonte: Castoldi, 2015

È evidente dalla ricchezza dei descrittori da prendere in esame per la redazione di un RAV, quale sia la complessità e ricchezza di elementi che convergono a determinare l'indirizzo di una scuola e la molteplicità delle considerazioni da prendere in esame per arrivare al cuore del processo che è il miglioramento degli esiti formativi ed educativi degli studenti. A seguito del RAV, a conclusione dell'autoanalisi che l'Istituto ha fatto, dei propri punti di forza e di debolezza e per il conseguimento degli obiettivi individuati, si elabora un Piano di Miglioramento (PdM), come base strategica delle azioni da intraprendere di cui si tratterà nel paragrafo successivo.

### 1.3.2. Il Piano di miglioramento (PdM)

Il Piano di Miglioramento (PdM) viene redatto proprio in relazione e come conseguenza alle priorità, ai traguardi e agli obiettivi di processo declinati nel RAV. Il Piano di miglioramento rappresenta la pianifica-

zione degli obiettivi di miglioramento dovendo prestare contemporaneamente attenzione alla loro fattibilità e sostenibilità (INDIRE, 2015). Se da un lato deve garantire la coerenza e soluzioni rispetto alle aree di debolezza, dall'altro non può appiattirsi solo sulle criticità poiché deve altresì tenere d'occhio ciò che funziona e ciò che costituisce la vera identità della scuola.

Il percorso standard del Piano di Miglioramento si esplicita nell'individuazione delle priorità rubricate in: Priorità, Traguardi e Obiettivi di processo e piano di miglioramento (INVALSI, 2017).

Le Priorità rispondono sostanzialmente alla domanda "cosa voglio perseguire?" e infatti sono riferite agli esiti degli studenti e selezionate proprio in risposta alle criticità evidenziate nel RAV. Le priorità rappresentano gli obiettivi generali di un intervento o di un programma di miglioramento, che si possono realizzare, in linea di massima, nel medio-lungo termine. Nel RAV gli obiettivi generali degli interventi di miglioramento che la scuola intende realizzare sono riferibili, vista la mission propria di ogni istituzione scolastica, al successo formativo di ciascun alunno, da perseguire nel quadro dello sviluppo armonico e integrale della persona. Le priorità, dunque, definiscono in termini astratti gli obiettivi di medio-lungo termine riferiti al miglioramento degli esiti degli studenti e certo dovrebbero incrociare, almeno teoricamente, una progettazione che sia volta ad implementare processi innovativi organizzativo-didattici generalizzati all'interno dell'istituto.

Gli Obiettivi di processo rispondono alla domanda "come faccio?" perché sono obiettivi operativi di breve termine, collegati funzionalmente con le priorità (gli obiettivi generali). Gli obiettivi di processo del RAV descrivono le attività, gli interventi, le azioni, che la scuola realizzerà per contribuire al raggiungimento delle priorità individuate. Ogni obiettivo deve essere scelto all'interno di una delle aree di processo e deve essere funzionalmente collegato con una o più priorità strategiche individuate dalla scuola. Perché ci sia credibilità progettuale gli obiettivi di processo non possono essere in numero superiore a 2-3 per ciclo di programmazione, essendo altrimenti difficilmente orientabili le risorse e le attività in modo efficace.

Infine, i Traguardi si riferiscono ai risultati attesi in relazione alle priorità da individuarsi in termini osservabili e misurabili e cioè ai livelli

di raggiungimento degli obiettivi di processo e quindi indicano il “quanto” o “in quanto tempo”. I traguardi sono quindi obiettivi a lungo termine riferiti a ciascuna priorità, che la scuola si prefigge di raggiungere nel triennio.

Il PdM sarà poi collegato, attraverso un Atto di indirizzo di cui si tratterà nel prossimo paragrafo, al Piano Triennale dell’Offerta Formativa (PTOF), che costituisce la summa delle azioni e delle attività che l’Istituto mette in pratica, anche finalizzate al superamento delle criticità individuate nel RAV.

### *1.3.3. L’atto di indirizzo*

L’Atto di indirizzo per le attività della scuola e delle scelte di gestione e di amministrazione (L. 107/2015, c. 14, GU, 2015) è il documento che il DS indirizza al Collegio docenti che a sua volta dovrà, almeno putativamente nella sua collegialità, elaborare il Piano Triennale dell’Offerta formativa che verrà poi approvato dal Consiglio di Istituto.

È importante sottolineare che tale Atto di indirizzo non può essere un’elaborazione autonoma ed autoreferenziale del DS, ma al contrario, dovrà essere una mediazione in grado di portare a catalisi ed unità strategica tutto quanto emerso dei precedenti passaggi, in particolare le aree di criticità da migliorare rilevate nel RAV, che sono entrate a far parte del Piano di miglioramento (INDIRE, 2015). Si può dedurre, da tale circostanza, quanto il potere di indirizzo del DS sia limitato e vincolato. Ciò è documentabile analizzando la lettura dei due atti formalmente distinti, il Contratto e l’Incarico, che questi riceve per essere assegnato alla gestione di una istituzione scolastica (Vedi Appendice 1).

In tali documenti vengono declinati all’ Art. 3 gli obiettivi connessi all’incarico ove si considera che in relazione allo specifico contesto della comunità scolastica, e al fine di migliorare costantemente la qualità del servizio, il dirigente dovrà impegnarsi a perseguire determinati obiettivi.

Ebbene, dopo gli obiettivi strategici nazionali (GU, 2015) comuni appunto a tutti i dirigenti di Italia perché derivati da fonti normative generali e dopo gli obiettivi legati all’ambito regionale Lazio, decisi appunto

dai Direttori degli Uffici scolastici Regionali, sono inseriti gli obiettivi derivanti dal rapporto di autovalutazione della istituzione scolastica. Questi sono un copia e incolla automatico di quanto è stato riportato al sistema informatico centralizzato, del Piano di Miglioramento di quella specifica istituzione scolastica, così come emerso dal Rapporto di autovalutazione, eseguito secondo le modalità sopra esposte. È di tutta evidenza dunque come un DS, in base a queste procedure articolate, collegiali, conseguenzialmente congiunte e reciprocamente collegate, difficilmente può discostarsi, nella redazione del suo Atto di indirizzo al collegio docenti per la redazione del PTOF, da quanto emerso nel PdM come esigenza in quella comunità.

Inoltre, i processi di redazione dei RAV variano da scuola a scuola e da contesto a contesto, essendo frutto delle più svariate procedure redazionali, che vedono in modi e gradi ampiamente variabili, il coinvolgimento della comunità di riferimento, quali famiglie, studenti, docenti, stakeholder, territorio e così via (Benvenuto, Consoli & Fattorini, 2019). La stessa comunità dei docenti che, almeno idealmente ha contribuito più di altre componenti, alla rilevazione funzionale al RAV del proprio istituto, non sempre si riconosce nel risultato che ha portato al conseguente PdM e in più occasioni pone in evidenza la complessa e comprensibile discrasia tra la volontà di tutti e la volontà di ciascuno.

In tale processo il DS è strutturalmente vincolato nell' esprimere un suo indirizzo, poiché il suo stesso incarico, e quindi la successiva valutazione della sua performance, è collegata alle azioni poste in essere per perseguire quegli obiettivi ripresi dal PdM emerso dalla autonanalisi di quella comunità. Si potrebbe dire dunque che nell'Atto di indirizzo il DS traccia al massimo l'area di sviluppo prossimale di quella comunità, poiché le procedure non consentono voli ideali o spinte troppo avanzate rispetto agli obiettivi emersi nel PdM.

Le azioni che può compiere un DS per governare e indirizzare i processi di costituzione di questi documenti sono, dunque, indirette e di sollecitazione delle riflessioni collegiali sulle modalità di lavoro. Il suo compito è quello di promuovere il processo di partecipazione e condivisione che porta alla redazione del RAV e presidiare le fasi di sviluppo, indirizzando la comunità scolastica a connettere le priorità individuate con i dati di contesto e di esito dell'Istituto. Il DS può cercare di circoscrivere e definire con il supporto del Nucleo di autovalutazione poche,

chiare, rilevabili e rilevanti priorità per la realizzazione del PdM. Si può ben dire però che non abbia strumenti diretti per determinare il processo, ma al massimo possiede leve indirette per governarlo verso una coerenza complessiva, essendo residuali i margini lasciati al suo pensiero autonomo nel formulare l'Atto di indirizzo. Il DS ha, infatti, al massimo la possibilità di interpretare il *weltgeist* di quella comunità, così come emerso nei documenti, consapevole della possibile discrasia tra percepito e risultati documentali, quasi con notarile osservanza. Sta nella sua sensibilità professionale e capacità di ascolto reale e non strutturato, trovare la possibile mediazione per dare una visione e una spinta progettuale a quella comunità, che ha comunque fatto emergere degli obiettivi che lui è tenuto a perseguire. L'obiettivo gestionale del DS è quello di garantire il cosiddetto allineamento dei documenti programmatici (RAV, Atto di Indirizzo, PdM) e inoltre promuovere e garantire una coerenza organica tra questi, affinché siano riflessi in modo quanto più possibile unitario nel PTOF della scuola o anche nel Piano di formazione docenti, che ad esso dovrebbe essere funzionale.

Nessuna proposta organizzativo-didattica operativa, innovativa o meno che sia, può, dunque, essere autonomamente rappresentata dal DS, in questo Atto di indirizzo, che è l'unico formalmente previsto di sua diretta emanazione rivolto al collegio, se non in quanto portato delle analisi e delle risultanze emerse dal PdM, susseguente al RAV. Anzi, specifica altresì il Punto 5 del Comma 14, dell'Art. 1 della Legge 107/2015:

Ai fini della predisposizione del piano, il DS promuove i necessari rapporti con gli enti locali e con le diverse realtà istituzionali, culturali, sociali ed economiche operanti nel territorio; tiene altresì conto delle proposte e dei pareri formulati dagli organismi e dalle associazioni dei genitori e, per le scuole secondarie di secondo grado, degli studenti (art. 1, comma 14, GU, 2015).

Tenendo in considerazione le premesse di cui sopra, si cominciano a delineare alcune questioni, a cui, implicitamente ed esplicitamente, la ricerca prova a dare una risposta. È possibile dare realmente una unitarietà di visione e di strategia a questa disparata pluralità di soggetti e fattori intervenienti nella progettazione formativa di una scuola? Nel porsi tale obiettivo, ci sono margini per una forzatura verso particolari innovazioni o soluzioni in linea di discontinuità rispetto al passato? Come si concilia l'eventuale esigenza storica di tali forzature con la rispondenza

ai processi che hanno determinato i traguardi iscritti nei documenti prodotti? Dove dovrebbero essere collocate e con quale peso, le istanze provenienti dalla società della conoscenza, dal mutato contesto sociale e culturale di riferimento, dalla lezione pedagogica e didattica del costruttivismo sociale e dell'attivismo pedagogico? Se esistono delle scuole che hanno avviato il Modello DADA, che tipo di relazione c'è stata tra la progettazione e l'implementazione del modello e l'ossequio della procedura di costituzione e allineamento dei documenti programmatici? A tutte queste domande si cercherà di dare risposta nel corso della trattazione.

### **1.3.4. Il PTOF**

Il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) di una istituzione scolastica (comma 14 dell'art. 1 L. 107/2015) è dunque conseguenza di questi processi complessi e articolati e quindi degli esiti della costituzione del RAV e del susseguente Piano di Miglioramento dell'istituzione scolastica, oltre che degli indirizzi per le attività della scuola e delle scelte di gestione e di amministrazione (Atto di indirizzo) del DS.

L'articolo 3 del regolamento di cui al DPR 8 marzo 1999, n. 275, così come ripreso e novellato dal comma 14 dell'art. 1 L. 107/2015 dice che:

Ogni istituzione scolastica predispone, con la partecipazione di tutte le sue componenti, il piano triennale dell'offerta formativa, rivedibile annualmente. Il piano è il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa e organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia (art. 1, comma 14, GU, 2015).

E ancora:

Il piano è coerente con gli obiettivi generali ed educativi dei diversi tipi e indirizzi di studi, determinati a livello nazionale a norma dell'articolo 8, e riflette le esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà locale, tenendo conto della programmazione territoriale dell'offerta formativa. Esso comprende e riconosce le diverse opzioni metodologiche, anche di gruppi minoritari, valorizza le corrispondenti professionalità e indica gli insegnamenti e

le discipline tali da coprire il fabbisogno dell'organico dell'autonomia (art. 1, comma 14, GU, 2015).

È importante ricordare che il piano è elaborato dal Collegio docenti sulla base degli indirizzi per le attività della scuola e delle scelte di gestione e di amministrazione definiti dal DS ma deve essere approvato dal Consiglio d'istituto, organo collegiale elettivo della scuola, con funzioni di indirizzo politico-amministrativo. C'è dunque un ulteriore organo che deve approvare il PTOF di un istituto e che pertanto, a sua volta, deve comprendere e varare gli esiti del lungo e complesso processo che ha portato alla redazione di quel documento. Il Consiglio di Istituto è organo elettivo, triennialmente rinnovato, in cui sono rappresentate tutte le componenti della istituzione scolastica (8 docenti, 8 genitori nelle scuole primarie e secondarie di primo grado, oppure 4 genitori e 4 studenti nel secondo grado, 2 ATA e il DS). Il Consiglio di Istituto è presieduto da un membro della componente genitori e non dal DS.

Il medesimo comma 14 dell'art. 1 L. 107/2015 dice che:

Le istituzioni scolastiche predispongono il Piano entro il mese di ottobre dell'anno scolastico precedente al triennio di riferimento. (...) Il Piano può essere rivisto annualmente entro il mese di ottobre (art. 1, comma 14, GU, 2015).

Il comma 17 ricorda, inoltre, che le istituzioni scolastiche, anche al fine di permettere una valutazione comparativa da parte degli studenti e delle famiglie, assicurano la piena trasparenza e pubblicità dei piani triennali dell'offerta formativa, che sono pubblicati, così come anche vengono pubblicati tempestivamente eventuali revisioni del piano triennale. Infatti, il PTOF è allo stesso tempo un documento di progettualità scolastica e uno strumento di comunicazione tra la scuola e la famiglia.

### ***1.3.5. La rendicontazione sociale***

Nel ciclo di gestione della performance, la fase della rendicontazione è centrata sugli obiettivi perseguiti, gli stessi che rappresentano il riferimento per la valutazione e l'incentivazione delle prestazioni individuali e organizzative, svolgendo una funzione di restituzione dei risultati agli organi di indirizzo politico-amministrativo, ai vertici delle amministra-

zioni, nonché ai competenti organi esterni, ai cittadini, ai soggetti interessati, agli utenti e ai destinatari dei servizi, che va letta principalmente in una prospettiva di trasparenza. In effetti, la trasparenza, insieme alla responsabilità dei risultati, alla premialità e alla conformità dei comportamenti, rappresentano gli elementi costituenti di un ciclo di gestione della performance che assume finalità di *accountability* amministrativa (Pezzani, 2005).

La Rendicontazione sociale delle istituzioni scolastiche, statali e paritarie è prevista dall'art.6, comma 1, lettera d) del DPR 28 marzo 2013, n.80 (GU, 2013) e dovrebbe costituire un atto, al contempo di valutazione del percorso intrapreso, di trasparenza e pubblicizzazione dei risultati raggiunti in base al principio della *accountability* ed anche di supporto analitico per il nuovo ciclo di progettazione.

Il DPR del 28 marzo 2013, n. 80, all'art. 6, comma 1, lettera d, cita infatti la Rendicontazione sociale in merito al procedimento di valutazione delle istituzioni scolastiche, identificando quest'ultima fase con la pubblicazione, diffusione dei risultati raggiunti, attraverso indicatori e dati comparabili, sia in una dimensione di trasparenza sia in una dimensione di condivisione e promozione al miglioramento del servizio con la comunità di appartenenza (GU, 2013). In una nota della Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione del 28 febbraio 2017, n. 2182 si evidenzia:

La necessità di armonizzare la tempistica del procedimento di valutazione con quella di attuazione del PTOF, in modo da prevedere l'effettuazione della Rendicontazione sociale allo scadere del triennio di vigenza del PTOF, in considerazione del fatto che il PTOF esplicita le scelte strategiche della istituzione scolastica e gli impegni che essa si assume per dar loro concreta realizzazione, comprende il Piano di miglioramento definito a seguito dell' autovalutazione e costituisce quindi il principale riferimento per la rendicontazione dei risultati, in quanto attraverso di essa si presenta in modo unitario il rapporto tra visione strategica, obiettivi, risorse utilizzate e risultati ottenuti (MIUR, 2017, p.2).

Analizzando la tempistica di azioni e scadenze previste dalla Nota M.I.U.R prot. n. 17832 del 16.10.2018 (MIUR, 2018a), relative al primo triennio di vigenza e completo dispiegamento del quadro normativo e procedurale tratteggiato, si comprende il disegno organico e circolare con cui è stato pensato dal legislatore e la consequenzialità logica e cro-

nologica della redazione dei vari documenti al fine di procedere ad un ciclo di progettazione e implementazione di un Piano Triennale dell'Offerta Formativa.

È in questo complesso ed interrelato quadro normativo e deliberativo, portato avanti con il concerto di vari organi collegiali, operativi o elettivi, sulla base di specifiche competenze, che si deve iscrivere la progettazione di una qualsiasi innovazione didattica organizzativa che coinvolga una scuola nella sua interezza o anche solo l'azione di un consiglio di classe o di un docente.

### *1.3.6. Il regolamento di istituto e i vari regolamenti*

La comunità scolastica richiede comunanza di regole e valori che si presuppone siano praticati e condivisi. La dimensione di Pubblica Amministrazione della scuola richiede la trasparenza dei processi anche per garantirne l'efficienza e l'efficacia e, nel caso specifico delle istituzioni scolastiche, un'ampia condivisione e collegialità nella loro definizione. Da tali presupposti emerge la dimensione di Regolamentazione della vita scolastica che trova il suo fondamento negli ambiti precedentemente indicati e viene disegnata attraverso la combinazione delle competenze degli organi collegiali.

In particolare, il Regolamento di Istituto, l'insieme delle regole che sanciscono le modalità di esercizio della vita della comunità scolastica viene adottato dal Consiglio di Istituto (DPR 416/1974 poi TU, articolo 10). I modi della sua elaborazione tecnica sono però i più vari e possono prevedere una commissione, indicata dallo stesso Consiglio di Istituto, tra i suoi membri, o dal Collegio docenti o dal DS, che certo deve sovrintendere e presidiare la congruità normativa e operativa degli aspetti normati. L'obbligo di regolamentazione della vita della scuola è esplicitato anche nella Carta dei servizi della scuola (Direttiva 254/1995 e DPCM 7 giugno 1995 che contiene lo Schema di Carta dei servizi).

Analizzando i contenuti previsti dal precitato Testo unico, che devono essere regolamentati in un Regolamento di istituto, si comprende immediatamente il grande impatto e l'ineludibile attenzione che ad esso devono porre le scuole che praticano il Modello DADA, che cambia e in

alcuni casi stravolge, alcune delle consuetudinarie prassi di funzionamento.

IL Regolamento di istituto i sensi dell'Art. 10 del DPR 416/1974 deve fra l'altro, stabilire:

- le modalità per il funzionamento della biblioteca e per l'uso delle attrezzature culturali, didattiche e sportive;
- le modalità per la vigilanza degli alunni durante l'ingresso e la permanenza nella scuola nonché durante l'uscita dalla medesima;
- le modalità per la partecipazione del pubblico alle sedute del consiglio.

Leggendo queste note alla luce della successiva "autonomia scolastica" e dell'introduzione del PTOF, ne consegue che la regolamentazione della vita scolastica incontra tutti gli aspetti di carattere organizzativo che incrociano la vita scolastica, come comunità didattica e come pubblica amministrazione, essendo la seconda al servizio della realizzazione della prima e ancor meglio si comprende come tali ambiti siano quelli direttamente interessati al funzionamento di una scuola Modello DADA. Basti pensare, a titolo di esempio, all'esigenza di regolamentare i flussi degli studenti nei loro spostamenti da un'aula all'altra nei cambi di lezione e tutte le derivate implicazioni dovute alla responsabilità durante gli spostamenti. In tal senso, pur se non esiste una citazione specifica che espliciti il caso, il Regolamento di istituto può estendere quanto previsto nel testo sopra citato, indicando le responsabilità di vigilanza degli studenti durante gli spostamenti o, più semplicemente, applicando per estensione quanto riporta il disposto normativo precitato relativo agli spostamenti degli studenti. Di certo, il Regolamento di istituto di una scuola Modello DADA deve prevedere le modalità con cui gli studenti possono transitare come gruppo classe da un'aula all'altra, ad esempio, come previsto dai Regolamenti delle scuole fondatrici (Licei Labriola e Kennedy di Roma), in fila per uno (per ovviare alla ristrettezza dei corridoi), dando la precedenza negli incroci, sui ballatoi, al corteo che viene da destra. Il Regolamento di istituto elaborato e perfezionato nel corso del tempo, dalle scuole DADA fondatrici e successivamente adattato dal primo istituto comprensivo Modello DADA (il San Nilo di Grottaferrata), è la base cui può attingere (o copiare *tout court*) ogni scuola che voglia praticare il Modello, adattandolo ovviamente alle specifiche esigenze, topologie, logistiche, organizzazioni.

Resta inteso che nei frangenti in cui un Regolamento di istituto non è stato ancora aggiornato e approvato formalmente dal Consiglio di Istituto, è compito del DS, nelle more della acquisizione e deliberazione collegiale, diramare circolari interne dispositive, per normare procedure che non possono in alcun caso essere lasciate alla libera iniziativa, se non a rischio di gravi responsabilità. Il Regolamento di istituto rappresenta uno degli ambiti più grandi e importanti di esercizio della “autonomia scolastica”. Tutto ciò che è espresso in esso, se regolarmente deliberato, è esigibile e, dunque, sanzionabile in caso di mancata ottemperanza.

In tal senso, può essere una “fonte legislativa” diretta e di prossimità, che va a coprire e intercettare specifiche esigenze locali di ciascuna istituzione scolastica, in cui la normativa generale fa da sfondo giuridico.

Ogni Regolamento di istituto è in realtà, almeno idealmente costituito da tante specifiche regolamentazioni che riguardano le varie aree della vita scolastica. A seguire un elenco, non necessariamente esaustivo, visto la specificità di ogni scuola delle aree che necessitano di Regolamentazione specifica, sempre attraverso le procedure deliberative di cui si è detto, in seno al Consiglio di Istituto:

1. area Regolamento di disciplina per gli studenti
2. area Regolamento per il funzionamento degli organi collegiali
3. area Regolamento della vigilanza degli alunni
4. area Regolamento di accesso e utilizzo delle strutture della scuola
5. area Regolamento dei viaggi di istruzione e delle visite didattiche
6. area Regolamento per la formazione delle classi
7. area Regolamento per l’accesso agli atti
8. area Regolamento per il controllo delle autocertificazioni.

Nel comprendere l’importanza strategica e gestionale nell’indirizzare una scuola, del Regolamento di istituto e degli specifici regolamenti, è opportuno riflettere sull’ulteriore complessità nei processi di *governance* implicata dal fatto che aspetti determinanti per far fronte a specifiche responsabilità o indirizzi strategici, che sono in capo al solo DS, vadano, invece, condivisi e mediati con tutte le componenti della comunità scolastica rappresentata in seno al Consiglio di Istituto che quel Regolamento deve deliberare. Non sono, dunque, rari i casi in cui scelte organizzative dettate da visioni didattiche o strategiche non riescano ad essere implementate a fronte di differenti visioni dei membri del Consiglio di Istituto.

to, che lo ricordiamo, nella scuola secondaria di secondo grado, prevede la presenza degli studenti. A mero titolo di esempio, che però ben rende il senso dell'intricato combinato disposto di competenze tra loro integrate dei differenti organi collegiali, si pensi al tema della settimana didattica su 5 oppure 6 giorni, c.d. settimana corta che rientra pienamente nelle disposizioni di un Regolamento di istituto. Sono numerosi i contenziosi, decisi dai vari TAR, che si sono sviluppati nelle scuole nell'affrontare questo tema, spesso incredibilmente divisivo nella comunità scolastica. Contenziosi, che talvolta diventano giudiziari, che vengono determinati da un rimpallo e relativa rivendicazione di competenze tra l'organo sovraordinato alla didattica (il Collegio docenti) e quello preposto appunto alla Regolamentazione organizzativa, il Consiglio di Istituto. Nel caso specifico una corretta gestione dovrebbe prevedere una duplice deliberazione del Collegio docenti, che deve esprimere la volontà di una scelta che ha comunque riverberi didattici ma la successiva approvazione del Consiglio di Istituto, organo da ultimo preposto alla delibera del Regolamento, appunto, che riguarda gli aspetti organizzativi compresa l'articolazione oraria delle lezioni su 5 o 6 giorni. In tale rimando di competenze si deve muovere il DS scolastico che ha come unica possibilità quella di indirizzare gli organi nell'ambito dell'esercizio della *moral suation*, nonostante rimanga sempre lui l'unico responsabile delle scelte organizzative dell'istituto, normate dai suoi Regolamenti.

#### **1.4. I documenti amministrativi per rappresentare e leggere una scuola**

Il DPR 80 / 2013 "Decreto Presidente della Repubblica 80 del 28 marzo 2013 - Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione" all' Art. 6 individua le quattro azioni che il Sistema Nazionale di Istruzione (SNV) deve appunto compiere: autovalutazione, valutazione esterna, azioni di miglioramento, rendicontazione sociale (Figura I.1.3). In quel testo di legge, poi ripreso ed esteso con la Legge 107 /2015 è tratteggiato il quadro di insieme dei documenti programmatici di una istituzione scolastica. Viene individuato e tratteggiato un disegno organico di insieme, che ha una ratio interna premeditata, chiara ed esplicita e che contempla cicli progettuali a cadenza triennale, secondo un andamento più che circolare a spirale, auspicando sempre il continuo miglioramento degli esiti formativi e educativi di ogni singola

scuola. Infatti, una successiva Direttiva n. 11 del 2014 diramata C.M. n.47/2014 Priorità strategiche del Sistema Nazionale di Valutazione recita: La valutazione è finalizzata al miglioramento della qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti e ne dispone Avvio - tempistica - azioni di valutazione. Tale quadro di insieme ha il suo speculare riflesso nei documenti amministrativi di una istituzione scolastica, che nell'occuparsi degli aspetti amministrativi, appunto, ma anche contabili e finanziari, dovrebbe specularmente riverberare la progettazione complessiva predetta. Il riferimento normativo per queste documentazioni è stato per lungo tempo il D.I 44/2001, poi novellato, pur senza particolari stravolgimenti dal "Nuovo Regolamento di Contabilità" con D.I. n. 129/2018. Di questo si darà conto nei paragrafi che seguono.

Figura I.1.3 Le azioni del Sistema Nazionale di Istruzione (SNV)



Fonte: costruita ad hoc

### ***1.4.1. Il programma annuale e la trasposizione finanziaria e amministrativa della progettazione didattica***

Il Programma annuale rappresenta un documento redatto dal DS, in necessaria collaborazione con il Direttore Generale dei Servizi Ammini-

strativi, che racchiude un quadro progettuale che deve trovare simmetrica trasposizione in tutta la documentazione e gestione relativa agli aspetti finanziari e amministrativi. È questo il documento cardine della coerenza tra i documenti strategici e di progettazione didattica e i documenti economico-finanziari ed ha il suo correlato nel conto consuntivo. Il Programma annuale deve mettere in luce tutte quelle connessioni (strategiche, di contesto, emergenziali, ecc.) che giustificano l'imputazione delle poste economiche non vincolate, oltre che di quelle vincolate.

È compito del DS garantire un alto livello di coincidenza fra le finalità dei progetti finanziati e le priorità strategiche della scuola, oltre che presidiare un alto livello di coincidenza temporale fra la durata dei progetti e il periodo di attuazione del Piano di Miglioramento. Per fare ciò si deve programmare l'utilizzo delle disponibilità finanziarie, cercando di assicurare risorse adeguate a ciascun progetto strategico finalizzato alle priorità. Anche questo documento deve trovare allineamento e speculare rispondenza rispetto a tutti quelli afferenti più specificamente alla progettazione didattico-organizzativa.

#### ***1.4.2. Il contratto integrativo di istituto***

Dall'anno scolastico 2010-2011 la contrattazione integrativa di istituto è stata regolata dalle nuove disposizioni del DLgs 150/09. Le fasi negoziali per l'avvio e la conduzione della trattativa prevedono vari momenti: l'apertura, l'informazione preventiva, la proposta, le materie contrattuali, l'accordo o il mancato accordo. Sono presenti al tavolo negoziale le Rappresentanze Sindacali Unitarie (tre membri eletti tra il personale docente o ATA) e i rappresentanti provinciali dei sindacati firmatari del CCNL (cinque sindacati) e il DS per la cosiddetta parte datoriale.

La contrattazione sindacale rappresenta per il DS un impegno potenzialmente e mediamente molto gravoso in termini operativi oltre che asimmetrico, almeno numericamente parlando.

È importate per comprendere l'articolata e complessa definizione delle regole di gestione di una istituzione scolastica, vedere quali sono le materie di contrattazione integrativa a livello di singola istituzione scolastica, così come riportate nel CCNL art. 22:

c5) i criteri e le modalità di applicazione dei diritti sindacali, nonché la determinazione dei contingenti di personale previsti dall'accordo sull'attuazione della legge n. 146/1990 c4;

c6) i criteri per l'individuazione di fasce temporali di flessibilità oraria in entrata e in uscita per il personale ATA, al fine di conseguire una maggiore conciliazione tra vita lavorativa e vita familiare;

c7) criteri generali di ripartizione delle risorse per la formazione del personale nel rispetto degli obiettivi e delle finalità definiti a livello nazionale con il Piano nazionale di formazione dei docenti;

c8) i criteri generali per l'utilizzo di strumentazioni tecnologiche di lavoro in orario diverso da quello di servizio, al fine di una maggiore conciliazione tra vita lavorativa e vita familiare (diritto alla disconnessione);

c9) riflessi sulla qualità del lavoro e sulla professionalità delle innovazioni tecnologiche e dei processi di informatizzazione inerenti i servizi amministrativi e a supporto dell'attività scolastica (<https://www.contrattoscuola.it/art-22-livelli-soggetti-e-materie-di-relazioni-sindacali-per-la-sezione-scuola>).

Sono invece oggetto dell'istituto giuridico del confronto, tra DS e sindacati, a livello istituzione scolastica ciò che è previsto all' art. 22 c. 8:

b1) l'articolazione dell'orario di lavoro del personale docente, educativo ed ATA, nonché i criteri per l'individuazione del medesimo personale da utilizzare nelle attività retribuite con il Fondo d'Istituto;

b2) i criteri riguardanti le assegnazioni alle sedi di servizio all'interno dell'istituzione scolastica del personale docente, educativo ed ATA;

b3) i criteri per la fruizione dei permessi per l'aggiornamento;

b4) promozione della legalità, della qualità del lavoro e del benessere organizzativo e individuazione delle misure di prevenzione dello stress lavoro-correlato e di fenomeni di burnout (DIRIGENTISCUOLA, 2021; Nuzzaci, 2021).

Anche solo a livello intuitivo e propedeuticamente all'analisi degli specifici problemi di attivazione di innovazioni didattico-organizzative, è di tutta evidenza che le materie oggetto di contrattazione e confronto coinvolgono tutto ciò che è direttamente o indirettamente implicato nella loro attivazione e implementazione (Licht, Tasiopoulou & Wastiau, 2017).

### ***1.4.3. Esempi di funzionamento: le questioni sindacali agli inizi dell'emergenza sanitaria***

L'impatto nella gestione della scuola, dall'osservanza alle previsioni e procedure contrattuali, si è visto, con stridente evidenza, nelle molteplici fasi di risposta da parte delle istituzioni scolastiche alle improvvise sospensioni dell'attività didattica in presenza, a causa della emergenza sanitaria susseguenti al DPCM del 4 marzo 2020. I DS, nel dover affrontare tempestivamente ristrutturazioni organizzative profonde legate all'attuazione della DAD, hanno dovuto in più occasioni e con ampio dispendio di tempo, rispondere a sollecitazioni sindacali che ne contestavano la liceità, senza una preventiva contrattazione ed una valida deliberazione negli organi collegiali (EIP Italia, 2021).

Come ha evidenziato Mancini (2020), nei primi giorni di sospensione delle attività didattiche, molti docenti si sono attivati mettendo a disposizione strumenti e competenze professionali, anche a titolo personale, per mettere a punto soluzioni che permettessero agli alunni di poter continuare a procedere nel percorso di apprendimento. Fondamentale è stata la capacità di iniziativa, di relazione con il DS e con i rappresentanti di classe, la capacità di collaborare, anche e non solo tra docenti, per un obiettivo comune (Mancini, 2020).

A seguito dell'emergenza sanitaria, Mancini (2020) ha posto l'attenzione sul DPCM del 4 marzo 2020 che vedeva nei DS la responsabilità di attivare, per tutta la durata della sospensione delle attività didattiche nelle scuole, modalità di didattica a distanza (Ministero dell'Istruzione, 2020a); quindi le scuole, già dai primi giorni di sospensione dell'attività didattica in presenza, si sono impegnate per cercare di offrire agli alunni attività a distanza, inevitabilmente in modalità diverse e con strumenti differenti, ma poi uniformandosi progressivamente all'adozione di piattaforme condivise (Mancini, 2020).

È chiaro che non tutte le scuole di tutto il territorio nazionale, sono riuscite di fatto ad avviare da subito la DAD. Tale circostanza è stata ovviamente determinata in alcuni casi dai ritardi infrastrutturali di molte sedi scolastiche ed anche dalle carenze formative sul digitale di molti docenti (Di Donato, 2020). Inoltre, in molte scuole, insieme a queste mancanze oggettive, strutturali, logistiche e di competenza, si sono ag-

giunte delle scelte interdittorie esplicite e dagli esiti inerziali di matrice sindacale.

Mancini constata che con l'acuirsi dell'epidemia, nelle istituzioni scolastiche venivano sospese tutte le riunioni in presenza degli organi collegiali e si raccomandava di valutare attentamente l'opportunità di mantenere impegni collegiali precedentemente calendarizzati, riducendo allo stretto necessario gli incontri organizzati in via telematica, per lasciare ai docenti il maggior tempo possibile per lo sviluppo della didattica a distanza (Mancini 2020).

In tali frangenti può accadere, come in realtà è successo nel corso del periodo pandemico, che venga contestata la liceità della richiesta che i Dirigenti scolastici fanno ai docenti di ridefinire le loro attività didattiche su piattaforme informatiche, di cui le scuole, con difficoltà logistiche varie, hanno cercato di dotarsi in fretta per rispondere all'emergenza. Tale contestazione poteva trovare fondamento in due differenti questioni di accuratezza di procedimento.

La prima riguardava la validità di una deliberazione del Collegio docenti *on line*, necessaria, secondo chi reclamava, a varare tale ristrutturazione della modalità di erogazione didattica senza una preventiva iscrizione di tale procedura nel Regolamento del collegio docenti riunito fisicamente come ordinariamente. Tale circostanza avviava un potenziale circolo vizioso procedurale perché una modifica al Regolamento del Collegio stesso, da quel momento, era possibile solo con una deliberazione *on line*. Le scuole che non avevano precedentemente previsto nel Regolamento degli OOCC la possibilità di tenere riunioni *on line*, si sono trovate in un *loop* procedurale dalle conseguenze invalidanti l'azione didattica e valutativa dei docenti. Neanche la drammatica situazione pandemica ha suggerito l'uscita in base al buon senso dalla *petitio principii* procedurale, approvando online, ad esempio, un regolamento che legittimasse la possibilità. Per dar corso alla validità formale si è attesa l'entrata in vigore, il 30 aprile 2020 della Legge 27 del 2020 (GU, 2020b) che ha legittimato la validità delle procedure volte in video conferenza per gli organi collegiali.

La seconda contestazione di regolarità formale nelle prime fasi dell'improvviso lockdown del 2020, afferiva all'istituto della contrattazione sindacale, pur riguardando sempre la liceità dell'invito dei DS ai

docenti di procedere, tramite piattaforme digitali, con l'erogazione di attività formative e quindi anche di valutazione, a distanza. Al di là del fatto che il corpo docenti, nel suo insieme, ha risposto con senso di responsabilità e abnegazione alla esigenza di attivare una qualche forma di relazione educativa o didattica da remoto, a dimostrazione della vocazione professionale di ciascun insegnante (Fattorini, 2020a), ciò che interessa è la motivazione formale che ha altresì determinato in altri casi il rifiuto a procedere, sulla scorta di alcuni comunicati sindacali.

Nella Nota Prot. Unitario del 18 marzo 2020, sottoscritta da tutte le organizzazioni sindacali firmatarie del CCNL, si chiedeva il ritiro della Nota prot.388 del 17/3/2020 del MI: *Emergenza sanitaria di nuovo Coronavirus. Prime indicazioni operative per le attività di didattica a distanza*, perché contenente modalità di organizzazione del lavoro che sono oggetto di relazioni sindacali<sup>3</sup>, in quanto le Organizzazioni Sindacali ritengono che la nota non risponda all'attuale configurazione normativa né allo stato di emergenza che si sta vivendo. Le modalità individuate dalla nota come riproduzione in remoto delle attività ordinaria, oltre ad apparire illegittime e inapplicabili, richiedono inoltre, implicitamente ed esplicitamente, che sia i docenti sia gli alunni possano accedere, in modo generalizzato, a connessioni internet con strumenti software e hardware adeguati, cosa che non può certamente darsi per scontata<sup>4</sup>.

Non interessa entrare nel merito della *querelle* sindacale, tuttavia quanto esposto è importante per dimostrare come anche in un momento di epocale gravità, a fronte di un indirizzo da parte del Ministero dell'Istruzione alle scuole, che comunque già autonomamente si erano iniziate ad attivare nella direzione indicata, ha prevalso il richiamo alle procedure sindacali, minando di fatto in alcuni casi i tentativi di rispondere con tempestività all'improvvisa e storica mancanza di erogazione generalizzata del servizio scolastico in presenza. I DS in quel periodo si sono visti inviare da parte di varie sigle sindacali, in modo diffuso e generalizzato sull'intero territorio nazionale, diffide a sollecitare i docenti per far loro avviare forme di didattica a distanza o anche solo a somministrare questionari di sondaggio sul tema. Per il funzionamento della

<sup>3</sup>Vedi <https://www.cislscuola.it/uploads/media-/RICHIESTA-RITIRO-NOTA-388-18032020.pdf>

<sup>4</sup>Vedi <https://www.cislscuola.it/uploads/media-/RICHIESTA-RITIRO-NOTA-388-18032020.pdf>

scuola la questione che ha suscitato problemi e interdizioni riguardava non l'intensificazione quantitativa di impegno lavorativo ma solo una differente modalità di esercizio dell'insegnamento, imposta dai vincoli pandemici. Differenti modalità didattico organizzative, dunque, le stesse che si cerca di modificare con progetti innovativi, che, almeno nel caso del DADA, hanno l'esigenza di essere condivisi e praticati da tutti i docenti dell'istituto.

Ebbene, è un dato di fatto che, financo in fasi di drammatica ed epocale emergenza sanitaria, la attenzione alla acribia ermeneutica e procedurale dei disposti normativi di matrice contrattualistica, hanno costituito un elemento di grave complicazione, anche solo semplicemente per rispondere tempestivamente a esigenze imposte dalla realtà.

Peraltro, le stesse interpretazioni dei vincoli contrattuali sono spesso controverse e fonti di *querelle* giudiziarie multiple, come ad esempio la questione della comunicazione dei nominativi dei docenti cui è attribuito il Fondo di Istituto. Anche solo in quanto tali però, sottraggono energie e attenzioni alla attività del DS, che per norma non può delegare a nessuno per questioni inerenti alle relazioni sindacali.

#### **1.4.4. Esempi di funzionamento: La contrattazione interna di istituto**

I dati raccolti in gruppi di DS o comunità professionali su base digitale<sup>5</sup>, descrivono di un tempo estremamente significativo destinato dai DS alla contrattazione sindacale in genere in un clima di preventiva aggressività ed implicita volontà interdittiva (EIP Italia, 2021). Gran parte delle obiezioni al tavolo sindacale vertono su questioni di principio e su interpretazioni difformi delle normative e ciò porta ad un estenuante confronto che sembra avere tutt'altro fine che quello di dare rispondenza alle volontà espresse dalla comunità scolastica tramite i documenti programmatici. Ad esempio, la restituzione dei dati analitici e nominali dei dipendenti della scuola in relazione all'attribuzione del FIS è da anni una battaglia condotta dalle organizzazioni sindacali al solo fine politico

<sup>5</sup> Per approfondimenti vedi il gruppo *Dirigenti Insieme* o le chat professionali, locali o nazionali, come, ad esempio, AMA DS (Associazione Mutuo Aiuto) o il gruppo Facebook *Dirigenti scolastici italiani*.

e ideologico di dimostrare un controllo su questo aspetto della gestione scolastica.

In molti tavoli sindacali si è rilevata la minaccia da parte delle Organizzazioni sindacali di rifiutarsi di sottoscrivere i contratti di Istituto in caso di diniego da parte del DS a fornire quei dati nominativi, nonostante il parere differente del Garante della privacy, dell'Avvocatura dello Stato e del pronunciamento dell'ARAN<sup>6</sup>. I sindacati invece mirano a maggiori margini di controllo sulle iniziative della scuola, sia per accedere a dati interni che per poter intervenire continuamente sulla gestione della scuola. Molte volte, inoltre, i rappresentanti provinciali delle stesse Organizzazioni che partecipano al tavolo sindacale in aggiunta ai tre componenti costitutivi la RSU, portano istanze esterne alla comunità stessa per cui quel tavolo si riunisce, non raramente in contrasto con i suoi voleri e mossi solo da esigenze politiche e ideologiche diverse a quelle della scuola e che nulla hanno a che vedere con il suo buon andamento. Non è raro riscontrare il rifiuto alla firma di contrattazioni approvate nell'assemblea sindacale del personale della scuola stessa. Inoltre, è paradigmatico sottolineare come, in molti casi, basti una singola RSU o uno/due rappresentanti sindacali provinciali a interdire *de facto* la conclusione positiva delle contrattazioni sindacali, qualora anche tali interdizioni siano determinate da motivazioni ideologiche politiche di appartenenza o, ancor più grave da semplici peculiarità caratteriali personali.

La cosa significativa che assevera quanto detto, è la frequenza con cui si rileva come le stesse persone fisiche che, come rappresentanti sindacali provinciali, partecipano a tavoli di contrattazione in differenti scuole nello stesso ambito territoriale, propugnano su medesime questioni e a fronte di medesime soluzioni, differenti contestazioni, quasi a disvelare il solo intento interdittorio e di contrasto al DS, a prescindere dal merito delle questioni che nei casi specifici è del tutto identico. In molti casi ciò che viene a determinare il comportamento del dirigente nel contrastare queste strategie, che in alcuni casi volgono alla intimidazione personale, è dato non soltanto dalla correttezza amministrativa e dal dovere di rappresentare e rispecchiare nella contrattazione le delibere della comunità, quanto dal suo coefficiente energetico e motivazionale, dalla solidità caratteriale, dalla valutazione dell'investimento di tem-

<sup>6</sup> Agenzia per la Rappresentanza Negoziabile delle Pubbliche Amministrazioni, <https://www.aranagenzia.it/>.

po e pensiero in relazione alle altre incombenze. Di fatto, l'utilizzo di strategie per portare a conclusione la contrattazione sindacale si gioca sulla percezione personale e sulla disponibilità a sottoporsi a tensioni e dispendi energetici e di tempo. Ad esempio, procedere attraverso un atto unilaterale, previsto come forma residuale in caso di mancato accordo su specifiche sezioni del contratto, è considerato un gesto di rottura, anche nel caso sia la componente sindacale a rifiutarsi di verbalizzare i motivi del non accordo, e prevede comunque la prosecuzione delle trattative, dovendo esso richiamare gli elementi di legittimità e di merito che ad esso hanno condotto.

Qualora anche ci fossero territori in cui tali dinamiche in sede di contrattazione non siano così diffuse, ma le relazioni sindacali risultino più serene e volte realmente al contemperamento delle esigenze della amministrazione con la valorizzazione del personale, resta il fatto, comunque dimostrato, che il sistema, anche in questi frangenti è in balia di elementi esterni accessori, ideologici o di posizione, che hanno un enorme potenziale interdittivo o quantomeno dissuasivo, nel voler portare avanti un qualsiasi disegno organico e strategico di scuola, innovativa o non.

È dunque evidente che non può esserci nessuna istanza autonoma del DS o anche di singoli docenti o gruppi, che possa portare avanti una ristrutturazione organizzativa o didattica che coinvolga l'intero istituto, senza la necessaria contrattazione e definizione preventiva delle condizioni sindacali che queste nel caso implicherebbero. E le strategie per trovare un rispecchiamento di nuovi disegni organizzativi e didattici di una scuola, nella contrattazione decentrata di istituto sono le più varie ma di certo, non necessariamente volte al merito delle cose, soppesate in un insieme di considerazione del tutto avulse dalle finalità espresse dalla comunità scolastica.

A corredo di ciò si deve sottolineare che, oltre al confronto e alla contrattazione integrativa, le sole materie per le quali il DS è tenuto a dare informazione alle RSU, a livello di istituzione scolastica, in virtù dell'art. 22 c. 9 del CCNL, sono la proposta di formazione delle classi e degli organici e i criteri di attuazione dei progetti nazionali ed europei.

#### **1.4.5. La conformità contabile e il ruolo dei Revisori dei conti**

A completamento del quadro di complessità e dei rischi di interdizione di ogni azione, si deve aggiungere che il Contratto integrativo di istituto deve essere inviato, entro dieci giorni dalla sottoscrizione ai Revisori dei conti, con una collegata relazione tecnica del DSGA. Questi avrebbero quindici giorni di tempo per esprimere parere contrario, dopodiché il contratto diventa pienamente vigente in assenza di osservazioni. Il parere dei Revisori dei conti introduce un altro possibile elemento di incertezza o di interdizione all'azione del DS, poiché qualora anche uno dei due rilevasse errori, o anche refusi, rimetterebbe in discussione la contrattazione.

Inoltre, l'interpretabilità di norme e procedure porta non di rado a sollevare rilievi da parte dei Revisori sul contratto sottoscritto, che sono in contrasto con quanto è stato magari il frutto di una forzatura da parte delle richieste sindacali, accettata dal DS pur di concludere la contrattazione. Per quanto il rilievo dei Revisori si possa appuntare su aspetti contabili e amministrativi, ma anche organizzativi, del contratto integrativo di istituto, dovendo questo rappresentare un rispecchiamento della progettazione didattica, amministrativa e finanziaria della comunità scolastica, è di tutta evidenza che anche essi rappresentano un potenziale ulteriore elemento di interdizione della visione di scuola che il DS deve coordinare.

#### **1.4.6. Esempi di funzionamento: l'assegnazione dei docenti alle classi**

La sola attribuzione dei docenti alle classi è una prerogativa gestionale del DS, per la quale è dovuta la sola informazione in sede di tavolo sindacale. È però importante sapere che il dirigente deve comunque seguire alcune delibere propedeutiche e passaggi necessari in due differenti organi collegiali. Considerando che quello in parola è uno dei pochi atti sui quali il DS esercita un potere propositivo autonomo, marginalmente discrezionale, può valere la pena enunciarne la procedura.

I criteri di assegnazione dei docenti alle classi vengono solo indicati dal DS (Legge 15/2009 e DLgs 150/2009) al Consiglio di Istituto che li deve approvare. Tale possibilità di iniziativa da parte del dirigente, cioè la proposta di criteri ad un organo collegiale, è una riforma implicata dal

DLgs 150/2009 che ha di fatto cambiato il soggetto dell'iniziativa di proposta rispetto a quanto prevedeva il DLgs 297/1994 (GU,1994) che invece all'art. 10 affermava:

Il Consiglio di Istituto indica, altresì, i criteri generali relativi alla formazione delle classi, all'assegnazione ad esse dei singoli docenti, all'adattamento dell'orario delle lezioni e [...] (art.1, GU, 1994).

I criteri così deliberati devono essere oggetto, come già detto, prima dell'apertura del tavolo negoziale, di informazione preventiva per la definizione del Contratto integrativo d'istituto. Tenendo conto dei criteri approvati e sulla base dei poteri di organizzazione degli uffici (GU, 2001) il DS può allora procedere ad una proposta di assegnazione dei docenti alle classi, che deve essere successivamente approvata dal Collegio docenti. Questo può comunque formulare proposte preventive al DS.

Il Collegio docenti, infatti, come si è visto nel paragrafo dedicato a inizio capitolo, in virtù dell'art. 7 del DLgs 297/1994 formula proposte al direttore didattico o al preside per la formazione, la composizione delle classi e l'assegnazione ad esse dei docenti, per la formulazione dell'orario delle lezioni e per lo svolgimento delle altre attività scolastiche, tenuto conto dei criteri generali indicati dal consiglio di circolo o d'istituto (GU, 1994).

A fronte di tutti questi passaggi è comunque possibile che il DS debba derogare in alcuni casi ai criteri prestabiliti e deliberati, nella composizione complessiva del quadro di assegnazione dei docenti alle classi. Questo può verificarsi per vari motivi, quali anche solo banalmente, la difficile quadratura matematica oraria degli incastri tra ore assegnate all'istituzione scolastica per ciascuna disciplina e le classi. Più delicati i casi in cui il DS abbia valutato opportuno, a fronte di informazioni o documenti in suo possesso, interrompere la continuità educativa tra una docente e una classe (quello della continuità educativa è in genere un criterio tra i più diffusi). Questa esigenza di derogare al criterio può essere dovuta per esempio al venir meno di un proficuo rapporto educativo tra un docente e una classe o per un caso di subentrata incompatibilità o inopportunità relazionale. Ebbene in casi come questi, in cui la discrezionalità del DS potrebbe essere supportata da dati e valutazioni che tengano in primaria considerazione il diritto allo studio degli studenti e

il loro sereno vivere la quotidianità scolastica, il discostamento dai criteri di assegnazione deliberati deve essere congruamente motivato nel decreto del DS.

Altra considerazione riguarda le modalità di utilizzo dell'organico dell'autonomia, cioè dell'intero organico, comprensivo dei docenti assegnati all'istituto in numero maggiore rispetto allo stretto fabbisogno derivato da quadri orari e numero delle classi. È infatti previsto dal CCNL 2016/2018 che l'orario di lavoro può essere parzialmente o integralmente destinato allo svolgimento di attività per il potenziamento dell'offerta formativa o a quelle organizzative, ferma restando la prioritaria copertura dell'orario di insegnamento previsto dagli ordinamenti scolastici. Le eventuali ore non programmate nel PTOF dei docenti della scuola primaria e secondaria sono destinate alle supplenze sino a dieci giorni<sup>7</sup>. È evidente che tale disponibilità di docenti potrebbe essere assegnata da DS a specifiche attività progettuali formative, di recupero o di sviluppo degli apprendimenti, come previsto, ma anche essere considerata una possibile allocazione meno impattante per docenti che abbiano difficoltà a gestire efficacemente gruppi classe in maniera continuativa. Dunque, anche in questo caso, le scelte dirigenziali possono essere determinate da considerazioni volte più al buon senso e al contenimento di situazioni problematiche che mosse da slanci didattici innovativi o progettuali.

È importante soffermarsi su questa specifica procedura perché l'assegnazione dei docenti alle classi rappresenta il massimo livello di prerogativa di scelta autonoma del DS che secondo l'art. 25 del DLgs 165/2001 esercita "autonomi poteri di direzione, di coordinamento e di valorizzazione delle risorse umane, nel rispetto delle competenze degli organi collegiali scolastici" e che organizza l'attività scolastica secondo criteri di efficienza e di efficacia formative (GU, 2001).

Eppure, anche in questo caso la procedura decisionale è subordinata a molti passaggi propedeutici e deliberativi e in via ordinaria il DS è vincolato a contrattare nell'ambito delle relazioni sindacali e a far deliberare dagli organi collegiali, praticamente ogni altra questione riguardante la gestione dell'istituzione scolastica. Questo benché sia lui il respon-

<sup>7</sup>Per approfondimento vedi:

[https://www.aranagenzia.it/attachments/article/9800/CCNL%20area%20istruzione%20e%20ricerca%202016\\_2018%20testo%20firma%20definitiva.pdf](https://www.aranagenzia.it/attachments/article/9800/CCNL%20area%20istruzione%20e%20ricerca%202016_2018%20testo%20firma%20definitiva.pdf)

sabile del miglioramento della qualità degli apprendimenti e del successo formativo degli studenti (Agasisti, Falzetti & Soncin, 2020). A tal riguardo giova ricordare che in Italia non vi è alcuna scelta dei docenti a livello di singola istituzione scolastica, limitandosi questa a ricevere i docenti (di ruolo e non) dagli uffici territoriali competenti e potendo chiamare docenti supplenti sulla base di graduatorie costituite da criteri formali oggettivi. L'assegnazione dei docenti alle classi è quindi un caso esemplare per cogliere quanto siano residuali i margini di proposta che ha un DS nel caso in cui voglia indirizzare la scuola verso specifiche scelte pedagogico-didattiche o innovazioni.

### **1.5 Il piano di formazione dei docenti**

Le modalità di svolgimento della formazione in servizio vengono deliberate dal Collegio docenti sulla base del PTOF, al cui interno un adeguato spazio dovrà essere riservato al Piano di formazione docenti. Stando alla norma:

Le istituzioni scolastiche predispongono, entro il mese di ottobre dell'anno scolastico precedente al triennio di riferimento, il piano triennale dell'offerta formativa. Il predetto piano contiene anche la programmazione delle attività formative rivolte al personale docente e amministrativo, tecnico e ausiliario, nonché la definizione delle risorse occorrenti in base alla quantificazione disposta per le istituzioni scolastiche. Il piano può essere rivisto annualmente entro il mese di ottobre (GU, 2015).

L'obiettivo del Piano è quello di rispondere alle esigenze di formazione dei singoli docenti che debbono almeno teoricamente inserirsi nel quadro di sviluppo e miglioramento proprio di ogni scuola e, sempre in base alla ratio normativa, in stretto riferimento al PTOF, RAV e PdM. È sulla base di tali documenti che dovrebbero essere deliberati i contenuti e le modalità di svolgimento della formazione in servizio da parte del medesimo Collegio docenti che ha lavorato alla redazione di quei documenti programmatici, ai cui obiettivi il piano di formazione dovrebbe essere finalizzato. Questo dovrà comunque essere inserito nello scenario strategico della formazione individuato dalle priorità nazionali attraverso

so il Piano nazionale di formazione del personale docente (comma 124 della legge 107), emanato con cadenza triennale dal Ministero dell'Istruzione, cui devono essere ricondotti i contenuti delle diverse azioni a livello di singola istituzione scolastica.

La Nota MI 37467/2020 indica:

Le priorità per la formazione docenti per l'a.s. 2020/2021. Per ciò che concerne le iniziative di formazione in servizio dei docenti a carattere nazionale, anche a seguito delle innovazioni normative in corso di attuazione, gli U.S.R., con il coinvolgimento delle scuole polo per la formazione dovranno realizzare percorsi formativi rivolti: a) alla didattica digitale integrata (DDI); b) all'educazione civica con particolare riguardo alla conoscenza della Costituzione e alla cultura della sostenibilità (Legge 92/2019); c) alle discipline scientifico-tecnologiche (STEM); d) ai temi specifici di ciascun segmento scolastico relativi alle novità introdotte dalla recente normativa (Ministero dell'Istruzione, 2020b, p.4).

Il Piano nazionale di formazione docenti, dunque, rappresenta il quadro di riferimento istituzionale della formazione in servizio, definendo le priorità nazionali e le risorse finanziarie impegnate per delineare, a partire dall'anno scolastico 2016/2017, un sistema coerente di interventi per la formazione e lo sviluppo professionale. Il Piano ha l'obiettivo di promuovere connessioni tra le priorità nazionali, i piani formativi delle scuole e delle loro reti e i bisogni professionali dei docenti.

Ulteriore livello di programmazione della formazione è il Piano di formazione di ambito territoriale, coordinato da una scuola polo per ciascun ambito scolastico e che dovrebbe a sua volta essere una mediazione tra le finalità strategiche nazionali e quelle dei Piani di formazione delle singole scuole. Tale Piano dovrebbe contenere le proposte formative finanziate con le risorse attribuite appunto ad un Ambito scolastico terri-

toriale (che mediamente è composta da 30-40 istituzioni scolastiche), cioè un'aggregazione di istituzioni su base territoriale locale<sup>8</sup>.

La Nota 37467/2020 indirizzata ai Direttori degli Uffici scolastici regionali ed avente per oggetto "Formazione docenti in servizio a.s. 2020-2021. Assegnazione delle risorse finanziarie e progettazione delle iniziative formative" ricorda che:

La centralità delle singole istituzioni scolastiche nei processi di progettazione e realizzazione delle iniziative formative consente di coinvolgere tutto il personale in servizio nella lettura delle esigenze di sviluppo e di miglioramento della scuola, di adottare scelte coerenti con gli obiettivi ed i tempi del Piano triennale dell'offerta formativa art. 66 del C.C.N.L. 2006-200, di consolidare lo spirito di collaborazione e di condivisione tra tutti i membri della comunità professionale (Ministero dell'Istruzione, 2020b, p.3).

Tutti questi livelli di considerazione e mediazione da concertare ed allineare, dagli orientamenti strategici nazionali, alle priorità territoriali degli Ambiti, fino ai singoli Collegi docenti e poi alle specifiche volontà formative dei singoli docenti, non sempre possono trovare espressione coerente ed unitarietà funzionalmente orientata. Non è inoltre da escludersi, nella viva prassi quotidiana di una scuola, che il medesimo Collegio docenti possa esprimere desideri formativi differenti dai bisogni rilevati nei documenti programmatici dal medesimo collegio docenti, anche se potenzialmente sono stati deliberati con leggera discrasia temporale o disattenzione.

Anche in questi processi i limiti all'azione da parte del DS si esprimono nell'unica possibilità di coordinare la redazione del Piano di formazione della scuola, cercando di renderlo coerente in quanto correlato al RAV dell'Istituto e al PdM conseguente, che avranno avuto esito coerente nel PTOF, secondo il principio insito nella ratio normativa

<sup>8</sup> Gli ambiti scolastici territoriali sono 128, in cui sono ripartite le 8.000 istituzioni scolastiche italiane. Ciascun ambito fa riferimento ad una scuola individuata quale Polo formativo.

dell'allineamento dei documenti programmatici. Lo sforzo del DS sarà teso a cercare di richiamare gli organi deliberanti (nel caso del Piano della formazione il solo Collegio docenti), a quanto da loro stessi deliberato ed inserito nel PTOF perché funzionale al perseguimento degli obiettivi indicati nel PdM. Ovviamente tale richiamo dovrebbe tenere in considerazione anche gli orientamenti strategici nazionali e regionali, oltre che quelli di Ambito territoriale, nell'auspicio di poter contemperare tutte queste istanze provenienti da molteplici fonti, con la logica di una focalizzazione progressiva e coerente verso specifici contenuti formativi.

Non è però ancora entrato nel comune modo di riflettere e agire degli organi collegiali della scuola, l'importanza di compiere delle scelte, non in base a entusiasmi o infatuazioni estemporanee, ma seguendo una consequenzialità logica e funzionale rispetto ai bisogni formativi indotti dalle esigenze strategiche precedentemente rilevate, in cui ogni specifica proposta formativa trova coerenza con i quadri di contesto che la dovrebbero aver determinata. In genere il richiamo ad una malintesa libertà di insegnamento ammantata la rivendicazione, anche ostentata di individualismi e autoreferenzialità dei docenti in pieno contrasto con l'esigenza di concerto collettivo, prevista dalla norma.

Tale considerazione in linea solo teorica si potrebbe fare anche in relazione a quanto prevede la Legge 107/2015 al comma 121 con cui viene istituita e finanziata per la formazione la carta elettronica per l'aggiornamento docenti di ruolo. La nota dice:

Al fine di sostenere la formazione continua dei docenti e di valorizzare le competenze professionali, è istituita, (...) la Carta elettronica per l'aggiornamento e la formazione del docente di ruolo delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado. La carta, dell'importo nominale di 500 euro per ciascun anno scolastico, può essere utilizzata per l'acquisto di libri e di testi, anche in formato digitale, di pubblicazioni e di riviste comunque utili all'aggiornamento professionale, per l'acquisto di hardware e software, per l'iscrizione a corsi di aggiornamento e di qualificazione delle competenze professionali (GU, 2015).

I primi dati sulle modalità di spesa del bonus nel 2017 riportavano che il 77% (67% nel 2018) era stato utilizzato per acquistare tablet e pc, solo il 6,6% (10,9% nel 2018) era andato alla formazione pura. Il rimanente in libri e musei, spettacoli dal vivo, mostre, eventi culturali, cinema, teatro (Tuttuscuola, 2017).

In nessun modo il DS ha quindi la possibilità di determinare direttamente, sulla base di una visione strategica unitaria di indirizzo dell'istituzione scolastica, le priorità formative da proporre ai docenti del proprio istituto. Può, al massimo, consigliare e indirizzare i docenti nelle scelte sui percorsi e gli strumenti di formazione, affinché convergano sulle finalità educative delle scuole e ricadano nell'ambito del Piano di formazione dell'Istituto. Può solo intervenire attraverso una *moral suasion* (Breton & Wintrobe, 1978) indiretta ed un richiamo alla coerenza deliberativa, verso esigenze formative più rispondenti all'analisi e alle finalità emerse nei documenti programmatici della scuola.

Risulta difficile, dunque, e normativamente non previsto, poter far convergere e quindi deliberare un Collegio docenti su attività formative che possano nascere da una visione "autonoma" del DS, fosse anche improntata a una specifica dimensione di competenza professionale dei docenti, delle tre in cui si può esprimere una innovazione scolastica: le dimensioni disciplinari, didattiche (metodologie e tecnologie dell'insegnamento) e infine relazionali (pedagogia e etica professionale e sociale). Tanto meno poi sarebbe agevole far prevalere una visione più estesa della formazione che prenda le mosse dal nucleo fondamentale del lavoro di docente: la relazione, tanto educativa quanto professionale o personale.

### ***1.5.1. L'importanza di implementare un piano di formazione strategico per i docenti***

Tali osservazioni e comprensione dei meccanismi di funzionamento di una istituzione scolastica sono propedeutici a qualsiasi lettura e analisi delle difficoltà strutturali che si possono incontrare quando, come nel caso dell'implementazione del Modello DADA, sarebbe necessario ac-

compagnare la progettazione con un ripensamento professionale che coinvolga tutte e tre le predette dimensioni.

Lo scostamento tra il dettato normativo e la realtà operativa si coglie ancor meglio nel vedere come e perché, una disposizione di legge di fatto ha al massimo l'esito di una solenne raccomandazione, quando deve essere calata e applicata nel contesto di funzionamento del mondo della scuola. Il comma 124 della Legge 107/2015 recita:

Nell'ambito degli adempimenti connessi alla funzione docente, la formazione in servizio dei docenti di ruolo è obbligatoria, permanente e strutturale. Le attività di formazione sono definite dalle singole istituzioni scolastiche in coerenza con il piano triennale dell'offerta formativa e con i risultati emersi dai piani di miglioramento delle istituzioni scolastiche previsti dal regolamento di cui al DPR 28 marzo 2013, n. 80, sulla base delle priorità nazionali indicate nel Piano nazionale di formazione, adottato ogni tre anni con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, sentite le organizzazioni sindacali rappresentative di categoria (GU, 2015).

Tale affermazione di principio contenuta in una legge primaria, che prevede una formazione permanente, obbligatoria e strutturale, non trova alcuna rispondenza applicativa in altre norme. Ad esempio, nel CCNL 2016-2018 del comparto scuola, rinnovato successivamente al disposto normativo della Legge citata, così come in quello susseguente specifico per la formazione, si segnala di fatto la formazione in servizio nel concetto di diritto-dovere del singolo operatore (dunque non "permanente, obbligatoria e strutturale"), pur riferendosi al Piano formativo d'istituto come allo strumento che definisce gli impegni per la cura della professionalità di tutto il personale.

Tuttavia, la parte cogente di tale diritto-dovere non trova alcuna applicabilità, poiché non è prevedibile alcuna conseguenza disciplinare o amministrativa per la mancata formazione di un docente. In linea del tutto teorica, a fronte di ampie delibere collegiali sul Piano di formazione e specifiche attività, in caso di mancata partecipazione di un docente, il DS potrebbe chiedere ragione, ma da ultimo un eventuale provvedimento sanzionatorio sarebbe impugnato con successo. La domanda che si pone è sull'obbligatorietà di tale Legge e sui rischi per il docente conseguenti al non adempimento ai supposti obblighi di formazione. Il CCNL, infatti, rimanda il codice disciplinare dei docenti alle norme con-

tenute nel DLgs 297/1994 e ciò rende inapplicabile qualsiasi provvedimento sanzionatorio superiore all'avvertimento scritto e alla censura, rendendo di fatto giudiziariamente impraticabile la pur contemplata sospensione dal servizio. Solo il primo CCNL della scuola, risalente a più di venti anni fa, introdusse un obbligo di formazione, pena la mancata maturazione degli scatti di anzianità. Al di là dei modi creativi e fantasiosi con cui in quel periodo venivano annoverate e rubricate come corsi di formazione e aggiornamento le più svariate attività ricreative, quella norma, che prevedeva un *redde rationem* amministrativo in caso di mancata formazione, non venne più rinnovata.

Ad oggi, dunque, gli unici obblighi formativi per dipendenti e studenti per i quali ci siano maggiori margini di incisività affinché siano rispettati (non senza accomodamenti e concessioni varie) sono quelli previsti dal DLgs 81/2008 circa la sicurezza sui luoghi di lavoro (GU, 2008).

Dal punto di vista strategico gestionale, non è affatto scontato che un approccio cogente alla formazione possa produrre gli esiti sperati rispetto ad una incentivazione indiretta e che poggi sulle esigenze sentite dai professionisti della scuola. Dovrebbe infatti essere un'esigenza dei docenti stessi quella di rimanere costantemente aggiornati in un ambiente, come la scuola, dove si muove una pluralità di soggetti in continua evoluzione, tra cui, in particolare, gli studenti. Da qui dovrebbe nascere l'importanza del confronto con sé stessi, con i colleghi, con le proposte più innovative. Ma quando tale intrinseca e autonoma motivazione non viene sentita o praticata, quali strumenti ci sono per incentivarla o condurla comunque avanti?

Questo discorso rende bene la difficoltà, in termini di modalità e di tempistiche, di indirizzare qualsiasi componente o processo del sistema scolastico italiano, verso traguardi strategici predeterminati e guidati da una visione consapevole. Qualsiasi organizzazione complessa ritiene la formazione del suo capitale umano una leva strategica di crescita e miglioramento. E ciò dovrebbe essere massimamente vero nel caso di organizzazioni volte alla formazione ed educazione quale è la scuola (Cammisuli & Pruneti, 2017). Inoltre, qualsiasi innovazione non può che passare attraverso un forte investimento sul capitale umano della comunità professionale di riferimento proprio in termini di formazione e aggiornamento (OECD, 2019b). Tali considerazioni, proprie di qualsiasi organizzazione professionale, trovano enormi difficoltà ad essere im-

plementate nel sistema scolastico anche in presenza di una prescrizione normativa primaria.

Ad esempio, l'incentivo ad una formazione continua potrebbe essere solo implicitamente comunicato da un DS, favorendo la partecipazione di singoli docenti ad attività formative che possano essere riportate a cascata all'interno dell'istituto, come previsto dall'art. 66 del CCNL 2016-2018. Eppure, anche tale azione di autorizzazione ad una dispensa dal servizio di insegnamento, tipica di un sovraordinato gerarchico, deve trovare la previa legittimazione nei "Criteri per la fruizione dei permessi per l'aggiornamento" (art. 22 c. 8) da inserirsi nel Contratto interno di istituto, sui quali il DS è tenuto a confrontarsi con le Rappresentanze sindacali unitarie (RSU) e i rappresentanti sindacali provinciali. A tal proposito è utile ricordare che il CCNL citato pone tra le materie di contrattazione integrativa a livello istituzione scolastica, (art. 22 c. 4) i criteri generali di ripartizione delle risorse per la formazione del personale nel rispetto degli obiettivi e delle finalità definiti a livello nazionale con il Piano nazionale di formazione dei docenti.

A fronte di tale situazione si comprende come l'azione del DS, volta a far crescere la comunità educante, non possa che giocarsi per necessità su azioni indirette poco gerarchizzate, frutto di mediazioni collettive, più giocate su elementi di *empowerment* di contesto. Può, in altre parole, cercare di favorire la creazione di un clima educativo costruttivo, motivante, funzionale al benessere e alla percezione di autoefficacia, individuale e collettiva, degli insegnanti, ad esempio promuovendo, sensibilizzando e sollecitando il Collegio docenti sul ruolo strategico che la formazione riveste per il miglioramento e l'innovazione didattica.

Dimostrata l'assenza di poteri diretti del DS per spingere il collegio docenti ad attività formative, si possono citare a mero titolo di esempio solo alcune delle azioni indirette che un DS può compiere. Le uniche leve che ha per favorire e incentivare quella che invece dovrebbe essere la chiave per supportare e dar forma a processi di innovazione didattico-organizzativa riguardano azioni legate alla persuasione morale e ambientale. Tra queste azioni indirette vi sono: la promozione e diffusione di gruppi di condivisione ed autoformazione, creando occasioni per la disseminazione interna di buone pratiche (Väyrynen, 2010) innovative, così da incentivare e dare riconoscimento morale a docenti già spontaneamente volti all'innovazione; la sollecitazione e incentivazione di

gruppi, formali e non, intesi come “comunità di pratica” (Sergiovanni, 2000) per la ricerca di momenti riflessione collegiali; la pubblicizzazione, al fine di favorire la partecipazione autonoma, di eventi, convegni, seminari di didattica innovativa, e altro ancora; la gestione, il coordinamento e l’organizzazione dello svolgimento delle attività di formazione individuate sulla base dei bisogni formativi rilevati e condivisi con i processi di cui si è detto.

Risulta comunque molto difficile, vista la farraginosità dei processi deliberativi e la pluralità di istanze e circostanze da contemperare, trovare indicatori per verificare l’impatto del Piano di formazione nel suo insieme nello svolgimento delle attività didattiche e sugli apprendimenti degli studenti. La valutazione di impatto di efficacia è difficilmente rilevabile se non per specifiche attività formative molto strutturate e chiaramente volte a specifiche metodologie.

In aggiunta a tale quadro, è importante tenere in considerazione l’incrocio di tali complessi meccanismi di incentivazione della formazione con i filoni di finanziamento delle iniziative formative, che presentano altri vincoli e differenti logiche. Tra questi vi sono i finanziamenti attribuiti alla scuola Polo dell’Ambito territoriale per la formazione. A livello ministeriale le risorse finanziarie per la formazione vengono distribuite a seguito della sottoscrizione e registrazione di un Contratto nazionale integrativo e della conseguente definizione del Piano triennale di formazione docenti (al momento quello per il triennio 2019-2022) ai sensi dell’art.1 comma 124 della L.107/2015 (GU, 2015). Nel precedente triennio 2016-2019, quello di diffusione del Modello DADA, tale finanziamento veniva ascrivito direttamente alle scuole Polo per realizzare le attività presenti nel Piano di formazione di Ambito. Questo, pur se composto sulla base delle esigenze formative emerse nei Piani di formazione delle singole scuole, è inevitabilmente una mediazione, che non necessariamente assolve alle specifiche esigenze di singole comunità educative che, proprio perché più intraprendenti e innovative, potrebbero avere altre priorità formative da finanziare. Dopo la sottoscrizione del CCNL 2016-2018 e lo specifico Contratto integrativo specifico per la formazione, alle scuole polo è affidata la funzione di coordinamento della gestione delle attività di formazione promosse direttamente dal Ministero dell’Istruzione e non realizzabili dalle scuole singolarmente (ad esempio la formazione per i neo-assunti).

La Nota MI 36880/2020 avente per oggetto "Formazione docenti in servizio a.s. 2020-2021. Assegnazione delle risorse finanziarie e progettazione delle iniziative formative", ben illustra tale meccanismo:

L'assetto organizzativo vede le scuole polo, già individuate lo scorso anno con D.D.G. 1271 del 18.10.2019, come destinatarie delle risorse finanziarie per la formazione, ripartite in modo proporzionale al numero del personale docente dell'organico dell'autonomia. Una quota pari al 40 delle risorse disponibili sarà utilizzata per la gestione coordinata sul territorio delle iniziative di formazione previste dall'Amministrazione scolastica con particolare riferimento alle priorità nazionali individuate come strategiche per quest'anno scolastico. Mentre, una quota pari al 60 delle risorse finanziarie disponibili sarà assegnata dalle scuole polo per la formazione direttamente ad ogni istituto scolastico, per far fronte alle esigenze di formazione autonomamente deliberate dalle scuole. Tutto il personale in servizio può accedere alle iniziative formative (Ministero dell'Istruzione, 2020b, p.2).

Su tali basi, dunque, l'accredito amministrativo arriva alle scuole Polo per la formazione di Ambito per il 40% delle risorse finanziarie disponibili. Il rimanente 60% dei fondi per la formazione, per quest'ultimo triennio è nuovamente assegnato alle scuole, che potranno utilizzare tali fondi assegnati per programmare e finanziare il proprio Piano di formazione, sempre in coerenza con il PTOF, per le esigenze di formazione autonomamente deliberate, secondo quanto stabilito appunto negli organi collegiali.

Anche queste risorse assegnate a livello di scuola dovranno essere oggetto di contrattazione integrativa interna all'istituto al fine di stabilirne i criteri di ripartizione. Rimane comunque la possibilità che tali somme siano riassorbite per attività formative comuni nell'Ambito e che possano consentire economie di scala. Non sempre le cifre assolute che arrivano alle singole scuole, variabili in base a specifici parametri quantitativi, sono sufficienti per finanziare una robusta e completa visione formativa strategicamente orientata, anche considerando l'eventualità, non scontata, di una vocazione formativa omogenea e prioritaria per quello specifico anno scolastico in una specifica scuola.

Altro possibile filone di finanziamento sono i bandi, che siano di matrice ministeriale, europea, attraverso i PON o legati ad altri enti o fondazioni, cui di volta in volta, singolarmente o associate in rete, le scuole

possono partecipare. In questi casi, si possono osservare discrasie tra le finalità del bando o della committenza, rispetto alle esigenze formative precedentemente emerse nella singola scuola, che anche in questo caso potrebbe avere difficoltà a perseguire una specifica finalità formativa. Inoltre, in base alla correttezza procedurale sopra descritta qualsiasi proposta formativa estemporanea o giunta in corso dell'anno scolastico, dovrebbe trovare a rigore collocazione nelle priorità individuate nel Piano di formazione annuale della singola scuola. È chiaro che poi nei fatti, qualora la formazione proposta in tempi diacronici rispetto alla procedura, abbia un finanziamento autonomo, è possibile procedere *de facto* alla proposta formativa al Collegio docenti.

A corredo di tali considerazioni finanziarie, è utile sottolineare le conseguenze congiunte sul reperimento dei formatori e il loro compenso<sup>9</sup>. Il combinato normativo impone, infatti, le modalità di selezione dei formatori dovendosi prioritariamente chiedere tramite interpello la disponibilità di personale interno alla istituzione scolastica o comunque all'amministrazione, che abbia le specifiche competenze richieste. Successivamente si può procedere a bando, i cui criteri, necessariamente generali non sempre intercettano le specifiche esigenze formative di una comunità scolastica, dovendosi essi necessariamente basare più su una rispondenza formale e cartacea che sostanziale.

<sup>9</sup> Il riferimento normativo a tutt'oggi richiamato per il compenso dei formatori è il Decreto Interministeriale 326/1995 "Compensi spettanti per attività di direzione e di docenza relativi alle iniziative di formazione".

## Capitolo secondo

### La dirigenza scolastica italiana

*Il dirigente scolastico è la chiave di volta della scuola dell'autonomia: l'elemento portante del lavoro e delle attività di un istituto scolastico e insieme il punto di equilibrio dei diversi fattori e forze che agiscono al suo interno*  
(A. Gavosto in Cerulo 2015)

La ricerca internazionale offre evidenze convergenti in merito al ruolo dei DS come leader per l'apprendimento. Essi possono rappresentare la figura singolarmente più importante all'interno dei sistemi educativi per promuovere il miglioramento scolastico e l'efficacia delle scuole (Leithwood & Riehl, 2003; Krüger & Scheerens, 2012; Halligher, 2011; Robinson et al., 2008). La questione non è se i dirigenti fanno la differenza, ma in che modo, attraverso cioè quali valori, qualità e pratiche contribuiscono a sviluppare ambienti organizzativi e professionali efficaci per l'insegnamento e l'apprendimento.

Il DS e la sua persona è il fattore singolarmente più importante che si riverbera sulla qualità dell'insegnamento e sugli esiti degli apprendimenti degli studenti. Se gran parte dell'esito scolastico e formativo di uno studente è determinato per l'80% dal contesto socio-economico e culturale che lo influenza, nell'ambito di quel 20% rimanente, l'influenza del DS ha un peso calcolabile tra il 5 -7% (Paletta 2015a). Come afferma Cammisuli:

Chi dirige la scuola, oggi, riassumendo in sé sia alte qualità educative (leadership educativa) che consistenti qualità gestionali (leadership gestionale), dirige non poco il futuro del nostro paese, da cui attendiamo tutti, a partire dal mondo dell'istruzione, migliori prospettive (Cammisuli, 2018, p. 40).

Eppure, nonostante sia evidente come il DS rappresenti un ganglio strategico da cui passa il funzionamento del sistema scolastico italiano, rimane una figura professionale su cui sono stati prodotti meno studi scientifici rispetto a quelli che analizzano docenti e studenti (Cavalli & Fischer 2012; Cerini, 2015; Cerulo, 2015; Monasta, 2000).

Per iniziare a comprendere anche solo a livello intuitivo la situazione strutturale del ruolo del DS in Italia, basterebbe ragionare su alcuni dati numerici e porli a confronto con una qualsiasi altra dirigenza pubblica di secondo livello.

Secondo “Tuttoscuola” (2017, 2018, 2019), che utilizza ed elabora dati certi e ufficiali degli alunni per ogni regione o provincia autonoma, iscritti alle scuole statali e paritarie di infanzia, primaria e secondaria di I e II grado<sup>10</sup>, il totale complessivo di alunni e studenti che frequentano le scuole italiane è di 8.506.765 unità. Il Ministero dell’Istruzione, nel suo complesso, contempla circa un milione di dipendenti, da ripartirsi in circa 750.000 docenti di ruolo, circa 150.000 docenti precari, il cui numero varia di anno in anno, il personale ATA e coloro che lavorano presso gli Uffici centrali o periferici (Uffici Scolastici Regionali e loro diramazioni provinciali).

Le istituzioni scolastiche autonome in Italia sono circa 8.000 con circa 42.000 punti di erogazione del servizio scolastico (succursali e sedi distaccate). Ebbene, tali numeri vengono gestiti e coordinati da meno di 8.000 dirigenti, cioè in numero inferiore rispetto alle Istituzioni scolastiche autonome, considerando i fenomeni fisiologici delle reggenze, cioè l’assegnazione ad un DS di una altra istituzione che non ha un dirigente in servizio ma solo un titolare. Perciò, un DS deve occuparsi in media di 1.194 studenti (e di altrettante famiglie), il 55% in più rispetto al 2000 (quando si occupava di 769 studenti). Inoltre, deve coordinare e gestire 160 dipendenti (tra docenti e personale non docente), 56 in più rispetto a 18 anni fa (+54%) ed è responsabile di più di sei sedi scolastiche (erano 4 nel 2000), poste in alcuni casi a molti chilometri di distanza, che deve presidiare fisicamente con un auspicata frequenza (Tuttoscuola, 2019).

Bastano questi dati, prima di entrare nel merito di competenze, responsabilità e strumenti, per comprendere la grandezza strutturale di tale ruolo e la complessità quantitativa e qualitativa che deve essere affrontata nel governare una istituzione scolastica. Tali dati non possono essere bollati come doglianze di categoria se si considera la dirigenza scolastica un ganglio strategico del sistema di funzionamento del Siste-

<sup>10</sup> Per approfondimenti vedi (<https://www.tuttoscuola.com/ritorno-in-presenza-degli-alunni-il-servizio-pubblico-di-tuttoscuola/>)

ma nazionale di istruzione, in grado di abilitare con il suo operato la qualità di erogazione del servizio scolastico e quindi anche la didattica, ordinaria e innovativa. Come dice anche l'OCSE:

Anche l'amministrazione scolastica e le politiche scolastiche generali, ad esempio l'ambiente istituzionale della scuola o la sicurezza della scuola, possono influenzare l'insegnamento e l'apprendimento. E il clima scolastico complessivo può avere un ruolo significativo nell'influenzare le relazioni interpersonali che si svolgono all'interno della scuola (OECD, 2019b).

Analizzare il *monstrum* giuridico che rappresenta oggi la dirigenza scolastica italiana, verificarne i margini operativi, le condizioni e gli strumenti di lavoro, le priorità che si prefiggono, emergenziali o strategiche, rappresenta una questione antecedente a qualsiasi ulteriore domanda sul funzionamento della scuola. Non tanto perché la scuola non sia nel suo complesso un meccanismo resiliente e collaudato che sa procedere anche autonomamente su binari consolidati e consuetudinari, quanto perché è di tutta evidenza che il ruolo del DS abilita la possibilità di incidere a livello strutturale e sistemico su un modo di fare scuola che voglia raccogliere la sfida del miglioramento continuo attraverso l'innovazione.

Ciò diventa quasi impossibile se, nell'analizzarne il ruolo giuridico e le funzioni, trova conferma, la tesi di Cerulo (2015) per cui il DS, che secondo legge dovrebbe recitare il doppio ruolo di leader educativo e manager, nella realtà non riesce a svolgere tale doppio compito in maniera esaustiva (Tuttuscuola, 2017, 2018); in quanto vi è un forte squilibrio in termini di spazio e di tempo tra i due ruoli previsti dal legislatore: quello di leader educativo-didattico risulta offuscato quando non cancellato dal carico di impegni amministrativi del preside manager. Ciò accade perché i dirigenti non hanno abbastanza tempo per riuscire a occuparsi di entrambi gli ambiti (Cerulo, 2015).

Tale osservazione non ha alcun rilievo in quanto lamentela di categoria, che non pertiene alla presente ricerca se non come dato o indicatore, ma rileva nel momento in cui si devono indagare le condizioni di innescio di cambiamenti didattico-organizzativi sistemici, che vedono nell'attenzione del DS una condizione *sine qua non*. Come afferma Cammisuli:

Le Conclusioni del Consiglio dell'Unione Europea in materia di leadership efficace nel campo dell'istruzione (2014) sottolineano come la leadership scolastica sia efficace quando i Dirigenti possono concentrarsi principalmente sul miglioramento della qualità dell'insegnamento dei loro docenti e sulla strutturazione organizzativa dell'ambiente di apprendimento e quando essi continuano ad assumersi la piena responsabilità nei confronti non solo delle autorità nazionali e regionali ma soprattutto della comunità locale, ricevendo, in cambio da questa, sostegno, in particolar modo allorquando l'azione dirigenziale è volta ad introdurre cambiamenti significativi nel tessuto sociale e produttivo locale (Cammisuli, 2018, p. 37).

Tali premesse sul ruolo del dirigente, in particolare sull'importanza che assume nel coordinare tutte le attività volte al miglioramento della qualità del sistema scolastico, sono introduttive ai paragrafi successivi che in maniera approfondita tratteranno tematiche legate alle responsabilità e competenze dirigenziali. Inizialmente si inizierà affrontando il costrutto della leadership con particolare riferimento a ricerche che hanno messo in evidenza il ruolo all'interno dell'educazione, per poi passare agli strumenti, diretti e indiretti, che il DS necessita per la gestione dell'istituzione scolastica.

## **2.1. Il concetto di leadership nella letteratura**

In letteratura si assiste a un proliferare di definizioni legate alla leadership, anche in ambito scolastico (Cammisuli, 2018; Consiglio dell'Unione Europea, 2013; Muczyk & Adler, 2018; OECD, 2013, 2016; Paletta, 2015b). Ai fini della ricerca è necessario inquadrare il concetto di "leadership educativa" solo funzionalmente alla definizione più tecnica e operativa del ruolo stesso. Sono questi ultimi aspetti l'oggetto principale di interesse in relazione all'avvio di una innovazione didattico-organizzativa che sia corale e sistemica all'interno di una istituzione scolastica, qual è il Modello DADA.

Per tale motivo si farà riferimento e si considererà qui postulata la revisione della letteratura sull'apparente "babele della leadership", compiuta da Angelo Paletta, i cui contributi lo hanno condotto a definire il costrutto di "leadership educativa" che ben sintetizza il quadro di riferimento (Paletta, 2015a).

La maggior parte degli studi sulla leadership in ambito scolastico è stata originariamente condotta nel Regno Unito e negli Stati Uniti durante gli anni Settanta del secolo scorso e si è sviluppata nell'arco degli anni Ottanta e Novanta e oltre, dando vita a una proliferazione di definizioni il cui focus è stato fondamentalmente il ruolo del capo di istituto, che governa un'istituzione connotata come un'organizzazione *loosely coupled* (Weick, 1997) o una burocrazia professionale (Mintzberg, 1989): si è parlato di leadership morale (Sergiovanni, 2000), trasformazionale (Leithwood & Riehl, 2003), istruzionale (Hallinger, 2011), situazionale (Hersey, Blanchard & Natemeyer, 1979), democratica (Woods, 2010), distribuita (Harris, 2001), sostenibile (Hargreaves, 2002), emozionale (Goleman & Senge, 2017), e molte altre ancora. Tutti gli studi mettono in luce come il clima organizzativo influenzi, direttamente o indirettamente, gli esiti degli apprendimenti, soprattutto in contesti caratterizzati da difficoltà di ordine socio-economico (Euridice Italia, 2018).

La letteratura sul tema della leadership per l'apprendimento ha fatto emergere l'evoluzione concettuale di tale costrutto. L'assunzione di fondo è che il lavoro del DS è unitario, per sua natura sistemico e soltanto astrattamente frammentato in specifici compiti e dimensioni (Mintzberg, 2009) ed è comunque riassumibile in un costrutto unitario di *managing/leading* (Leithwood & Janzi, 2005), in cui trovano composizione pratiche di leadership "transattiva" e "trasformativa" che i dirigenti devono cercare di presidiare sistematicamente per adattarsi efficacemente alle specifiche condizioni di contesto (Paletta, A. 2015b).

Nel modello della Leadership Istruzionale (Hallinger, 2011), l'approccio tende ad essere direttivo e centralizzato, di tipo top-down e transattivo, deliberatamente orientato a incidere direttamente sui processi di insegnamento e apprendimento attraverso un forte coordinamento diretto e controllo dei processi.

Il concetto di leadership trasformativa si caratterizza come bottom-up. È stato elaborato nell'ambito delle teorie organizzative durante gli anni '70 e '80 (Bass, 1995), ma ha trovato un pubblico ricettivo in campo educativo soltanto nel corso degli anni '90, come reazione all'approccio top-down che aveva caratterizzato il decennio precedente.

I DS "trasformativi" assumono comportamenti e adottano pratiche che favoriscono il cambiamento organizzativo attraverso un forte impe-

gno in termini di condivisione della leadership, supporto individualizzato e stimolazione intellettuale agli insegnanti, promozione del senso di comunità all'interno e all'esterno della scuola. La costruzione di capacità per il miglioramento si manifesta attraverso varie azioni compiute deliberatamente dai dirigenti:

- a) creano una visione di sviluppo condivisa della scuola;
- b) costruiscono consenso interno agli obiettivi;
- c) forniscono stimoli intellettuali agli insegnanti;
- d) si preoccupano dello sviluppo professionale degli insegnanti e li motivano prendendo in considerazione le loro opinioni e apprezzandoli per il loro contributo;
- e) danno il buono esempio, assumendo atteggiamenti di autocritica, coinvolgendosi direttamente nel problem solving, mostrando disponibilità, apertura, rispetto per il lavoro degli insegnanti;
- f) manifestano aspettative per elevate performance nei confronti degli insegnanti e degli studenti;
- g) s'impegnano a costruire una struttura organizzativa collaborativa assicurando la distribuzione della leadership e il coinvolgimento degli insegnanti;
- h) riconoscono e rafforzano la cultura della scuola (Leithwood & Riehl, 2003).

Il concetto di leadership per l'apprendimento prende corpo, dunque, dall'integrazione delle pratiche di *transformational* e *instructional leadership* (Bass, 1995; Leithwood & Riehl, 2003), per arrivare a delineare un modello integrato, che si compone di quattro dimensioni (Leithwood & Jantzi, 2005): definire la direzione, sviluppare le risorse umane, ridisegnare l'organizzazione e gestire l'insegnamento.

Per Paletta (2015a):

Un approccio contingente suggerirebbe l'ipotesi di un'integrazione tra i due costrutti. Di entrambi si trova riscontro nei comportamenti dei DS sia in funzione delle diverse condizioni di contesto scolastico, sia in funzione delle fasi evolutive della leadership all'interno di una medesima scuola (Hallinger, 2003) [...] Quella della separazione tra approcci transattivi e trasformativi (o se si preferisce tra management e leadership, tra "sistematizzatori" e "umanizzatori") è una lunga storia che continua ad influenzare il nostro modo di concepire il lavoro dei dirigenti (Leavitt, 2005; Mintzberg, 2009). La questione ha peraltro una

grande rilevanza pratica sia dal punto di vista dei dirigenti scolastici che devono decidere se indossare l'abito "instructional" o "transformational" sia per coloro che governano i sistemi educativi (Paletta, 2015a, pp. 36-37).

In altre parole, il costrutto di leadership per l'apprendimento tiene conto da un lato delle teorie sulla leadership scolastica (Bass & Avolio, 1994; Hallinger, 2011; Leithwood & Jantzi, 2005; Ogawa & Bossert, 1995; Sergiovanni, 2002) e dall'altro delle teorie sul management (Hamel, 2008; Mintzberg, 2009; Profumo, 2018).

La leadership scolastica, del resto, è un processo unitario e sistemico e se per ragioni di analisi, può essere utile distinguere strumentalmente tra *managership* e *leadership* o individuare specifiche pratiche di leadership, nella realtà, il dirigente agisce all'interno di un coacervo di elementi che ne caratterizzano i comportamenti. Sempre secondo Paletta (2015a):

L'assunzione di principio che i dirigenti scolastici possano essere distinti in due grandi gruppi non è realistica perché non trova riscontro in quello che effettivamente fanno i dirigenti scolastici. Inoltre, i dirigenti scolastici devono confrontarsi sia con spinte "sistematizzatrici" che provengono top-down sull'onda delle richieste di accountability (vedi il nuovo sistema nazionale di valutazione e l'obbligo per tutte le scuole di implementare il ciclo di gestione della performance) sia con spinte "umanizzatrici" che provengono bottom-up dalla società sull'onda di fabbisogni formativi sempre più complessi. Pertanto, riteniamo che la dirigenza scolastica oggi in Italia possa essere meglio compresa se instructional e transformational leadership trovano composizione in un modello integrato di leadership per l'apprendimento (Paletta, 2015a, p. 37).

La ricerca condotta da Paletta per l'Iprase di Trento (Paletta, 2015a) ha verificato un modello integrato di leadership per l'apprendimento applicabile alla dirigenza scolastica italiana, che si basa su ventuno pratiche di leadership articolate in cinque macroprocessi che invece riflettono i principi generali di gestione della scuola:

- a) orientamento strategico;
- b) organizzazione della didattica;
- c) gestione dei processi di autovalutazione e miglioramento;
- d) sviluppo del capitale professionale;

e) gestione delle reti e delle relazioni con i portatori d'interesse (stakeholder).

Le ventuno pratiche sono state considerate come la parte visibile del lavoro del DS e dunque le dimensioni direttamente osservabili attraverso l'impiego di diversi strumenti di indagine come interviste, questionari e osservazioni sul campo.

Lo studio di Paletta è significativo perché le pratiche di leadership per l'apprendimento sono state analizzate in contesti profondamente diversi da quelli caratterizzanti molti paesi dell'Europa continentale. Ad esempio, l'autonomia scolastica in Italia è molto limitata comparativamente ad altri paesi (OECD, 2013). Le scuole, infatti, sulla base di indicazioni generali, possono esplicitare gli obiettivi di apprendimento e scegliere i materiali didattici, decidere le strategie d'insegnamento e ampliare l'offerta formativa, mentre hanno poca possibilità di modificare il curriculum. Inoltre, l'autore critica:

[...] le scuole italiane non hanno alcuna autonomia di gestione del personale (reclutamento, selezione, carriera e retribuzione, valutazione, formazione)Le pratiche di leadership in merito ad aspetti come la valutazione degli insegnanti, i sistemi di ricompensa e promozione legati al merito e alla performance, non possono essere operazionalizzate utilizzando strumenti come il PIMRS (Hallinger, 2011; Hallinger & Huber, 2012), essendo questi costruiti con riferimento a contesti culturali e di governance dell'istruzione profondamente differenti (Paletta 2015a, p.36).

Il problema principale che emerge dall'analisi degli studi esistenti sulla dirigenza scolastica è soprattutto la scarsa comparabilità tra il ruolo esercitato in altri paesi con differenti contesti normativi. E la differenza normativa si evidenzia non solo in riferimento alle competenze specificamente attribuite alla figura ma anche in relazione al combinato disposto del quadro giuridico in cui è inserita. È per questo che risulta fondamentale e propedeutica l'analisi più che teorica, fattuale e operativa delle condizioni giuridiche in cui un DS lavora (Tenore, 2017), per procedere alla comprensione delle circostanze di innesco di una innovazione didattica quale il Modello DADA, che ha nel DS un agente propulsivo imprescindibile.

### 2.1.1. *Management e leadership per la dirigenza scolastica*

Gran parte dell'azione di impulso dirigenziale si gioca nell'ambito della *moral suasion* e dell'effetto clima (CEC *European Managers*, 2018), con il supporto di un gruppo di docenti (staff, figure di sistema, middle management) che condividono finalità e vision innovativa (Paletta, 2020). Tale circostanza, che è conseguenza del dispositivo normativo-amministrativo-legale di gestione delle scuole in Italia, ha assunto un rilievo prioritario e propedeutico a qualsiasi ricerca, su qualsiasi innovazione metodologica, organizzativa o didattica.

È evidente, da quanto finora detto, che la figura del DS esprime l'esigenza di coniugare gli aspetti gestionali che afferiscono al management così come quelli che riportano al concetto di leadership (Capaldo & Rondanini 2005, 2007). Entrambe le prospettive sono necessarie e da integrarsi continuamente nella gestione di una istituzione scolastica, così come espresso nel costrutto di leadership educativa di cui si è detto nel capitolo precedente (Paletta 2015a) che integra un *expertise* manageriale tecnico, con abilità di padroneggiare le regole nel contesto dato, esercitando al contempo competenze situazionali e adattive.

Si possono, comunque, distinguere i due concetti a soli fini espositivi e nomenclatori, funzionali a meglio illustrare l'esigenza di una loro continua integrazione per meglio caratterizzare la prospettiva della leadership scolastica. La managership (o responsabilità direzionale) è la condizione di responsabilità e di potere cui perviene chi, con specifico ruolo e incarico, per espressa nomina, è chiamato a svolgere attività di direzione e controllo, per poi rispondere dei risultati ottenuti all'autorità superiore che gli ha conferito l'incarico in questione. La leadership è invece una condizione di superiorità o supremazia riconosciuta ad un soggetto da parte di coloro che ne seguono l'esempio, ne assimilano i comportamenti, ne adottano le scelte (Muczyk & Adler, 2018).

Il management è funzionale a promuovere ordine e coerenza rispetto ai fini che si intendono perseguire mentre la leadership non ha a che fare solo con i processi di pianificazione e controllo, tipici del livello gestionale, poiché mostra anche la direzione del cambiamento e dell'innovazione. Il leader deve saper innescare trasformazione nei contesti organizzativi, non solo per cambiare, ma per innovare, cioè miglio-

rare<sup>11</sup> (Capaldo & Rondanini, 2007; Marengo, 2008; Martinotti & Pozzali, 2008).

Il management scolastico non è dicotomico rispetto allo stile di leadership ma c'è una stretta interdipendenza. Se infatti il primo prevede una centratura sui modelli organizzativi della scuola, la leadership definisce gli approcci che i DS mettono in campo all'interno di modelli di management scolastico (Barzano, Climaco & Jones, 2002; Paletta, 2015b). Si arriva così alla definizione di leadership educativa che Paletta (2015a) così riassume: coordinare il lavoro per definire le priorità, dare la guida culturale organizzativa, gestionale, valorizzare e sollecitare le capacità progettuali, promuovere lo sviluppo professionale e umano, dialogare, sul fronte esterno, con i vari soggetti istituzionali (dimensione politica). Si arriva così a definire una leadership autorevole che non scaturisce da potere di status ma dalla qualità di sostegno, assicurazione, coerenza nelle scelte, senso di responsabilità, pro-attività, capacità di ascolto, comunicazione e intervento.

Capaldo e Rondanini (2005) scrivono un decalogo per il DS, che ben sintetizza questa visione. Essa prevede diversi punti:

1. promuovere una *Weltanschauung* ispirata ai valori positivi;
2. storicizzare le funzioni;
3. promuovere una formazione di qualità;
4. favorire la partecipazione;
5. aprire la scuola al territorio;
6. valorizzare le professionalità;
7. definire, delegare, dare direttive;
8. promuovere l'innovazione;
9. creare un'organizzazione che apprende;
10. esercitare una leadership autorevole e creativa.

Anche secondo Romano e Serpieri (2006) è possibile distribuire le polarità delle competenze del dirigente attorno ai tre vertici di un triangolo. Il primo si identifica nel professionalismo, ovvero nel dominio delle qualità pedagogico-didattiche (l'educational), costituito da un insieme di saperi e di capacità derivanti dal suo ruolo di provenienza, quello dell'insegnamento. Il secondo nel managerialismo, cioè nel dominio del-

<sup>11</sup> Vedi concetto di Leadership Trasformativa (Bass & Avolio, 1994).

le metodologie e delle tecniche ma anche nell'accettazione delle opinioni esplicite e troppo spesso, implicite di tipo gestionale e dove il dirigente managerial si impegna in un ruolo di vero e proprio Management (Benadusi & Consoli, 2004). Infine, il terzo nella leadership in senso stretto, intendendo con questa funzione marcare quei tratti politico-simbolici dell'agire dirigenziale che esprime la qualità delle relazioni, la forza nella costruzione della vision e la capacità di fare comunità (Capaldo & Rondanini 2007).

Il DS deve assolvere dunque a queste differenti prospettive poiché, se da una parte il suo compito è quello di dare coerenza, uniformità ed esecutività ai mandati normativi e istituzionali, in ottemperanza alle politiche scolastiche o anche alle note ministeriali, dall'altra in quanto leader educativo, deve creare le condizioni per avviare cambiamenti strategici volti all'innovazione che siano iscrivibili e praticabili nei confini del quadro normativo.

Interessante il quadro (Tabella I.2.1) proposto da Bennis (1989) sulle funzioni del management e della leadership, dove è evidente la stretta relazione compensatoria che intercorre tra i due costrutti. Si può, infatti, affermare che non ha senso oggi parlare di manager se non si parla nello stesso tempo anche di leader: si tratta di due elementi caratteristici che distinguono le azioni del DS, entrambi coesenziali a prefigurare un elevato profilo professionale di questa figura (Capaldo & Rondanini, 2007; INVALSI, 2016).

Tabella I.2.1 Funzioni del management e della leadership (Bennis, 1989)

<b>Manager</b>	<b>Leader</b>
Amministra	Innova
È una copia	È un originale
Conserva	Ispira fiducia
Ha in testa sistemi e strutture	Pensa alla gente
Controlla	Sviluppa
Cura il dettaglio: vede l'albero ma non la foresta	Ha una visione strategica
Chiede come e quando	Chiede cosa e perché
Imita	Crea

Accetta lo status quo	Raccoglie le sfide
È il classico buon soldato	Non è che sé stesso
È un buon esecutore	Fa le cose che si devono fare al momento giusto

Non basta dunque la legittimazione del ruolo a dar corso alle scelte del Dirigete scolastico poiché gli aspetti formali non assolvono all'esercizio della funzione. Il dato strutturale viene in altri termini filtrato anche nel modo di svolgere il ruolo del capo, dalla capacità di interpretazione discrezionale di ogni persona, che nel caso specifico si traduce in comportamenti che caratterizzano un determinato stile di guida (Romei, 2000).

Per meglio cogliere le caratteristiche di un leader educativo che possa innescare meccanismi di cambiamento innovativo, pur nelle pastoie procedurali di cui si è detto, può essere utile la tabella (Tabella I.2.2) utilizzata per varie attività formative funzionali alla preparazione al concorso a DS (Fattorini, 2018b; EIP Italia, 2021).

Tabella I.2.2 Le caratteristiche del Manager e del Leader (Fattorini, 2018)

<b>Manager</b>	<b>Leader</b>
Fa le cose nel modo giusto	Fa la cosa giusta
Impartisce ordini per ottenere risultati	Ottiene risultati anche senza reclamarli
Nominato dall'alto	Riconosciuto dal basso
Se bravo è sempre dotato di leadership	Può disinteressarsi del manager-ship
Trasmette ordini	Media e adatta gli ordini ricevuti
Svolge il suo ruolo	È sé stesso (autentico)
Autoritario Utilizza procedure e burocrazia	Autorevole Trasmette valori e incentiva innovazione
<b>Bravo Manager</b>	<b>Bravo Leader</b>
Chi sbaglia paga	È pronto a prendersi la responsabilità dell'errore
Devo farlo	Voglio farlo

Ascoltato	Ascolta
Può non avere la fiducia di chi ne esegue i comandi	Ha la fiducia di chi lo segue
Può usare la paura e il richiamo come strumento	Dà sicurezza, protezione e supporto
Gode di benefit aziendali	Mangia per ultimo
Chiede esecutività	Spiega perché
Utilizza i collaboratori	Si percepisce a servizio
Ha dei tempi predefiniti	Paziente

Il punto cui si sta conducendo il discorso ai fini della ricerca è che l'area della leadership è quella che deve interessare maggiormente il dibattito sulla dirigenza scolastica, anche perché l'avvento della autonomia ha fatto prevalere tendenzialmente una spinta all'imprenditorialità manageriale scarsamente efficace in un contesto come quello scolastico, in cui la particolare condizione del fattore umano, la mobilità, la precarietà, l'elevato tasso di sindacalizzazione, richiedono qualità dirigenziali che non possono discendere tout court dall'autorità formalmente attribuita e posta a presidio del sistema. L'individuazione degli elementi critici riconducibili alla condizione delle persone risulta di fondamentale importanza per lo sviluppo di azioni organizzative efficaci in un'organizzazione complessa qual è la scuola (Capaldo & Rondanini, 2007).

Nella scuola italiana gli obiettivi di sistema vengono perseguiti dai DS, più che attraverso i laschi poteri di gestione organizzativa, attraverso capacità trasversali, creazione e gestione di dispositivi di discussione efficienti, competenze comunicative, di indirizzo e moral suasion, di valorizzazione e sviluppo delle risorse umane, di creazione di un sistema di governance basato su una leadership diffusa (Fattorini, 2019b).

Dal contesto di preparazione al concorso per dirigenti scolastici<sup>12</sup> può essere altresì utile illustrare gli estremi di un'asse continuo su cui si possono collocare ai due differenti polarità di stili di dirigenza, applicabili sulla base delle specifiche condizioni e situazioni. C'è infatti una convergenza degli studi e delle concettualizzazioni della dirigenza scolastica verso la ineludibilità di una leadership che sappia essere situazionale

<sup>12</sup> Per approfondimenti vedi "Tuttoscuola" (Fattorini, 2018b).

e adattiva (Paletta, 2015a). Capaldo e Rondanini (2007) sostengono che la leadership educativa non si contrappone ovviamente alla leadership manageriale: si sposta decisamente più avanti la qualità propria di un capo, quella di un expertise particolare: l'abilità cioè di non sottostare solo alle regole ma, attraverso la riflessività, di influenzare e di padroneggiarle nel contesto dato. Un dirigente non è quindi competente per sé; lo diventa in relazione al ruolo e al contesto in cui opera: come quella dei docenti, anche la sua è una competenza situata, legata a uno specifico ambiente operativo che egli deve saper trasformare in una comunità di professionisti dell'educazione (Capaldo & Rondanini, 2007).

Il DS, cioè, non solo deve essere rispondente agli specifici contesti ma anche al loro variare nel tempo ed al variare dei portatori di istanze, dovendo di volta in volta adattare le risposte, contemperando variabili non predeterminate, (se pure e quando concettualmente predeterminabili), ma che esprimono la loro connotazione interpretativa solo nella lettura consapevole, perché situata, di ciascuna specifica circostanza.

### *2.1.2. L'asse su cui collocare uno stile di dirigenza*

Per quanto riguarda la gestione di un'istituzione scolastica gli assi su cui si può collocare variamente, a seconda del tempo e del contesto, uno stile di dirigenza, oscilla tra quello "procedural-procedimentale" a quello "autonomo-rinascimentale" (Fattorini, 2018b; EIP Italia, 2021). Tali stili si possono esercitare di fatto a seconda del tipo e della quantità di deleghe che vengono assegnate e possono essere entrambi utilizzati senza alcun giudizio valutativo ma solo sulla base della rispondenza al contesto in cui si esercita la dirigenza.

Lo stile procedurale-procedimentale tende a richiamare il rispetto delle norme e dei regolamenti. Si caratterizza per la tendenza ad indicare formalmente modi e metodi per eseguire delle operazioni (ad esempio attraverso circolari dispositive) e ove possibile indica anche le soluzioni ai problemi che si possono paventare. Una dirigenza scolastica di tal genere tende a emanare prescrizioni, soprattutto formali delle azioni da compiere e dei comportamenti da osservare (incarichi a contenuto vincolante, ordini di servizio). Ciò può essere molto utile in contesti in cui non sia parte dei valori di quella comunità educante uno stile professionale deontologicamente avvertito e sollecito rispetto ai propri doveri.

Chiaramente in questi contesti la priorità viene data alle esigenze di garantire il servizio scolastico nel modo più efficace possibile, avendo come priorità il rispetto degli aspetti organizzativi e ordinamentali basilari.

Nel caso di uno stile di dirigenza autonomo-rinascimentale, il DS offre maggiori margini di discrezionalità e discernimento ai suoi delegati lasciando loro un'autonomia decisionale (deleghe ad ampio spettro, direttive). Il modello organizzativo è quello improntato alla massima autonomia nel perseguimento degli obiettivi prefissati, che sono più generali in relazione al servizio richiesto, a prescindere dalla sua specificità. Tale modalità può essere usata in contesti in cui sia presente un capitale umano altamente motivato e potenzialmente competente che, condividendo idealità e valori professionali, è volto al servizio con capacità e abnegazione.

Entrambe le prospettive possono comunque essere utilizzate a seconda delle circostanze nello stesso contesto, in quel caso al variare dei compiti, che siano più ascrivibili agli adempimenti formali o a finalità generali.

La cosa interessante è che se con modalità "procedimentali" di gestione del personale si può avere da parte del DS una maggiore garanzia di coerenza e ordine organizzativi, che favoriscono il controllo, l'automatizzazione dei processi e abbassano i rischi di errore, ascrivendoli facilmente all'inadempienza, che di per sé sarebbe censurabile. Con la modalità "autonomo rinascimentale", il DS invece si espone a maggiori rischi di errori e malfunzionamenti che ricadrebbero comunque sotto la sua responsabilità, sia per la *culpa in eligendo* che per la *culpa in vigilando*.

Ciò nonostante, il DS potrebbe scegliere quest'ultimo stile, decidendo deliberatamente di affrontare il rischio derivante da modalità proprie di una inverata leadership diffusa, per altri motivi. Tale modalità gestionale, infatti, potrebbe offrire vantaggi in termini di crescita del capitale umano dell'organizzazione e di attivazione di meccanismi di self-efficacy (Biasi et al., 2014) delle risorse umane quando ricevono un mandato fiduciario che dà loro più ampi margini di autonomia operativa. È possibile che tali modalità comportino, soprattutto nelle fasi iniziali problemi maggiori di quella volta a logiche di adempimento più o meno formale di quanto prescritto. È in questo tipo di scelte però che si misura

la influenza delle caratteristiche personali e quasi biografiche del DS, rispetto a qualsiasi manualistica e astratta prescrizione organizzativa. Infatti, attraverso uno stile di delega più ampio si comunica fiducia e la si immette all'interno del capitale umano della organizzazione scolastica, garantendo in tal modo le condizioni per favorire la crescita professionale di tutti e favorendo la disponibilità e la motivazione all'impegno.

È chiaro che tale obiettivo strategico e di lungo corso espone il dirigente a rischi di problemi o errori che deve sentirsi in grado di voler sostenere, a fronte del maggiore vantaggio sistemico, ma a scapito della sua personale responsabilità. Si tratta ancora una volta di valutazioni che prescindono e travalicano quelle professionali e tecniche, rimanendo ascrivibili agli ambiti dell'orientamento e dello spirito di servizio, su base ideale. Ancora una volta le norme e le procedure potrebbero disincentivare comportamenti che espongono a immediati rischi personali maggiori per vantaggi collettivi di lungo corso, lasciando le sorti di possibili apprendimenti organizzativi, non tanto alle doti di leadership del DS ma alla sua disponibilità biografica ed esistenziale a votarsi alle più alte finalità istituzionali.

## **2.2. La dirigenza scolastica italiana: un “monstrum” di Stato**

In questo paragrafo verrà approfondito il quadro giuridico che connota ruolo e funzioni del DS. Con l'introduzione della cosiddetta autonomia scolastica, a partire dalla fine degli anni '90, la figura del DS ha ricevuto sulla carta prerogative più ampie in tutti gli ambiti di gestione della scuola (Serio, 2015). In realtà sotto il cappello dell'autonomia scolastica, di fatto mai pienamente realizzata se non per ristretti ambiti di competenza, si sono riversate sul DS responsabilità afferenti dai più svariati disposti normativi (sicurezza, privacy, amministrazione contabile e fiscale, gestione giuslavoristica, appalti, sanità ecc.), senza i corrispondenti poteri e strumenti per fronteggiarle. La legislazione italiana, in particolare il DLgs 165/2001 all'art. 25., descrive i compiti del DS come quelli di un vero e proprio manager responsabile della gestione dell'istituzione scolastica rivestendo contemporaneamente il ruolo di leader anche in ambito educativo, perché volto prioritariamente, tra le altre cose, a promuovere interventi che garantiscano il successo formativo degli studenti (Di Liberto, et al., 2013).

Il DLgs 165/2001 (GU, 2001), *Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche*, inquadra la dirigenza scolastica all'interno del principio generale, (art. 4, comma 2) di funzionamento della dirigenza pubblica, sulla base del potere di organizzazione avendo la competenza ad assegnare incarico ad un dipendente (art. 5, comma 2). L'art. 17, *Funzioni dei dirigenti (Competenze della dirigenza di seconda fascia)*, indica come strumento la delega delle competenze che rappresenta la base di un lavoro di gestione di una impresa collettiva (Fattorini, 2019a, 2019b).

L'art. 25 è totalmente dedicato ai dirigenti delle Istituzioni scolastiche con la definizione dei confini del suo ruolo e i suoi compiti: assicurare la gestione unitaria dell'istituzione scolastica, di cui ha la legale rappresentanza, essere responsabile della gestione delle risorse finanziarie e strumentali e dei risultati del servizio, avere autonomi poteri di direzione, di coordinamento e di valorizzazione delle risorse umane, nel rispetto delle competenze degli organi collegiali scolastici, organizzare l'attività scolastica secondo criteri di efficienza e di efficacia formative, e infine essere titolare delle relazioni sindacali.

La figura del DS si è vista attribuire con la Legge 107/2015 un'apparente maggiore centralità nel quadro giuridico complessivo di funzionamento di un'istituzione scolastica, tanto da sollecitare levate di scudi polemici nel dibattito di settore e nella pubblica opinione stessa. Si è infatti voluto vedere nella riformulazione legislativa, un rischio di autoritarismo cui la norma avrebbe proluso. Tra le altre indicazioni provenienti dalla legge, quelle che hanno suscitato maggiore reazione sono state relative al suo ipotizzato ruolo nel processo di assegnazione dei docenti alla scuola, nella valorizzazione del merito dei docenti, in ottemperanza al pur normativamente previsto sistema premiale, e alla sua attività di indirizzo verso il Collegio docenti per le attività della scuola e per le scelte di gestione e di amministrazione per l'elaborazione del PTOF.

Come si vedrà in seguito i rischi paventati di una eccessiva direttività non hanno avuto alcun fondamento. Infatti, nel corso dei successivi anni di attuazione della Legge citata (GU, 2015), le timide aperture che essa permetteva all'esercizio di una maggiore incisività del DS nella gestione della scuola, sono state annullate da disposizioni secondarie o addirittura emesse da uffici di coordinamento territoriale sulla base di accordi

con le Organizzazioni sindacali, fino a disconoscere di fatto l'intento della norma. A mero titolo di esempio si ricordi il cosiddetto processo della "chiamata diretta" (comma 80) che doveva essere svolto financo tramite colloqui, per valorizzare il curriculum, le esperienze e le competenze professionali sulla base di criteri adottati nel Comitato di valutazione della scuola di cui era garantita la trasparenza e la pubblicità.

La Legge (GU, 2015) prevedeva la possibilità per il DS di proporre incarichi ai docenti già nominati di ruolo e assegnati dagli uffici territoriali di coordinamento all'ambito territoriale di riferimento della scuola (comma 79). Già nel disposto normativo dunque la possibilità di scelta, a decorrere dall'anno scolastico 2016/2017, era vincolata alle assegnazioni centralizzate dei docenti e comunque sulla base di criteri deliberati dal Comitato di valutazione, volendo idealmente consentire, pur nell'ambito del patrimonio di risorse umane assegnate all'Ambito territoriale, la ideale combinazione e reciproca scelta, tra gli indirizzi della scuola e gli specifici stili didattici e caratteristiche professionali dei docenti. Niente di tutto ciò si è mai realizzato poiché nei fatti già nel primo anno di applicazione della norma la scelta da parte della scuola in molti casi è divenuta la scelta dei docenti assegnati a quell'ambito territoriale, sulla base per lo più, non di stili educativi confacenti ma di esigenze logistiche personali.

Dall'anno scolastico successivo, sulla base di accordi sindacali con gli uffici centrali e periferici del Ministero, che disinnescavano *de facto* il disposto normativo, sono stati vincolati anche i criteri del Comitato di valutazione per la scelta, tanto da conformarli, quasi fino alla uniformazione, ai parametri previsti per titoli, di inserimento nelle graduatorie dei docenti. Da ultimo, si è tornati all'assegnazione dei docenti alle scuole da parte degli uffici di coordinamento dell'Ambito territoriale provinciale, con buona pace di una fonte primaria quale una Legge dello Stato. Stessa sorte ha avuto l'istituto della premialità, sempre a seguito di successive statuizioni contrattuali, cui la Legge stessa consente di derogare ai suoi disposti. L'atto conclusivo che ha scardinato *de facto* la disposizione di Legge si è avuto a livello amministrativo, con l'attribuzione del fondo per la premialità nel medesimo Fondo per il Miglioramento dell'Offerta formativa, di fatto soggetto alla procedura della contrattazione e non a quella, prevista dalla norma, appannaggio del DS, sulla base dei criteri stabiliti dal Comitato di valutazione.

Utile a comprendere le funzioni e i margini di azione del DS, evidenziare le parti della Legge 107/2015 che lo riguardano o lo coinvolgono a partire dal comma 78, che riprende e ridefinisce quanto previsto e vigente nell'art. 25 del DLgs 165/2001 (GU, 2001):

Per dare piena attuazione all'autonomia scolastica e alla riorganizzazione del sistema di istruzione, il dirigente scolastico, nel rispetto delle competenze degli organi collegiali, fermi restando i livelli unitari e nazionali di fruizione del diritto allo studio, garantisce un'efficace ed efficiente gestione delle risorse umane, finanziarie, tecnologiche e materiali, nonché gli elementi comuni del sistema scolastico pubblico, assicurandone il buon andamento. A tale scopo, svolge compiti di direzione, gestione, organizzazione e coordinamento ed è responsabile della gestione delle risorse finanziarie e strumentali e dei risultati del servizio secondo quanto previsto dall'articolo 25 del decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165, nonché della valorizzazione delle risorse umane (comma 78, GU, 2015).

È qui evidente che la norma attribuisce al DS la funzione di orientamento strategico volta ad una gestione unitaria della istituzione scolastica e pertanto un potere di indirizzo e di controllo di gestione. Si è visto però nel capitolo sui documenti programmatici della scuola che l'unico atto formale previsto per esercitare queste prerogative è appunto l'Atto di indirizzo, i cui margini di incisività sono vincolati in più modi dai documenti ad esso propedeutici (RAV e PdM) e che esso si può configurare come una raccomandazione sulle linee progettuali del Collegio docenti per la redazione del PTOF, potendo individuare al massimo l'"area di sviluppo prossimale" di quella specifica comunità in quel dato momento a fronte delle rilevazioni effettuate. Il suo è pertanto un compito più volto a garantire la gestione unitaria dei molteplici processi decisionali e collegiali tra loro intersecantisi (organi collegiali formali, non formali e informali, organi tecnici vari, ecc..) per catalizzare, armonizzare e portare a unità una molteplicità di richieste.

La fattibilità o meno della cosa si misura nel citare il numero e la differente natura e visione prospettica dei soggetti promotori delle istanze che dovrebbero essere portate a sintesi e unitarietà: docenti, personale ATA, disposti normativi, direttive organizzative centrali e periferiche, incombenze amministrative, vincoli finanziari, esigenze territoriali e delle famiglie, stakeholder, amministrazioni locali, ecc. È evidente che tale pluralità presenta richieste e centrature ottiche differenti e talvolta con-

figgenti, che non sempre consentono una sintesi unitaria, proprio sulla base dei vincoli e delle procedure che attribuiscono prerogative decisionali a organi specifici. A mero titolo di esempio si pensi al caso in cui l'utenza e il territorio manifestino l'esigenza di maggiori tempi per i colloqui pomeridiani delle famiglie con i docenti. Rispondere a tale esigenza non sarebbe possibile se non si incrociano molteplici atti deliberativi di vari documenti che tra loro si rimandano vicendevolmente ma implicitamente. Per assolvere all'esigenza proveniente da stakeholder privilegiati dell'istituzione scolastica, quali le famiglie, servirebbe a rigor di procedura, aver rilevato il bisogno nel RAV dell'istituto, aver inserito il rinforzo della alleanza educativa come obiettivo di processo nel PdM, affinché alla fine del processo la nuova circostanza possa essere scritta nel PTOF. Ciò comporterebbe comunque una specifica delibera del Collegio docenti (che per senso di responsabilità professionale estenderebbe autonomamente le ore di impegno pomeridiano) e l'approvazione del Piano annuale delle attività, rubricando le ore in un comparto complessivo massimo, comunque non superiore alle 40 previste per queste dal CCNL. Il tutto dovrebbe poi trovare la convergenza con le disponibilità per le aperture pomeridiane dei collaboratori scolastici, da predisporre sulla base del Piano delle attività a loro destinato e essere contrattato e accolto al tavolo della Contrattazione integrativa di Istituto. Ciascuno di questi passaggi sarebbe necessario ma non sufficiente per introdurre tale cambiamento e rispondere ad un bisogno emerso.

### *2.2.1. Gli strumenti normativi a disposizione del dirigente scolastico per l'organizzazione del lavoro*

Il presente capitolo offre un breve inquadramento giurisprudenziale che tratteggia il quadro previsto dal diritto nel quale opera il DS benché, come si dimostrerà in seguito, tale contesto trovi differenti modalità esecutive nel momento in cui incrocia il combinato disposto della normativa scolastica, la prassi operativa e la considerazione fattuale delle condizioni di esercizio.

Il DS, ai sensi del DLgs 165/2001, art. 5, comma 2 (GU, 2001), è titolare, in via esclusiva, del potere di gestire le risorse umane e di organizzare il lavoro negli uffici all'interno dell'istituzione scolastica. L'esercizio di tale potere ha carattere vincolante, nei confronti del personale docente e ATA destinatario delle disposizioni dirigenziali, in virtù degli articoli

del Codice civile 2086 (principio gerarchico) e 2104 (obbligo di diligenza e obbligo di obbedienza).

Il DS soggiace ad una duplice giurisprudenza, poiché fa riferimento e risponde a norme di matrice pubblicistica e amministrativa per tutto ciò che riguarda gli atti emessi verso l'utenza o l'esterno. Hanno invece natura privatistica gli atti con cui il dirigente gestisce le risorse umane per espressa previsione legislativa e quindi non sono soggetti alla generale disciplina degli atti amministrativi (dettati dalla Legge 241/1990) ma devono rispettare i canoni di buona fede e correttezza. Gli atti emessi devono anche essere finalizzati e proporzionati alle esigenze del servizio scolastico, in accordo alle numerose disposizioni di carattere legislativo e regolamentare che ne delineano le caratteristiche e ispirati al generale principio di ragionevolezza.

In linea di principio le esigenze di servizio (efficienza, efficacia, aggiornamento, innovazione, miglioramento) hanno carattere prevalente rispetto agli interessi del personale che, insieme alle esigenze di servizio, sono contemperati grazie alle relazioni sindacali. Il repertorio di atti di cui dispone il DS per la gestione delle risorse umane viene classificato in 4 tipologie: Deleghe, Incarichi, Disposizioni e Direttive.

Il DLgs 165/2001 all'art. 17 recita:

I dirigenti, per specifiche e comprovate ragioni di servizio, possono delegare per un periodo di tempo determinato, con atto scritto e motivato, alcune delle competenze (...) a dipendenti che ricoprano le posizioni funzionali più elevate nell'ambito degli uffici ad essi affidati [...] (GU, 2001).

Le deleghe sono atti con cui, esercitando la libertà di organizzare il servizio, propria della funzione dirigenziale, si trasferiscono competenze che per legge spettano al delegante, ovvero al DS. La delega può essere di funzione o di firma. Nel primo caso sul delegato c'è trasferimento della responsabilità ma rimane sul delegante l'obbligo di vigilare sulle azioni compiute, mentre nel secondo caso la responsabilità rimane sul delegante. In entrambe le situazioni deve essere esplicitato l'oggetto, la durata, gli obiettivi, i vincoli, le risorse, la chiarezza e la distinzione da altre deleghe (Giannelli, 2017).

Le deleghe, dunque, presuppongono il rapporto di fiducia verso il delegato su base fiduciaria, pertanto, non possono ignorare gli esiti di precedenti incarichi. Sono esempi di delega tutte le forme di collaborazione per la gestione dell'ufficio di presidenza (i cosiddetti "vicepresidenti"), per la presidenza dei consigli di classe, per la sostituzione dei docenti assenti, per il coordinamento di classe, per il responsabile di plesso, per le specifiche attività negoziali. I limiti all'esercizio della delega posti dalla legge sono relativi a rappresentanza legale dell'istituzione scolastica, titolarità delle relazioni sindacali, redazione del documento di valutazione dei rischi e nomina del responsabile servizio prevenzione e protezione. Ai fini della comprensione dei margini di azione e di esercizio di una leadership condivisa da parte del DS, è necessario specificare che le deleghe possono avere contenuti più o meno vincolanti. Possono, infatti, essere:

1. Strettamente vincolate consentendo una scarsa autonomia decisionale e risultando più simili ad una disposizione di servizio;
2. Dal contenuto più esteso benché vincolato ad uno specifico servizio attribuendo autonomia al delegato in un ambito prefissato;
3. con un ampio margine di autonomia operativa configurandosi più simile ad una Direttiva. Tra quest'ultime certamente la più ampia è quella attribuita al collaboratore vicario.

Variamente dosando, non soltanto la quantità di deleghe ma anche l'ampiezza del loro potere vincolante, si può caratterizzare uno stile di dirigenza più o meno volto alla possibilità di un esercizio fattivo di leadership condivisa. Bisogna però ricordare che comunque ciascuna tipologia di delega potrebbe essere usata a seconda di una molteplicità di variabili, che rendono ragione del fatto dell'unica definizione calzante per la leadership scolastica, da considerarsi sempre situazionale e adattiva (Paletta 2015a; Fattorini 2019a). Infatti, le deleghe possono variare da persona a persona, e per la stessa persona a seconda della fase personale oltre che professionale che sta vivendo. La vincolatività media delle deleghe emesse da un DS può inoltre variare, sulla base del contesto scolastico e delle caratteristiche giuridiche, professionali e personali delle risorse umane disponibili, dovendo egli adattare lo stile di leadership sulla base delle realtà situazionali rilevate, che può oltretutto modificarsi per dinamiche autonome nel corso del tempo. Si vedrà a seguire il prospetto teorico-operativo che può far variamente collocare lo stile di una Dirigenza scolastica in un continuum che ha ai suoi estremi da una parte

il modello “Procedurale-procedimentale” e all’estremo opposto quello “Autonomo - rinascimentale” (Fattorini 2018a, 2019b).

Tra gli altri strumenti che, dal punto di vista tecnico e normativo, ha a disposizione il DS per la gestione del personale ci sono gli incarichi. Gli incarichi sono l’attribuzione ad un soggetto di compiti e funzioni relativi a competenze non direttamente riferibili al dirigente, benché previsti da fonti giuridiche. Significativo il fatto che sul DS incombono responsabilità afferenti a competenze non ascrivibili direttamente al suo profilo, ma delle quali risponde direttamente, pur avendo come unico strumento quello dell’incarico a terzi. Sono infatti in tal senso esempi di incarichi quello attribuito al Responsabile del servizio prevenzione e protezione, ai sensi del DLgs 81/2008 (GU, 2008), che deve supportare con competenza tecnica il dirigente nell’affrontare tutto ciò che afferisce all’enorme tema della sicurezza sul lavoro di cui risponde il DS a causa del suo improprio inquadramento come datore di lavoro in relazione alla istituzione scolastica da lui gestita<sup>13</sup>.

Tra gli altri incarichi configurabili ci sono il Responsabile del procedimento (Legge 241/90), il cui naturale candidato è il DSGA e il Responsabile del trattamento dei dati della privacy (DLgs 196/2003) per cui si devono dettagliare i compiti e che potrebbe essere ugualmente ascritto DSGA. In molti casi da alcuni anni con incidenza crescente, il ruolo di DSGA non viene esercitato *de facto* da personale titolare e/o competente presso molte scuole, le cui funzioni in quei casi vengono esercitate da altri amministrativi presenti nella segreteria della scuola che acquisiscono l’incarico di “facenti funzione”. Resta il fatto che, qualora il dirigente non provvedesse a incaricare qualcuno, per mancanza di risorse umane o finanziarie, dovrebbe assumere in proprio lo svolgimento di compiti e funzioni relativi a competenze a lui pur non giuridicamente ascrivibili.

Le altre due fattispecie giuridiche volte alla organizzazione della gestione del personale si collocano ai due estremi opposti della vincolatività. La disposizione di servizio lascia pochissimi margini di discrezionalità esecutiva. È un atto datoriale previsto dall’articolo 2104, comma 2 del Codice civile e prescrive sia gli obiettivi da raggiungere che le procedure da seguire. Si caratterizza, dunque, per un contenuto fortemente vincolato e si usa nel caso di scarsa autonomia decisionale del delegato.

<sup>13</sup> Vedi sito [www.modifica81.it](http://www.modifica81.it)

All'estremo opposto della liberalità esecutiva si trova la direttiva, la quale è riconducibile al potere di organizzazione datoriale (DLgs 165/2001, art.5 comma 2). È un atto di natura gestionale, emanato da un soggetto gerarchicamente e funzionalmente preposto al destinatario della direttiva. La direttiva è uno strumento funzionale soprattutto per governare personale dirigenziale che gode di larga autonomia nell'organizzazione del settore di riferimento e, all'esatto opposto di una disposizione di servizio, prescrive solo gli obiettivi da raggiungere e non le modalità per conseguirli.

Esiste una fattispecie esplicita dell'uso della direttiva per il DS da cui deriva l'utilizzo di direttive di massima per esplicitare al DSGA gli obiettivi organizzativi da raggiungere in materia di servizi amministrativi e generali. Da questa fonte trae origine l'autonomia operativa del DSGA, ruolo di importanza strategica e talvolta sottovalutata per il funzionamento della scuola (Cerulo, 2015).

Stando al decreto:

*Il DS è coadiuvato dal responsabile amministrativo, che sovrintende, con autonomia operativa, nell'ambito delle direttive di massima impartite e degli obiettivi assegnati, ai servizi amministrativi ed ai servizi generali dell'istituzione scolastica, coordinando il relativo personale (DLgs 165/2001, art. 25, comma 5, GU, 2001).*

È evidente come sia auspicabile, per non dire necessario, stabilire un rapporto costruttivo e di fattiva collaborazione tra il DS e il DSGA (o facente funzioni), divenendo altrimenti, di fatto, impossibile gestire gli aspetti contabili e amministrativi di una struttura complessa, la cui responsabilità rimane comunque in capo al DS. Nella direttiva al DSGA devono essere esplicitati i principi, i criteri, gli obiettivi e le risorse per un'organizzazione funzionale degli uffici cui questi sovrintende con autonomia avendo l'onere di impartire le disposizioni operative di servizio al personale ATA nel rispetto della direttiva dirigenziale.

L'attenzione del DS nella predisposizione della Direttiva al DSGA dovrà prevedere la pianificazione e l'inserimento di criteri di salvaguardia della funzionalità organizzativa e operativa della istituzione scolastica, inserendo indicazioni volte, ad esempio, a surrogare assenze impreviste del personale, la sostituzione del personale o dell'assistente ammi-

nistrativo o anche semplicemente la gestione delle chiavi dell'edificio scolastico. Questo perché è regola per il buon operato del DS, annotare ed esplicitare ex ante, almeno come auspicio, tutte le possibili previsioni del verificarsi dei possibili inconvenienti.

### *2.2.2. Organigramma e funzionigramma per il sistema di governance*

L'insieme delle deleghe e degli incarichi attribuiti da un DS all'interno della istituzione scolastica da lui gestita, per sua designazione (Collaboratori dell'Ufficio di presidenza, RSPP, ASPP,) o per dar seguito alle delibere degli organi collegiali (Funzioni strumentali, referenti, coordinatori), come descritte nella parte dedicata nel precedente capitolo, ne costituisce l'organigramma. Questo offre il quadro di insieme delle persone (nomi e cognomi, chi fa cosa, dati anagrafici, mansioni) che assolvono a specifici compiti o hanno specifici incarichi, che sono in parte predefiniti da disposizioni normative o consuetudinarie, in parte richiesti dalla continua analisi funzionale collegiale o individuale. In genere l'organigramma testimonia sia della struttura formale (di legittimità) dell'istituzione scolastica, che della struttura operativa. Per questo è uno strumento fondamentale sia per la gestione all'interno della istituzione, offrendo un quadro sinottico e immediato del possibile smistamento funzionale del lavoro, sia per la trasparenza e fruibilità dell'istituzione scolastica da parte dell'utenza e di qualsiasi contatto dall'esterno.

Speculare all'organigramma può essere considerato il funzionigramma di un'istituzione scolastica. Questo, infatti, esplicita la struttura operativa e sostanziale grazie alla quale opera l'istituzione scolastica dal punto di vista delle funzioni e compiti che in essa devono essere assolti.

Il funzionigramma è cioè l'insieme delle funzioni operative e delle relative competenze (che cosa fa), sinergiche e coordinate tra loro, impegnate nella migliore erogazione del servizio. Queste vengono definite in relazione alle concrete esigenze della comunità educante ed alle circostanze ambientali e territoriali in cui opera l'istituzione scolastica potendosi solo ipotizzarne, in linea di massima, alcune esigenze generali cui però risponde in modo differente ogni specifica istituzione scolastica.

Sulla base degli strumenti indicati nel precedente capitolo, il DS promuove la gestione strategica delle risorse umane disponibili, definendo e

distribuendo deleghe e incarichi in modo chiaro in coerenza con le priorità della scuola e dovrebbe, almeno idealmente in un processo di controllo di gestione, poter definire gli obiettivi e gli indicatori di risultato degli incarichi. Non sempre è però possibile pre-definire ex ante e descrivere tali indicatori anche per la complessità, autonomia e variabilità con cui si esercitano compiti nella scuola.

Certamente tra gli strumenti operativi c'è la convocazione periodica di incontri di staff e delle varie referenze sull'andamento degli incarichi o la predisposizione dei format più funzionali (focus group, verbali, relazioni, modelli, incontri, ecc.) per la verifica di quanto compiuto.

È prerogativa del DS l'esercizio del potere-dovere di vigilanza su tutta l'attività dell'istituzione scolastica secondo il principio generale per cui è responsabile del servizio. Infatti, al di là della normale rendicontazione amministrativa, il controllo di gestione è una forma di rendicontazione più ampia, generale e strategica, che si concentra sui processi dai quali dipende il buon andamento ed il miglioramento continuo della scuola e sugli aspetti fondamentali per perseguirlo. Ogni controllo di gestione dovrebbe prevedere la programmazione di una serie di azioni: checkpoint di verifica intermedia e finale, benchmark di riferimento per fissare i traguardi, intermedi e finali, monitoraggi e verifiche del raggiungimento di traguardi, obiettivi e priorità (quantificazione di livelli e tempi del perseguimento), anche al fine di rimodulare la programmazione.

Nella realtà dei fatti tali rubricazioni manualistiche trovano espressione nei modi più vari e non sempre riescono ad essere sistematicamente perseguite, dato che tale modalità, pur auspicata come modello, non trova sempre possibilità di essere realizzata nella prassi quotidiana. Per quanto possibile il DS cercherà di promuovere l'utilizzo di strumenti di autovalutazione, monitoraggio, rendicontazione e trasparenza, anche attraverso la costituzione di gruppi per l'autovalutazione ed il monitoraggio dei processi, come il Nucleo interno di valutazione, definendo gli strumenti e procedure per la raccolta e l'analisi dei dati finalizzati al monitoraggio e alla valutazione dei processi nonché quelle per la diffusione dei risultati, per il loro utilizzo ai fini del miglioramento, per la rendicontazione pubblica, rendendo da ultimo evidenti e pubbliche le scelte della scuola in relazione agli obblighi di trasparenza (MIUR, 2018a). Anche per l'attuazione dei progetti il DS si può avvalere di iniziative indirette di promozione e indirizzo quali ad esempio la distribu-

zione in modo bilanciato dei progetti sugli obiettivi prioritari, riducendone ove possibile la frammentazione e, concentrandoli sulle priorità, da realizzarsi però sempre attraverso un indirizzo dato al collegio docenti che su di essi deve deliberare e sulla base dei criteri stabiliti al tavolo sindacale. A tale indicazione ideale si deve, inoltre, contrapporre la considerazione che ogni selezione comporta ovviamente dei costi in termini di delusione da parte dei proponenti e ciò può inficiare il clima di serenità interno.

È dunque sempre il combinato disposto di considerazioni complesse e afferenti a molteplici criteri, che devono incrociare circostanze situazionali, psicologiche, temporali, e sociologiche, quelle che determinano delle scelte, o che le impongono, o che le rendono opportune o meno costose. E il tutto è in buona sostanza determinato dalla forza o meglio dal “coefficiente energetico” (Fattorini 2019b) che in quel momento intercetta la specifica fase del “ciclo vitale” del DS (Paletta 2015a, 2020). Ciò rende i gusti connotati alle possibili azioni che pure il DS dovrebbe promuovere nell’ambito di un controllo di gestione, quali la verifica, attraverso opportune forme di monitoraggio, che i progetti deliberati siano completati e/o abbiano raggiunto completamente gli obiettivi di risultato predefiniti.

Nella prassi operativa dei DS è evidente lo scostamento tra i classici strumenti della pianificazione e del controllo di gestione e la realtà. Il ciclo di Deming, il diagramma di Gaant, l’analisi SWOT, il Modello Canvas (di cui si parlerà in seguito in relazione ai metodi della ricerca) e tanti altri, diventano tutti strumenti idealtipici da poter tendenzialmente conoscere e auspicabilmente tendere, ma che difficilmente servono nella realtà operativa, molto più complessa e multifattoriale, e non come preventiva e accessoria resa grafica di processi che viaggiano invece su altre dinamiche molto più complesse e articolate.

Stesso discorso si può fare in relazione alle azioni che il dirigente può compiere per la gestione strategica delle risorse umane (docenti collaboratori, funzioni strumentali, docenti referenti, ecc.) che lo possano coadiuvare in attività di supporto organizzativo e didattico dell’istituzione scolastica. I margini di azione del DS si riassumono nell’indirizzare l’azione del Collegio docenti per definire le aree di azione di ciascun incarico in coerenza con le priorità strategiche adottate dalla scuola, mentre sul piano teorico e ideale nel definire gli obiettivi specifici ed indica-

tori di risultato per ciascuna delle aree coperte dagli incarichi e poi convocando riunioni periodiche con collaboratori e titolari di funzioni per esaminare l'andamento delle rispettive aree oppure predisponendo e facendo adottare report strutturati per le verifiche in itinere e finali delle attività di chi ricopre gli incarichi (INVALSI, 2017). Anche in questo caso la rubricazione di azioni e procedure corrette contrasta con realtà in cui lo spettro dei problemi da gestire può variare in un ventaglio di opposte situazioni: da una parte ci può essere una ambizione competitiva a ricoprire incarichi all'interno della organizzazione della scuola, anche sulla scorta di consuetudini inveterate e confermate come tali, dall'altra ci può essere un totale disinteresse a ricoprire incarichi anche a fronte del fatto che i margini per i compensi da poter attribuire sono in genere bassi rispetto all'impegno richiesto. A ciò si aggiunga che, non di rado, a fronte della disponibilità di competenze e di volontà da parte di alcuni docenti, l'attribuzione di un compenso accessorio, può trovare di limiti in sede di contrattazione sindacale sulla ripartizione del FIS e ciò di fatto sottrae anche la leva economica per intercettare e sfruttare le disponibilità esistenti, quando poche.

Per quanto riguarda, infatti, la gestione delle risorse economiche l'azione del DS, dovrebbe essere volta alla promozione della valorizzazione del maggiore impegno reso disponibile da alcuni docenti per incarichi di coordinamento o di organizzazione, cercando di garantire coerenza tra la ripartizione del Fondo di Istituto e le priorità strategiche individuate nel PdM e indicate nel PTOF.

Per favorire una distribuzione delle risorse collegata alle priorità strategiche della scuola, il DS deve garantire una azione di impulso e di indirizzo negli organi competenti, ricordando quali esse sono e dando pubblicità ai criteri deliberati per valorizzare le professionalità funzionali a perseguirle. Nel fare questo intanto deve portare al tavolo sindacale una proposta di ripartizione del FIS fra docenti ed ATA collegata al diretto coinvolgimento nei progetti strategici, e poi può promuovere l'assegnazione di una quota maggioritaria delle risorse del FIS ai progetti collegati alle priorità strategiche, ad esempio suggerendo un coefficiente di rispondenza al PdM. In tal modo potrebbe favorire l'assegnazione delle risorse su un numero limitato di progetti strategici, prevenendo la polverizzazione dei compensi. Si tratterebbe cioè di favorire processi che evitino distribuzioni "politiche" a pioggia ma che invece si concentrino sugli assi strategici ben individuati. Tali manualistiche

indicazioni si scontrano talvolta con esigenze “politiche” e psicologiche di gestione del personale della organizzazione stessa. Il DS deve infatti tenere conto delle sensibilità presenti nel personale, delle consuetudini in uso ed anche degli entusiasmi o delle percezioni, estemporanei o non estemporanei, insomma delle dinamiche tipiche di qualsiasi processo decisionale democratico allargato. Ogni scelta progettuale, infatti, è da ultimo riservata alla delibera del Collegio docenti e alla approvazione del Consiglio di Istituto e pertanto ogni indirizzo e raccomandazione del DS rimane tale, senza alcuna esecutività esercitabile di fatto, se non nell’ambito della *moral suasion* volta al richiamo delle procedure, dei criteri e delle scelte compiute da quella stessa comunità, in altri momenti o contesti deliberativi. In questo senso non è volto ad automatismi decisionali ma solo ad incentivare la riflessione sul merito delle cose, l’aver precedentemente esplicitato, ove possibile, gli strumenti e le modalità di rilevazione degli obiettivi da perseguire.

È importante sottolineare il complesso processo di valutazione che deve compiere un DS dovendo tenere insieme vari ordini di considerazioni. Agire esclusivamente nel senso della ortodossia procedurale, guardando solo ai riscontri oggettivi e volti al merito delle questioni, se da una parte è un obiettivo idealtipico, dall’altro si scontra nella pratica con la necessità di considerazioni più ampie e complesse, che contemplan anche i risvolti psicologici e irrazionali di eventuali esclusioni. Evitare le indignazioni del personale docente deluso ad esempio in aspirazioni progettuali, non ha a che fare con ignavia direttiva o esigenze di quieto vivere, ma con una saggia valutazione dei vantaggi e degli svantaggi che si andrebbero a determinare. Infatti, la creazione di sacche di scontentezza e frustrazione di aspirazioni può determinare, proprio a causa del sistema di funzionamento dell’istituzione scolastica, ripercussioni, pur irrazionali, in organi collegiali o comunque decisionali (Es, Collegio docenti, RSU, Consiglio di istituto) che esercitando un veto interdittivo porterebbero in ogni caso ad un blocco o rallentamento del buon andamento della istituzione.

### *2.2.3. Gli strumenti diretti (e indiretti) del DS per la gestione della istituzione scolastica*

Da quanto sta emergendo, ancora una volta, si conferma come le leve di gestione di un’istituzione scolastica in capo a un DS, dal punto di vi-

sta esclusivamente tecnico e normativo, siano lasche e indirette. Nel riassumerle si possono ricordare alcune già citate precedentemente.

L'Atto di indirizzo al Collegio<sup>14</sup> docenti che dal RAV e conseguente PDM dovrebbe portare ad unità la visione strategica dell'istituzione scolastica per una coerente trasposizione del PTOF. Si tratta appunto come abbiamo visto di un indirizzo, una raccomandazione senza alcuna particolare coerenza. La leadership distribuita si esercita di fatto dosando quantità e qualità di incarichi vari ascrivibili alle seguenti fattispecie giuridiche: deleghe, incarichi tecnicamente intesi, disposizioni e direttive. Tra le poche prerogative del DS c'è la predisposizione degli ordini del giorno degli organi collegiali con competenze didattiche (collegio docenti, consigli di classe, dipartimenti) e la loro presidenza. È chiaro che tali prerogative possono rappresentare strumenti di orientamento sulle priorità strategiche e decisionali ma di per sé non costituiscono una leva diretta sugli indirizzi decisionali. Per inciso si ricordi che la presidenza dell'organo di indirizzo politico amministrativo di una istituzione scolastica, il Consiglio di Istituto, è riservata ad un membro della componente genitori.

Il DS può altresì favorire la costituzione di gruppi di lavoro su specifiche finalità attribuendo referenze funzionali ad esse, indicando a tal fine riunioni formali e non formali. Tale leva organizzativa è dunque esercitata solo nel creare le condizioni, per favorire la riflessione della comunità educante o di sue diramazioni, ponendo le circostanze formali per attivare meccanismi di messa in discussione, sui cui esiti però il DS non ha alcun potere reale. Si tratta ancora una volta di creare o meglio sollecitare dispositivi organizzativi e di confronto volti a specifici focus, senza necessariamente poter forzarne gli esiti, se non appunto attraverso la comunicazione indiretta data dalla loro attivazione.

In alcuni casi paradossalmente sono proprio le normative di matrice governativa o ministeriale quelle che favoriscono o supportano l'azione del DS nell'attivazione di azioni o focalizzazione di risorse su ambiti strategici da presidiare. Si pensi ad esempio all'attivazione del registro elettronico che, una volta reso cogente per disposto normativa, pur con tempi lunghi di circa 3 o 4 anni, si è riusciti ad implementare nelle scuo-

<sup>14</sup> Indirizzi per le attività della scuola e delle scelte di gestione e di amministrazione (L. 107/2015, c. 14, GU, 2015).

le, non senza anni di interdizioni sindacali e a livello di Collegi docenti. Oppure si pensi all'attivazione di figure che l'autonomia delle singole scuole aveva già individuato in alcuni casi ma che sono poi state imposte per dettato normativo (ad esempio, animatore digitale, referente bullismo, ecc.).

Tra gli strumenti con cui può essere indirizzata la gestione di un'istituzione scolastica ci sono i Regolamenti dell'Istituto, che non riguardano solo gli aspetti disciplinari degli studenti ma anche le regole di comportamento del personale. Sono questi uno strumento che la normativa mette a disposizione delle singole istituzioni scolastiche, poiché, una volta deliberati dal Consiglio di Istituto, offrono un quadro di riferimento con cui esercitare margini di autonomia e quindi implicitamente anche una linea educativa. Si pensi ad esempio alla esigenza di normare gli spostamenti degli alunni nelle scuole DADA, condividendo di fatto come comunità educante che ha espresso quel regolamento, la fiducia e l'assunzione di responsabilità da parte degli alunni, implicita in tale differente organizzazione (vedi Appendici). Oppure si pensi alla regolamentazione dell'uso di *smartphone* o *device* nella scuola, che lungi dall'essere una battaglia di principio, disvela invece un indirizzo pedagogico didattico della comunità. Questo, infatti, può essere differente a seconda che ci sia una proibizione aprioristica ed assoluta verso l'accesso a *device* personali o invece una accettazione subordinata al loro utilizzo funzionale alle attività didattiche secondo il modello didattico del BYOD (Bring Your Own Device).

Il DS può attivarsi strategicamente per catalizzare risorse sulle strutture dell'edificio scolastico per abbellire o attrezzare gli ambienti di apprendimento, per fornire strumentazioni moderne che favoriscano didattiche innovative (OECD, 2017). È anche questo uno strumento indiretto con il quale può abilitare e sollecitare implicitamente didattiche innovative. In tal senso andava letta la scelta del Ministero dell'Istruzione presa durante le fasi della organizzazione della ripresa scolastica in presenza a seguito del primo lockdown, di far arrivare alle scuole banchi monoposto, ove possibile, mobili a rotelle. Al di là delle valutazioni in ordini al contenimento del contagio, ciò su cui si concentrò la riflessione ministeriale fu proprio nell'occasione di utilizzare quelle necessità come opportunità per fornire strumentazioni abilitanti didattiche innovative da parte dei docenti. Benché, infatti, non sia affatto scontato che la disponibilità di banchi modulari, attivi nuove didattiche, è comunque una

disponibilità che se non necessaria, è almeno funzionale, per quanto non sufficiente, ad incentivare i docenti a ristrutturare i setting didattici sulla base delle esigenze delle specifiche lezioni.

È chiaro che, come si è visto, non sempre tale disponibilità ha incrociato la disponibilità di competenze ed esigenze professionali da parte dei docenti, che ne suggerissero l'uso in termini di didattiche innovative. Non a caso si è parlato della necessaria formazione e aggiornamento del personale docente. È infatti quella della formazione una leva strategica che il dirigente avrebbe bisogno di utilizzare ma che, come si è visto nel capitolo recedente, non gli offre strumenti di indirizzo strategico diretti (Cfr. Piano di formazione docenti di istituto).

Tra gli strumenti tecnici indirettamente utilizzabili dal DS per promuovere finalità strategiche c'è l'istituto della adesione a Reti scolastiche che possono essere non solo su basi territoriali, per specifici scopi (es. gestione amministrativa aggregata) ma anche per "affinità elettive" tra comunità scolastiche che condividono valori o obiettivi. Si pensi in questo all'adesione alla rete nazionale DADA<sup>15</sup> che è prevista anche solo per la condivisione dei principi esposti nel Manifesto, pur senza che per questo si abbia la possibilità di intraprendere fattivamente il modello. È chiaro che l'adesione a reti caratterizzate da specifiche connotazioni educative o pedagogiche, creano un effetto di emulazione e contaminazione all'interno delle comunità scolastiche che può avere un risvolto attivante e di crescita collettiva.

Non da ultimo, tra le condizioni necessarie e non sufficienti affinché il DS possa portare avanti una gestione unitaria e strategicamente indirizzata dell'istituzione scolastica c'è la sottoscrizione del Contratto integrativo di istituto. Questo, per sua natura, è frutto di una mediazione tra differenti esigenze rappresentate al tavolo sindacale da una parte dal DS e dall'altra dalle organizzazioni sindacali e dai membri della RSU. Tale documento nel rappresentare le regole di funzionamento della scuola in relazione alla gestione del personale e all'utilizzo delle risorse, rappresenta un documento che può bloccare o abilitare qualsiasi disegno strategico, pur deliberato dagli organi collegiali. Non sono rari i casi in cui delibere dei Collegi docenti o dei Consigli di Istituto, hanno visto una difficoltosa o interdetta esecutività a fronte della mancanza di accordo al

<sup>15</sup> Vedi sito [www.sculedada.it](http://www.sculedada.it).

tavolo sindacale. Questo perché le logiche in esso rappresentate hanno differenti prospettive e finalità e pertanto possono non dare seguito, ad esempio con riscontri sulle poste economiche, alle priorità didattiche o organizzative pur deliberate dalla stessa comunità per la quale quel contratto di istituto dovrebbe essere sottoscritto.

Gli strumenti tecnici diretti che consentono l'azione del DS sono pochi e di fatto sempre volti a creare le condizioni propedeutiche e abilitanti la possibilità di azioni da parte del personale scolastico. Interessante è rilevare nei documenti esistenti come l'occorrenza delle azioni che può compiere un DS non presenta alcun margine di direttività ma solo di indiretta incentivazione nel dover dare direzione unitaria e orientare strategicamente, in termini di obiettivi e valori, la comunità a lui affidata. Il DS può, infatti, presiedere alcuni organi collegiali o specifiche riunioni, può promuovere iniziative e indirizzare gli organi deputati alla loro delibera e attivazione, può presidiare le azioni organizzative per favorirne il buon esito nell'ambito dei suoi poteri di gestione e organizzazione, può pianificare, predisporre o progettare azioni, ma sempre soltanto dopo aver tenuto conto delle circostanze, temperando e catalizzando, ove possibile, le spesso divergenti istanze pur dovendo valorizzare ogni risorsa disponibile. È suo il compito di controllare i processi e monitorarli per poi poter renderne conto.

Al fine di rendere chiara la distinzione tra gli strumenti tecnici diretti e indiretti che vengono usati dal DS, viene fornita di seguito una tabella riassuntiva (Tabella I.2.3).

Tabella I.2.3 Confronto tra gli strumenti tecnici diretti e quelli indiretti e di contesto che usa un DS (Fattorini, 2019b).

STUMENTI DIRETTI	STUMENTI INDIRETTI
Atto di indirizzo - dal RAV e PDM all'Atto di Indirizzo al PTOF - (PAI e Piano digitale)	Il clima e i valori della comunità educativa
Deleghe e incarichi, Direttive, Disposizioni (Organigramma e funzionigramma) - Organizzazione - Riunioni formali	Le risorse umane: lo staff e la leadership distribuita (le deleghe)
Ordine del giorno e presidenza (o quasi) degli organi collegiali	Riunioni formali Famiglie (comitato genitori), Alunni o Studenti

	(Comitato studentesco), Riunioni non formali
Assegnazione del bonus per la valorizzazione del merito del personale docente e chiamata diretta	Stakeholder istituzionali e non istituzionali, terzo settore, realtà formative non formali e informali
Le normative (Es. Registro elettronico) e le carte della scuola (Regolamenti di istituto, Carta dei servizi) – Area amministrativa	Arredi, strumenti tecnologici, software, apps.
Piano Triennale di Formazione	La formazione, il perché delle cose, la ratio
Le reti territoriali di ambito e di scopo	Le reti territoriali e per “affinità elettive”
Le risorse, le strutture, le strumentazioni.	Risorse - Contributi volontari - Progettazione - PON
Contrattazione decentrati di istituto	Vetrina delle buone pratiche - sponsorizzazione e diffusione delle eccellenze presenti

Si può notare come le leve di implementazione di strategie di governance volte all’innovazione sono pertanto indirette, poco gerarchizzate e più giocate su elementi di empowerment di contesto, quali la creazione di un clima educativo costruttivo, motivante, funzionale al benessere e alla percezione di autoefficacia, individuale e collettiva, degli insegnanti. Il leader educativo (DS) può esercitare solo indirettamente le leve per implementare una strategia qualsiasi, tanto più se innovativa, utilizzando strumenti di influenza e persuasione da esercitare sia sui soggetti interni (docenti ed anche ATA) sia sugli esterni: studenti, famiglie, comunità (Cangemi & Fattorini, 2018, 2019a).

### 2.3. Responsabilità e competenze del Dirigente scolastico

Per meglio comprendere la situazione del DS in Italia non si può non far riferimento a tutte le responsabilità cui deve assolvere e di cui risponde personalmente. Solo le prime e più evidenti sono quelle specificamente dirigenziali (quali ad esempio la responsabilità di risultato) su

cui risponde per la valutazione del suo operato (MIUR, 2016b). Secondo la Legge 107/2015 Comma 93:

La valutazione dei dirigenti scolastici è effettuata ai sensi dell'articolo 25, comma 1, del DLgs 30 marzo 2001, n. 165. Nell'individuazione degli indicatori per la valutazione del dirigente scolastico si tiene conto del contributo del dirigente al perseguimento dei risultati per il miglioramento del servizio scolastico previsti nel rapporto di autovalutazione ai sensi del regolamento di cui al decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80, in coerenza con le disposizioni contenute nel decreto legislativo 27 ottobre 2009, n. 150, e dei seguenti criteri generali: a) competenze gestionali ed organizzative finalizzate al raggiungimento dei risultati, correttezza, trasparenza, efficienza ed efficacia dell'azione dirigenziale, in relazione agli obiettivi assegnati nell'incarico triennale; b) valorizzazione dell'impegno e dei meriti professionali del personale dell'istituto, sotto il profilo individuale e negli ambiti collegiali; c) apprezzamento del proprio operato all'interno della comunità professionale e sociale; d) contributo al miglioramento del successo formativo e scolastico degli studenti e dei processi organizzativi e didattici, nell'ambito dei sistemi di autovalutazione, valutazione e rendicontazione sociale; e) direzione unitaria della scuola, promozione della partecipazione e della collaborazione tra le diverse componenti della comunità scolastica, dei rapporti con il contesto sociale e nella rete di scuole (MIUR, 2016a, p.3).

Le responsabilità che incombono sulla dirigenza scolastica e che più impattano sulla realtà del suo operato sono di natura civile, penale, amministrativa (disciplinare, contabile, patrimoniale) e sindacale. Nello specifico Dossier di "Tuttoscuola" (2019), tali responsabilità vengono elencate e poste a confronto con qualsiasi altra dirigenza amministrativa di seconda fascia.

Il DS è quindi:

- Responsabile della sicurezza degli edifici e del personale (DLgs 81/2008 e DI 129/2018) e di tutto ciò che ne deriva anche in termini di contenimento dell'emergenza sanitaria;
- Responsabile dell'assunzione diretta del personale supplente e della gestione delle graduatorie a tal scopo costituite e di tutto il contenzioso giuslavoristico che ne deriva;
- Gestore degli organi collegiali;

- Responsabile della legittimità delle delibere assunte dagli organi collegiali;
- Responsabile delle conseguenze derivate dalle decisioni degli organi collegiali su questioni di cui hanno la competenza, benché in contrasto con le sue priorità o responsabilità dirigenziali;
- Responsabile della valutazione del merito dei dipendenti, anche se tale funzione è stata di fatto eliminata;
- Gestore di un numero di dipendenti medio di oltre 100 unità a fronte dei 5 medi di qualsiasi altra dirigenza amministrativa statale;
- Gestore delle vertenze disciplinari del personale e del contenzioso;
- Responsabile dal punto di vista civilistico verso il personale;
- Responsabile civile e penale verso l'utenza (alunni, famiglie, avventori);
- Responsabile dei rapporti e del contenzioso con l'utenza;
- Obbligato ad avere la reggenza di altre istituzioni scolastiche;
- Responsabile della gestione economica contabile e amministrativa della istituzione scolastica;
- Responsabile della predisposizione dei documenti contabili di tutte le questioni relative ai poteri di spesa e di acquisizione delle risorse. I mandati di pagamento sono a doppia firma: quella del dirigente ha il valore di assunzione di responsabilità gestionale, quella del DSGA costituisce l'atto terminale del processo di liquidazione;
- Responsabile in materia fiscale e contributiva rispetto al personale scolastico;
- Responsabile di tutte le attività negoziali della istituzione scolastica;
- Responsabile dell'attuazione delle norme anticorruzione;
- Responsabile della gestione degli appalti;
- Rappresentante dell'Amministrazione in giudizio;
- Responsabile della gestione previdenziale, compresa la ricostruzione pensionistica del personale (senza per questo la certezza di avere personale formato per il difficile conteggio);
- Responsabile erariale e del sostituto di imposta;
- Titolare unico delle relazioni sindacali e della contrattazione sindacale;
- Garante e responsabile della tutela delle norme sulla privacy;
- Rappresentante legale della istituzione scolastica e dei rapporti istituzionali esterni;

- Responsabile per la trasparenza e conformità normativa del sito web della istituzione scolastica;
- Responsabile del successo formativo di ciascuno studente contribuendo al miglioramento continuo degli esiti degli apprendimenti.

Per sostenere una mole così grande e vasta di responsabilità, al DS sono richieste le conoscenze e competenze più disparate: conoscenze giuridiche (diritto pubblico e privato), conoscenze della normativa scolastica e apparato amministrativo della Repubblica; competenze giuslavoristiche, relative all'attività negoziale e sindacale, competenze legate alla capacità di gestire conoscenze ingegneristiche, architettoniche in relazione alle responsabilità in ordine alla sicurezza sui luoghi di lavoro che incombono su di lui quale datore di lavoro per effetto del DLgs 81/2008, conoscenze amministrative e amministrativo-contabili, competenze finanziarie, manageriali, di programmazione e controllo dei processi e accountability, Conoscenze del codice degli appalti, procedimenti disciplinari, privacy e trasparenza, conoscenze informatiche e telematiche per gestire le scelte di connettività e infrastrutturali. Questo elenco è parzialmente esaustivo poiché volutamente ignora gli aspetti pedagogico-educativi e organizzativi, che dovrebbero preminentemente assolvere alla definizione di leader educativo.

### *2.3.1 La "scala dei bisogni" del Dirigente scolastico*

A fronte di quanto già detto ci sono valutazioni che si autoimpongono come prioritarie rispetto ad altre tra quelle che dovrebbe considerare un DS. Infatti, sulla base di considerazioni professionali lucide e informate si può tracciare la seguente "scala dei bisogni" del DS, riprendendo la scala di Maslow (1948), che elenca in ordine sequenziale le priorità su cui dovrebbe concentrare la sua attenzione e dar conto, a partire da quelle più urgenti (EIP Italia, 2021).

Tali priorità sono di seguito elencate:

1. Penale (sicurezza, infortuni);
2. Penale (amministrazione, violazione privacy, ammanchi);
3. Responsabilità patrimoniale (errori chiamata supplenti, contratti sbagliati, danni erariali);

4. Responsabilità amministrativa (danni da provvedimenti come la non ammissione, contabilità varie, rivalse giuslavoristiche, Corte dei conti N.B. La Corte dei conti “*arriva dopo*”);
5. Responsabilità amministrativa-didattica (PDP, PEI, mancata attivazione o omissioni nei processi di inclusione, non ammissioni);
6. Pressioni istituzionali (istituzioni locali, MI, USR, ATP);
7. Responsabilità dirigenziale, Questioni sindacali, giornalistiche;
8. Rispondenza formale sull’andamento didattico amministrativo (NIV, Relazioni varie, RAV, PdM, Atto di Indirizzo, PTOF, PA, Bilancio sociale);
9. Gestione ordinaria del corretto andamento didattico-amministrativo;
10. Didattica ordinaria (salvo punti precedenti);
11. Didattica innovativa.

È evidente che la didattica innovativa è, insieme alla didattica ordinaria, agli ultimi posti di questa scala, proprio perché le questioni che le precedono nell’elenco si impongono sulla gestione del tempo e delle attenzioni che dovrebbero muovere un DS ed anche delle considerazioni personali e biografiche che non possono (e non dovrebbero) condizionarlo. Molti DS sostengono che neanche restando a scuola 24 ore su 24 si riuscirebbe a rientrare in tutte le scadenze e “*emergenze*”, poiché capita sempre di perdere l’opportunità di partecipare a qualche bando o perché non se ne ha il tempo, sommersi dalle incombenze burocratiche (Tuttoscuola, 2019).

A fronte di tale scala sembra evidente come il *monstrum* giuridico che incombe sul DS disincentiva o meglio, addirittura, sconsiglia, qualsiasi intrapresa volta alla riorganizzazione didattico-organizzativa, tanto più se, come nel Modello DADA, implica un coinvolgimento corale e pervasivo e quindi una gestione concertata di tutti gli organi, collegiali e non, deliberativi.

I problemi principali che affronta un DS nel suo quotidiano, e che si impongono al di là di qualsiasi manualistica raccomandazione sulla gestione del tempo, hanno a che fare con questioni che non pertengono agli aspetti educativi e che in molti casi si risolvono nella valutazione dei minori rischi di risvolti giudiziari tra le scelte da compiere. Incontrano, dunque, spesso situazioni che vanno ben oltre ciò che Mitchell e Castle (2005) descrivono come “*fuoco incrociato*” tra richieste sfidanti, conflitti

e tensioni, mostrandosi particolarmente capaci nel portare ordine in situazioni complesse e caotiche (Tuttoscuola, 2019).

I DS si trovano quotidianamente nella condizione di praticare quella che viene definita in ingegneria “*l’ignoranza necessaria*”, cioè la consapevolezza che, a fronte della conoscenza di tutte le norme incombenti su una specifica situazione, è necessario ignorarne almeno una per poter prendere una decisione, compiendo di fatto inevitabilmente una illegalità.

### 2.3.2 *La sicurezza ai sensi del DLgs 81/2008*

Non è da sottovalutare l’impatto devastante e pervasivo che ha il tema della sicurezza (non a caso primo nella scala delle priorità descritte nel capitolo precedente) nella gestione di attenzione e tempi di un DS scolastico. Su di esso, infatti, in quanto equiparato al datore di lavoro (Art. 2087 c.c.) ricade l’obbligo giuridico di tutela dell’integrità psico-fisica di chi lavora o sta nella scuola. Il DLgs 81/2008, Testo Unico sulla Sicurezza, costituisce il riferimento generale in materia di sicurezza sul lavoro, applicandosi sia al lavoro privato che al pubblico, in cui sono state inopinatamente comprese le istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado, che però hanno una giurisdizione gestionale ben specifica.

Infatti, mentre la titolarità di gestione degli edifici scolastici è affidata al DS, la proprietà di questi rimane in capo agli enti locali, determinando limitati poteri di intervento reale del DS su edifici di cui non ha la disponibilità giuridica oltre che autonomia di intervento, pur incombendo su di lui la responsabilità della valutazione dei rischi. Tale responsabilità, nel prevedere la redazione del relativo documento di valutazione dei rischi (DVR) e la nomina del Responsabile Servizio Prevenzione e Protezione (RSPP), non può essere delegata e trasferita ad altri soggetti pur non rientrando tra le competenze specifiche previste dal profilo del DS (Art. 25 D. Lgs 165/01). Pur attivando e organizzando il Servizio di Prevenzione e Protezione, previsto dalla norma, il DS rimane l’unico responsabile di tutto ciò che afferisce al tema della sicurezza di ciò che avviene a scuola, rimanendo esposto a gravissime conseguenze civilistiche e soprattutto penalistiche, che sono personali. Chi, a fronte di queste incombenze che rischiano di entrare con impatto devastante nella vita privata di un dirigente dello stato, non vedrebbe condizionata la sua agen-

da e la sua scala di priorità? Con quale animo dovrebbe occuparsi di questioni afferenti alla didattica, sapendo di poter soggiacere a responsabilità penali cui non ha strumenti per far fronte?

I rilievi e le richieste di intervento all'Ente locale proprietario degli stabili, infatti, molte volte restano lettere morte e non assolvono il DS dalle responsabilità dell'occorrenza di eventuali infortuni. Questi, una volta avvenuti, potrebbero infatti trovare nel DS, datore di lavoro, il responsabile della mancata interruzione del servizio a fronte del rilievo di circostanze non pienamente conformi alla norma. Si pensi come caso esemplare al problema della non conformità degli edifici scolastici ai dettati normativi previsti dal DLgs 81/2008, quali ad esempio la disponibilità del certificato di protezione incendi, la cui redazione pertiene all'ente locale proprietario dello stabile. Ebbene, la richiesta e segnalazione fatta dal DS, non lo esime dalla scelta di decidere, suo malgrado, di tenere aperto l'edificio per poter continuare il servizio scolastico. Ciò pur nella consapevolezza che, in caso di un evento, quella richiesta pur insistita o proprio perché tale, non lo avrebbe assolto dalla possibilità di chiudere l'edificio in attesa della conformità formale.

Le responsabilità e incombenze che gravano sul DS, derivanti dalla sua inopinata equiparazione al datore di lavoro ai sensi del DLgs 81/2008, hanno un impatto potenzialmente interdittorio nel momento in cui si voglia procedere ad una ristrutturazione degli ambienti di apprendimento di una istituzione scolastica. Prima di qualsiasi intrapresa in questa direzione si devono infatti affrontare questioni complesse e molto tecniche di conformità alla normativa degli spazi, delle vernici, delle suppellettili, degli infissi, degli arredi e delle strumentazioni, nonché le valutazioni sulla gestione organizzativa e sulla vigilanza degli alunni.

Le molte scuole del nord Europa, le cui foto di arredi e spazi campeggiano su molte presentazioni anche di Indire e che vengono portate ad esempio di innovazioni possibili, troverebbero, ad uno sguardo tecnico e normativamente avvertito, insormontabili difficoltà ad essere esportate sic et simpliciter e implementate in una qualsiasi istituzione scolastica italiana, proprio a causa del combinato disposto di norme afferenti alla sicurezza e la vigilanza degli studenti.

La questione, dunque, non è quella di sapere quali modelli pedagogici, organizzativi, didattici funzionino meglio di altri, perché di tali rac-

comandazioni accademiche e di studi sulla bontà educativa di vari metodi e sistemi, ce ne sono moltissimi e autorevoli. Il punto è comprendere come implementare tali conoscenze scientifiche e documentale, in un sistema quale quello scolastico italiano, caratterizzato da pastoie procedurali e un sistema di governance del tutto atipico, non comparabile facilmente con altri modelli europei.

Con la recentissima Legge 2015/2021, sono state introdotte modifiche importanti al DLgs 81/2008, che, per quanto tutte da verificare nei Regolamenti attuativi emanandi, preludono ad un possibile parziale esonero delle responsabilità penali del DS in caso di tempestiva richiesta all'ente proprietario dell'edificio scolastico, di interventi strutturali e manutentivi. Solo in futuro si potrà verificare se tale norma, consentirà ai DS di riportare al centro del loro operare quotidiano la leadership educativa anziché le verifiche ingegneristiche.

### 2.3.3 Esempi di funzionamento: Il DS nella pandemia

Sarebbe lungo ed eccessivo per l'argomento del presente lavoro entrare nel dettaglio dell'aumento esponenziale di incombenze e responsabilità cui sono andati soggetti i DS con il manifestarsi dell'emergenza pandemica dell'anno 2020 e le conseguenti disposizioni normative. Al solo fine di darne cenno per far meglio comprendere l'impatto devastante su chi porta da solo la responsabilità della gestione di una istituzione scolastica si possono elencare per titoli i punti di attenzione e azioni specifiche, prendendo spunto dal testo di Simona Mancini "Scuole sicure", uscito quale *istantbook*, nel pieno dell'emergenza (Mancini 2020).

Dal verificarsi dell'emergenza sanitaria un aspetto prioritario per i DS, datori di lavoro in termini di norme sulla sicurezza, è stato quello di conciliare varie esigenze, tra cui quelle di offrire il servizio scolastico garantendo, nella gestione del personale, obblighi professionali e tutela della salute. Questo è stato fatto attraverso la diramazione, l'implementazione e la verifica dei protocolli sanitari, regolamentando i flussi di personale e di visitatori negli edifici scolastici, la sanificazione degli spazi, attivando modalità di smart-working e individuando il personale per svolgere il lavoro in presenza, con la relativa assunzione di ulteriori responsabilità.

Con l'emanazione del D.L. 18/2020, infatti, veniva disposto che:

Fino alla cessazione dello stato di emergenza epidemiologica da COVID-2019 [...] il lavoro agile è la modalità ordinaria di svolgimento della prestazione lavorativa nelle pubbliche amministrazioni di cui all'articolo 1, comma 2, del decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165», salvo appunto attività “indifferibili” o fondamentali quali ad esempio la consegna dei device per l’attivazione della DAD (GU, 2020a).

Una citazione a parte merita il lavoro di gestione da parte dei DS di provvedimenti di quarantena, per singoli, alunni o docenti o per interi consigli di classe, sulla base delle indicazioni delle Asl ma talvolta anche dovendo compulsare i rischi di contagio *de facto*, sulla base di informazioni non pervenute dai circuiti ufficiali e/o non ancora formalizzate dagli organi sanitari. Tali circostanze si sono verificate più volte in molti territori, nelle fasi in cui il sovraccarico di elaborazione dei dati del contagio avevano fatto saltare la catena procedurale formalmente prevista.

Secondo Mancini (2020), nella ripresa dell’attività didattica in presenza, e ancora prima in sede di esame di Stato in presenza, i DS si trovano esposti a un rischio da cui potrebbero discendere conseguenze anche sul piano delle responsabilità penali, personali per loro natura, in caso di contagio contratto in tale sede per il personale scolastico, (gli alunni), i candidati ed eventuali accompagnatori. (...). In una nota del 15 maggio 2020, l’INAIL ha chiarito che il datore di lavoro risponde penalmente e civilmente delle infezioni di origine professionale solo se viene accertata la propria responsabilità per dolo o per colpa (Mancini, 2020).

Per quanto dal riconoscimento come infortunio sul lavoro non discende automaticamente l’accertamento della responsabilità civile o penale in capo al datore di lavoro, resta il fatto che la valutazione della magistratura sarebbe intesa a verificare che il DS, datore di lavoro, in una qualche parte del protocollo di sicurezza sanitaria o nella sua applicazione all’interno della scuola, sia venuto meno al rispetto o alla vigilanza del rispetto, delle norme a tutela della Salute e Sicurezza sul lavoro.

Ciò che risulta fondamentale è che il DS abbia adottato tutte le misure di contenimento e predisposto i protocolli interni da seguire e far seguire scrupolosamente a tutti i lavoratori, gli studenti e gli eventuali visitatori. Per fare ciò il DS deve aver predisposto anche l’aggiornamento del

documento di valutazione dei rischi per l'adozione di un protocollo di regolamentazione volto a contenere la diffusione del Covid-19 (Virzi, 2021), sia per lo svolgimento delle attività lavorative in presenza, sia per l'eventuale ingresso di famiglie, alunni ed esterni nei locali scolastici, avendo consultato il RSPP e il medico competente in merito alle misure da adottare, il RLS, la RSU e la Commissione Sicurezza, istituita in molte scuole con specifico decreto del dirigente (Mancini, 2020).

Dal punto di vista del vissuto del DS, al verificarsi di un evento contagioso che coinvolga personale dell'istituto, anche solo l'ipotesi di una responsabilità del DS, potrebbe produrre una denuncia dalla quale comunque discenderebbe la verifica dell'attivazione e dell'esecuzione di tutti gli aspetti previsti dal protocollo. I protocolli di sicurezza implicano un complesso di azioni organizzative e gestionali, di cui è responsabile il DS, datore di lavoro, che comunque, anche nel caso della rilevazione del suo buon operato, lo espongono al rischio di errore penalmente o anche solo civilmente rilevante (Marrone & Marraffino, 2021). Tali circostanze non possono non stravolgere la scala delle priorità e delle attenzioni cui deve presidiare un DS nell'esercitare il proprio ruolo, portandolo inevitabilmente a scoprire altri profili, quali potrebbero essere, ad esempio, quelli più direttamente didattici.

Il protocollo dell'istituzione scolastica è l'esito di un'analisi condivisa tra le figure preposte, del rischio da contagio esistente all'interno dell'Istituto e dell'adozione delle misure più appropriate per la tutela della Salute dei lavoratori e dell'utenza.

#### **2.4. Il dispositivo normativo-amministrativo-giuridico di una governance atipica**

Il dispositivo normativo, amministrativo e giuridico di gestione delle scuole in Italia, è caratterizzato da una serie di incongruenze, interferenze, sovrapposizioni e atipie che devono essere analizzate come prioritarie per poter cogliere pienamente l'eccezionalità della realizzazione di una innovazione didattica quale il Modello DADA che coinvolge nella sua totalità una istituzione scolastica. Solo così sarà comprensibile fino in fondo come qualsiasi tentativo di avviare innovazioni che impattino in modo pervasivo su una scuola nella sua globalità, siano da considerare forzature al sistema, non fisiologiche alla sua strutturazione ed

espressione operativa ordinarie. Tale considerazione va ben oltre la constatazione ordinaria del fatto che qualsiasi cambiamento innovativo in qualsiasi settore nasce proprio dalla forzatura o financo sovvertimento delle regole preesistenti. Ciò che qui si va a dimostrare è che il funzionamento dell'istruzione scolastica in Italia, così come normativamente strutturata e burocraticamente gestita, rende difficile, al limite della impossibilità, qualsiasi cambiamento (prima che qualsiasi innovazione) che possa aspirare ad essere considerata corale. Ciò è causato dal combinato disposto delle norme che ne presiedono il funzionamento e dalle conseguenti molteplici possibilità interdittorie che può esercitare ciascuna componente o organo collegiale di una scuola. Solo con estrema difficoltà e funamboliche proattività della dirigenza scolastica è possibile intraprendere percorsi che coinvolgano intere comunità verso l'innovazione. Quando ciò avviene è determinato da processi indiretti più ascrivibili ai concetti di leadership e di comunità scolastica che a quelli di dirigenza e di organizzazione educativa normativamente regolamentata.

Prima dell'entrata in vigore del Regolamento in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art.21, della 59/1999 un preside che volesse intraprendere la strada dell'innovazione didattica – metodologica nel suo istituto, poteva muoversi su un terreno di maggior libertà progettuale, sempre con il vincolo delle delibere degli organi collegiali e con il salvacondotto del precedente. Se cioè poteva dimostrare che esisteva un'iniziativa analoga assunta da un altro istituto sul territorio nazionale poteva procedere con relativa tranquillità. Se poi l'iniziativa riguardava una rete di scopo di scuole afferenti allo stesso territorio, con il coinvolgimento di altri soggetti (Enti locali, Associazioni, Istituti Universitari, ecc.) gli si apriva davanti una strada maestra<sup>16</sup>.

Qualsiasi valutazione che parte dai presupposti teorico-pedagogici tout court, pur accademicamente acclarati e condivisi (l'ambiente di apprendimento come spazio educativo, l'approccio laboratoriale, il costruttivismo sociale, ecc.), senza un'approfondita e realistica considerazione del funzionamento del sistema scolastico, non coglierebbe il nodo cruciale della loro implementazione in quel sistema scolastico. Prima di prendere in considerazione la bontà di una miglioria da realizzare, presupposta o documentata, è necessario considerare le distorsioni struttu-

<sup>16</sup> Per approfondimenti vedi Progetto Tirreno EIP Lazio – Progetto MEIAverde EIP Campania (Tantucci in EIP Italia, 2021).

rali e le fisiologiche resistenze dissuasorie a intraprendere qualsiasi cambiamento in una qualsiasi comunità scolastica in Italia.

La dirigenza scolastica italiana si caratterizza come governance atipica. Sui dirigenti incombe, infatti, l'onere di garantire una "direzione unitaria" e ove possibile una direzione volta al miglioramento degli esiti degli studenti, senza avere diretti poteri di scelta o decisione, in un'organizzazione estremamente complessa, con numerosi organi, collegiali e non collegiali, deliberanti su vari piani e con indefinite variabili, spesso incontrollabili (Fattorini, 2018b).

A fronte della comprensione del funzionamento della istituzione scolastica e delle incombenze giuridico normative cui deve assolvere il DS, si potrebbe parlare addirittura di "Leadership con handicap secondo il modello bio-psico-sociale dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (Fattorini, 2019b). Basterebbe citare alcuni dei compiti che, pur rientrando in pieno nelle competenze e responsabilità di ruolo del DS, devono essere assolti tenendo in considerazione una pluralità di criteri e deliberazioni, la cui conduzione ad unitaria visione è un esercizio di grande complessità. Alcuni di questi aspetti caratterizzanti verranno descritti in maniera più approfondita di seguito.

Nella gestione di un'istituzione scolastica italiana c'è una asimmetria operativa per la quale servono tutti o quasi tutti i membri di una comunità scolastica, e molti organi collegiali, per intraprendere qualsiasi azione, mentre basta uno di essi, o quasi, per interdirla o bloccarla sul nascere (Fattorini, 2018b). Infatti, la ripartizione di competenze è variegata e dispersa tra i vari Organi collegiali e non (Collegio docenti, Consiglio di Istituto, RSU, Revisori dei conti, ecc.), talvolta con sovrapposizioni *de facto* (Tuttoscuola, 2019). La indaginoso concertazione di una qualsiasi azione, da cui pur dipenderebbe la realizzazione degli obiettivi professionali del solo DS, porterebbe di fatto ad una tendenza all'abulia e all'apatia, che solo la profonda personale vocazione ideale e professionale può contrastare.

Le disposizioni normative e le Note dispositive provenienti dal Ministero presentano sempre la interlocuzione incidentale "tenuto conto delle prerogative degli organi collegiali", nell'auspicata volontà di sintesi verso una gestione che deve essere unitaria. Il problema è che le interlocuzioni di cui pullulano le normative scolastiche ("*sentito*", "*fatto salvo*",

“nel rispetto”, tenuto conto”, “è importante”, “visto...” È opportuno considerare”, ecc.), nel tentativo di contemperare tutte le componenti e gli organi della comunità educativa, arrivano a determinare un combinato disposto di considerazioni che non necessariamente sono conciliabili o anche solo riconducibili a catalisi. Molte volte tali raccomandazioni afferiscono a organi o componenti della istituzione scolastica che, anche solo per differente centratura strutturale di prospettiva, sono portatrici di istanze contraddittorie con il rischio di esiti interdicensi.

Collegato a tale aspetto c'è il dato di fatto di una “superfetazione normativa” rivolta alla scuola che manca però di organicità e di visione e di un pensiero di insieme (“a-noetica). Le numerose normative scolastiche talvolta si accavallano tra loro in stratificazioni cronologiche successive, potenzialmente contraddittorie, senza l'armonizzazione in un quadro di insieme intenzionale. Ciò impone il compito al DS di farsi non solo interprete e mediatore rispetto al corpo docente e agli utenti, ma anche catalizzatore e realizzatore nella realtà di disposti normativi. Questo avviene nonostante le politiche riformistiche susseguitesesi nel corso del tempo o anche solo le estemporanee specifiche norme, che possono presentare contraddizioni non solo in termini di successione cronologica ma anche di compatibilità nella contemporanea vigenza.

Paradossalmente, proprio l'esigenza di implementare disposizioni normative e politiche riformistiche, che è propria dell'apparato governativo, richiede DS che non siano solo meri esecutore e catene di trasmissione delle norme stesse. Le stesse esigenze di *compliance* e conformità ai disposti normativi da parte del mondo della scuola, richiedono che il DS eserciti capacità di leadership e sappia farsi mediatore, in quanto latore di senso, che nell'interpretare, facilita e protegge.

Si assiste da tempo ormai ad una tendenza ad avocare l'autorità giudiziaria da parte di ogni categoria della comunità scolastica (utenti, personale scolastico, soggetti ed enti vari), cui deve rispondere in ogni caso il DS, intestatario della rappresentanza legale o delegato dalla amministrazione. Il contenzioso legale è tra le primarie occupazioni in termine di tempo e di stress (Tuttoscuola, 2019) del DS che è chiamato a rispondere non solo per gli atti afferenti alla gestione del personale (si pensi solo ai contenziosi relativi al sistema di chiamata delle supplenze sulla base delle graduatorie di personale docente e ATA) e quindi a valutazioni giuslavoristiche ma anche a tutti quelli che pertengono agli studenti e

alle loro famiglie. Il semplice rilievo numerico dei potenziali ante causa cui deve e può rispondere il solo DS, è così macroscopico che di per sé richiederebbe un ufficio legale specializzato solo dedicato al contenzioso.

Bisogna ricordare che, anche solo qualsiasi atto didattico, educativo o pedagogico compiuto da una scuola (non ammissione alla classe successiva, attribuzione del voto scolastico di comportamento, sanzione disciplinare per violazione del regolamento interno, ecc.), ha nel momento in cui viene emesso il valore di atto amministrativo e come tale è appellabile presso la specifica giurisdizione.

Si è precedentemente accennato al concetto di “ignoranza necessaria”, per descrivere la situazione in cui si trova a dover operare un DS, costretto dal combinato disposto delle norme che gli impongono di scegliere tra una illegittimità e un'altra, oppure tra un rischio di un reato certo (ad esempio, interrompere il servizio scolastico per la non piena conformità dell'edificio) e un rischio possibile ma indefinito (un eventuale incendio o verificarsi di infortuni).

Si pensi all'utilizzo specioso e strumentale di un sistema di norme che, nell'offrire diritti agli utenti, facilità tale deriva legale, molte volte giocata più su questioni formali. Anche queste, se da una parte incentivano un opportuno sforzo di implementazione di procedure corrette a prova di formalismo, richiedono comunque dall'altra parte un'attenzione e un tempo specifico ogni volta molto esteso. A mero titolo di esempio le procedure di contestazione di addebito e sanzione di una infrazione disciplinare da parte di uno studente, nel caso venga appellata, determinano uno sforzo ulteriore di ricostruzione e ostentazione della procedura che ha portato alla costituzione di quel provvedimento. Questo può avvenire sia davanti all'Organo di garanzia interno, che a quello dell'USR, che se coinvolto chiede ulteriori chiarimenti e da ultimo preso il TAR. È evidente che, qualora anche il provvedimento risulti essere stato ben costituito, proprio grazie ad una procedura ben implementata e agita dal personale, lo sforzo organizzativo e amministrativo compiuto dalla istituzione scolastica e in primis dal DS, non può che risultare di fatto disincentivante, anche in considerazione del numero di studenti mediamente presenti in un istituto.

Al di là di fenomeni sociologici ascrivibili genericamente alla disintermediazione sociale, tra le difficoltà di una *governance* scolastica effica-

ce si può annoverare una malintesa partecipazione da parte di famiglie e, nella scuola secondaria di secondo grado, dagli studenti agli organi collegiali. Da una parte, infatti, si assiste da anni al fenomeno della sempre più significativa latitanza e disinteresse a tali forme di partecipazione alla vita della scuola da parte dei genitori. In alcuni casi, invece, si raccolgono testimonianze della inopinata interpretazione di tali rappresentatività come occasioni di protagonismo e avocazione di prerogative che non sempre hanno rispondenza nelle previsioni normative. Tipico è il caso di membri del Consiglio di Istituto, siano essi studenti o genitori e in particolare del genitore che è chiamato presiederlo. Non è raro rilevare casi tra i presidenti dei Consigli di istituto di intraprendenza esuberante che talvolta cela voglia di protagonismo vissuto come occasione di visibilità politica. In questi casi è a rischio la necessaria collaborazione tra il DS e chi deve presiedere l'organo di indirizzo politico dell'istituzione, di cui però solo egli risponde.

Si tratta in quei casi di un ulteriore livello di complicazione soprattutto per questioni la cui giurisdizione è attribuita dalla norma a più attori o organi collegiali. Non è infatti sempre ben chiaro a chi occupa uno scanno nel Consiglio di Istituto, l'intricata ripartizione di competenze nel complesso sistema di funzionamento di una istituzione scolastica. Un esempio classico è il caso delle delibere per modulare l'organizzazione delle lezioni su cinque giorni a settimana, anziché sei. Un ulteriore esempio significativo è la posizione di una parte della componente studentesca del Consiglio di Istituto del Liceo Labriola, dove è nato il Modello DADA nell'anno scolastico 2014/2015 in contemporanea al Liceo Kennedy di Roma, agli albori della attivazione di tale sperimentazione.

Così come rilevato dai primi studi (Bordini, Bortolotti, & Cecalupo, 2017) la maggiore resistenza ad accettare l'innovazione da parte della componente studentesca degli ultimi anni di corso, si riverberò anche in rimostranze e tentativi di interdizione da parte dei membri studenti del Consiglio di Istituto. Tale tipo di resistenze peraltro non sono rare verso qualsiasi iniziativa, talvolta a prescindere dal merito delle proposte, tanto più se percepite come provenienti dalla dirigenza scolastica. Senza voler soffermarsi sulle ragioni del ribellismo adolescenziale e della collegata esigenza di contrapposizione a forme di autorità precostituita che caratterizzano la mente adolescente (Siegel, 2014), ciò che qui interessa è mostrare come il sistema di funzionamento della istituzione scolastica

consente a tali dinamiche di insinuarsi nei suoi meccanismi deliberativi e convergere in una sorta di crogiuolo della eterogenesi dei fini, con altre spinte (componente docenti sindacalizzata, componente genitori conservatrice, ecc.) tutte potenzialmente volte all'inerzia o alla resistenza a proposte innovative o di semplice cambiamento.

Il punto è che il sistema normativo e procedurale, così come oggi definito, può diventare un contesto di espressione di dinamiche personali, fisiologiche e connaturate all'essere umano quali, ad esempio l'"abituazione mentale al noto" di cui si è accennato nel primo capitolo. Gli utenti di un'istituzione scolastica, rappresentati in un organo quale il Consiglio di Istituto, fondamentale ad esempio per l'approvazione di nuove disposizioni organizzative, oltre ai docenti che vi siedono e di cui si è detto, possono interdire l'innovazione o opporsi ad essa, anche solo per il preconetto, del voler ricercare un modello di scuola che replichi quella da loro subita, solo perché nota e pertanto confacente alla propria personale zona di confort.

Il problema è dunque che connotazioni personali e valutazioni non professionali di singole persone, nell'attuale sistema degli organi collegiali di una istituzione scolastica, possono assurgere a rilievo pubblico, defatigando ulteriormente qualsiasi spinta innovativa.

È estremamente facile, poiché proceduralmente legittimato, che singoli o minoritari elementi degli organi collegiali creino le circostanze per bloccare qualsiasi proposta sia portata avanti da chi esercita la responsabilità di condurre l'istituzione scolastica alla realizzazione di una visione coerente e unitaria. Tali resistenze sono esercitabili da qualsiasi componente della comunità: docenti avvezzi a modalità didattiche replicate uguali da sempre, utenti, abituati grazie alle incombenti dinamiche di "disintermediazione" sociale, a cercare e rivendicare una visione di scuola che sia la replica di quella da loro subita, gli stessi studenti, nella scuola superiore, che, mossi talvolta da motivazioni e dinamiche esterne, possono legittimamente assumere posizioni di opposizione preconetta e/o pretestuosa a qualsiasi proposta. Ne è un esempio, del resto, la difficoltà a far cambiare il paradigma pedagogico-didattico del corpo docente nel suo insieme, fosse anche a fronte di richiami e prescrizioni normative, ad evidenze pedagogico-didattiche o anche sulla spinta del rinnovato quadro imposto dall'emergenza pandemica.

Ad ulteriore conferma di tali difficoltà vi è la sindacalizzazione di ogni prospettiva di cambiamento. Molte volte i tentativi di introdurre cambiamenti, se non innovazioni, nell'istituzione scolastica, si scontrano infatti non soltanto con la naturale resistenza fisiologica di cui si è detto nel primo capitolo, quanto nel fatto di trovare espressione e legittimazione alla resistenza fine a sé stessa, sotto un cappello rivendicativo di matrice sindacale. Sotto il frequente richiamo a diritti e prerogative di ruolo o di funzione, peraltro malintesi, di fatto si cela la difesa dello *status quo*, la possibile ostentazione del diniego di singoli alla proposta collettiva, oltre a sacche di inerzia o financo di inefficienza. È paradossale che la pervasività di dinamiche sindacali volte al puro mantenimento dello status quo, avvenga talvolta in nome di un inesistente e fittizio paventato timore di personalismi o autoritarismi, da parte di chiunque eserciti compiti di dirigenza, che abbiamo visto essere difficilmente praticabili nel contesto articolatamente democratico della scuola italiana. Si pensi ad esempio all'atavica difficoltà di attivare *de facto* qualsiasi logica di premialità, o anche solo di incentivare qualsiasi parametro qualitativo dei processi di insegnamento-apprendimento, per non dire di qualsiasi innovatività didattica.

È paradigmatica a tal riguardo la vicenda del bonus premiale per i docenti per il quale l'art. 1, comma 126 della Legge 107/2015 aveva previsto risorse finalizzate. Tale finalizzazione vincolata è stata eliminata per effetti dell'art. 1, comma 249 della Legge 160/2019. Sulla circostanza è intervenuta l'ARAN che ha ritenuto che il venir meno della finalizzazione imposta dal legislatore non significa, di per sé, che le parti della contrattazione integrativa non possano riconoscere autonomamente, in tutto o in parte, risorse per valorizzare e premiare l'attività dei docenti. Tuttavia, tale finalizzazione deve essere definita nel contratto integrativo.

L'intervento legislativo, dunque, se non abroga la previsione della Legge 107/2015, mantenendo il bonus premiale e la competenza del Comitato di valutazione per la formulazione dei criteri di attribuzione del bonus stesso (art. 11 del DLgs 297/1994, GU, 1994), riporta però in sede di contrattazione di istituto (art. 22, comma 4 lett. c4 del CCNL dell'area istruzione e ricerca 2016-2018) la determinazione dei criteri generali per la sua attribuzione. Quindi *de facto* rimette ad essa per la necessaria coerenza con i criteri stessi, anche la determinazione della parte di FIS destinata ai compensi premiali. L'esito è ancora una volta l'impossibilità *de*

*facto*, benché non di principio, di attivare sostanziali logiche premiali. In sede di contrattazioni decentrate di istituto si assiste, infatti, ad uno svuotamento del fondo avente come destinazione il bonus premiale, da attribuirsi sulla base di criteri qualitativi pur stabiliti nel Comitato di valutazione. Tale voce è da sempre contrastata dalle organizzazioni sindacali, che negano qualsiasi valorizzazione economica della premialità, per presa di posizione ideologica ammantata talvolta dalle difficoltà di rilevazione e misurazione dei criteri stabiliti. Interessante il fatto che le poste economiche di cui si sta parlando, ammontino mediamente a poche decine di euro annuo a docente e che dunque la questione della premialità riveste in buona parte un valore simbolico più che sostanziale. Si penso solo se tra i criteri di premialità definiti da un Comitato di valutazione di una istituzione scolastica ci fosse "l'attivazione di didattiche innovative". Al di là delle difficoltà di nomenclatura e misurazione, la cosa potrebbe avere un valore strategico simbolico verso il corpo docenti nel definire le priorità e la visione di una *governance* scolastica che volesse avviarsi verso un cambiamento innovativo delle didattiche.

Un'altra problematica molto sentita dai DS e che ne catalizza le attenzioni e il tempo è relativa alle ripetute ed insistenti richieste di monitoraggio, sondaggi, censimenti, rilevazioni, da parte di molteplici enti e amministrazioni, centrali e periferiche anche per dati che sono già in possesso dalle stesse o reperibili attraverso sistemi informatici centralizzati. Molte volte, le scadenze richieste sono inferiori ai tre giorni non lavorativi (cioè sabato e domenica compresi). L'Associazione Nazionale Presidi ha contato più di 53 monitoraggi e censimenti richiesti ai DS nel corso di un anno scolastico. La stessa strutturazione e allineamento consequenziale dei documenti programmatici di una istituzione scolastica, insieme agli altri documenti amministrativo finanziari (Programma Annuale, Conto consuntivo, ecc.) testimoniano di una bulimia delle formalizzazioni burocratiche. Ciò che infatti rende insostenibile il tutto è il fatto che se presi singolarmente rivelano tutto il loro valore di strutturazione progettuale, ma nel loro insieme, mancando una visione olistica consapevole dell'intero quadro, rischiano di far indulgere i più ad una logica dell'adempimento. Basterebbe citare le procedure previste per la progettazione, realizzazione e rendicontazione di un progetto PON, per la cui gestione è necessario strutturare un poderoso apparato che si avvalga di un'efficiente segreteria amministrativa contabile, di progettisti esperti e di ottimi coordinatori di progetto, oltre che di tante ore destinate alle pratiche di gestione del progetto stesso.

L'incombenza burocratica è parcellizzata alla fonte, provenendo da vari organi amministrativi e differenti uffici anche della stessa struttura amministrativa, ma vede nel DS il solo destinatario finale cui tutto è demandato. Ciò oltre a suggerire la logica dell'adempimento, comporta la tendenza a far sì che anche i documenti programmatici della scuola, siano formulati più per rispondenza formale alle richieste documentali che agli strumenti progettuali. Il risultato è il rischio che l'imponente e ben orchestrato apparato documentale nulla apporti *de facto* ai processi creativi e di innesco di dinamiche innovative, essendo vissuti invece come un adempimento che sottrae ulteriori energie. Si potrebbe dire che così come esiste la deriva del *teach to test* per i docenti la modalità formale e burocratica di controllare la rispondenza documentale produce l'effetto del "*document for document*" (Phelps, 2011).

In molti casi l'esito delle dinamiche esposte conduce all'utilizzo dei documenti programmatici più come un censimento *ex post* di quanto si è già realizzato, piuttosto che uno strumento di reale progettualità gestionale funzionale all'innovazione (Benvenuto, & Fattorini, 2020; De Santis & Asquini, 2020). Tutto ciò è evidenziato proprio dal merito degli esiti della ricerca su alcune scuole DADA in cui si evidenzia come il disegno documentale teorico, non funge altro che da occasione di riflessione, ma negli esiti vanifica le raccomandazioni teoriche.

La continua esigenza di rispondere alla richiesta istituzionale di asolvere a quelli che vengono percepiti *de facto* come formalismi burocratici, con buona pace delle retoriche di contorno, che nulla rispecchiano della sostanza dei processi, tende ad abilitare o meglio a suggerire i DS, comportamenti volti alla logica dell'adempimento più che all'intraprendenza propositiva e innovativa, all'assolvimento del formalismo più che il discernimento sostanziale e nel merito. L'insieme di tali sollecitazioni conduce inesorabilmente ciascun DS a dover interpretare, anche suo malgrado, sempre più il ruolo del "dirigente da cruscotto", alieno cioè dal partecipare in modo proattivo alla costituzione dei processi, limitandosi alla loro gestione formale e al loro controllo.

Il contesto esterno (eteronomo) descritto disincentiva, anzi sconsiglia un sistema di governance che dovrebbe condurre ad una qualsiasi azione (amministrativa, organizzativa, formativa didattica) innovativa. Sembra, dunque, che ciò che ancora muove la scuola sono motivazioni auto-

nome: etica del lavoro, senso del servizio e di responsabilità personale e sistemica, la visione teleologica del proprio operato. Sembra che ciò che determina innovazioni e miglioramenti nel sistema scolastico sia ancora principalmente legato alla motivazione personale degli operatori, anche al di là gli incentivi economici e certo nonostante il sistema di funzionamento che invece risulta disincentivante e defatigante (Bianchi, 2016). Questo è massimamente vero per un'intrapresa corale, quale è il Modello DADA, la cui attivazione deve invece essere genuinamente mossa da motivazioni (auto-nome) che trovano la loro radice solo nell'etica del lavoro, nella capacità di attivare entusiasmi professionali e nel senso di responsabilità personale e sistemica degli "operatori di responsabilità", tra i quali, necessariamente per le caratteristiche del Modello, i dirigenti.

In questo senso qualsiasi innovazione didattica che debba essere praticata in termini collettivi, e non nel chiuso di qualche aula da docenti spontaneamente innovativi, rischia di risultare una mera speranza, perché, se mossa da un isolato ottimismo della volontà, non conduce a nessuna sistematizzazione e disseminazione e rimane nell'episodico e nell'aneddotico solipsismo innovativo. Ciò rimane vero anche prescindendo dal paradosso tratteggiato da T.J. Kuhn in "La struttura delle rivoluzioni scientifiche" (1956), che cita la morte biologica (o pensionamento) di una generazione come circostanza che possa favorire il passaggio ad un nuovo paradigma scientifico, in questo caso, didattico. Infatti, sulla base delle atipie di governance rilevate neanche le nuove generazioni di docenti potrebbero, qualora lo avessero chiaro e compiutamente appreso nei percorsi formativi, supportare un nuovo paradigma pedagogico-didattico che caratterizzi una comunità come cifra identitaria, piuttosto che singoli sui membri.

Tra le azioni ordinarie, che più strettamente pertengono alle prerogative della dirigenza scolastica e che danno il senso della complessa costituzione di ogni scelta del DS, se ne possono citare alcune a mero titolo di esempio: l'attribuzione docenti alle classi, una delle poche prerogative esclusive del dirigente che comunque deve avvenire nel rispetto dei criteri deliberati in Collegio docenti e dal Consiglio di Istituto, la formazione delle classi, che deve tener conto del rispetto dei criteri deliberati in Collegio docenti e dal Consiglio di Istituto, comunicati in contrattazione integrative alle RSU e ai rappresentanti sindacali territoriali, la contrattazione del Fondo per il miglioramento dell'offerta formativa (MOF) al tavolo sindacale con i medesimi rappresentanti, che deve garantire il ri-

specchiamento economico e contrattuale, delle azioni verso traguardi che pur sono stati condivisi e concertati democraticamente (RAV – PdM – Atto di indirizzo – PTOF), dalla stessa comunità cui è destinato quel contratto integrativo, così da perseguire una visione unitaria e corale. Si è detto poco sopra dell'impossibilità de facto di procedere a qualsiasi, pur simbolica e motivante, valorizzazione del personale docente (Bonus premiale) e si è altresì spiegato tecnicamente e giuridicamente della evanescenza ed inconsistente polemica in relazione alla mai esistita, così detta, chiamata diretta del personale. A ciò si aggiunga un sistema di valutazione dell'operato del DS che, nonostante le migliori predisposizioni concettuali e gli strumenti operativi adottati ancora risente di una percezione di burocratismo formale da controllo checklist più che dialogica e discorsiva comprensione dei processi complessi e multifattoriali che determinano l'azione del dirigente.

## Capitolo terzo

### Il Modello DADA

Non è certo che cambiando miglioreremo,  
ma è sicuro che per migliorare bisogna cambiare  
(W. Churchill)

In questo capitolo, dopo un inquadramento del contesto dell'innovazione metodologico didattica in Italia, si fa un accenno alle difficoltà intrinseche e fisiologiche connaturate a qualsiasi cambiamento, sottolineando come nel contesto scolastico italiano questo sia reso ancora più complicato dal sistema di procedure e interdizioni che lo caratterizza. Il capitolo ha come tema principale l'illustrazione del Modello DADA, approfondito seguendo e commentando i 5 postulati e le 5 caratteristiche del Manifesto delle scuole DADA, che rappresenta il punto di riferimento ufficiale<sup>17</sup> per identificare il costruito nella sua completezza e nei suoi intrinseci rimandi, così da restituire un quadro "olistico" del portato sia didattico pedagogico che organizzativo-gestionale del Modello. Da ultimo, si tireranno le somme di quanto esposto proprio per profilare il motivo per cui una scuola Modello DADA è estremamente significativa e paradigmaticamente esemplare per studiare e saggiare le dinamiche del sistema di governance delle istituzioni scolastiche in Italia. Grazie a questo capitolo sarà possibile, nella seconda parte del lavoro di ricerca, comprendere al meglio quali sono state le domande e le ipotesi di ricerca, che in buona parte vertono sulla verifica dell'assolvimento dei principi del costruito e sulle dinamiche di innesco e gestione di meccanismi di cambiamento innovativo così corali e pervasivi quali quelli caratterizzanti l'avvio del Modello DADA.

#### 3.1. Il quadro dell'innovazione didattico-organizzativa in Italia

Per comprendere pienamente le ragioni che rendono il DADA un cambiamento significativo, paradigmatico e certamente unico nel pano-

<sup>17</sup> Per approfondimenti vedi sito [www.scuoledada.it](http://www.scuoledada.it)

rama dell'innovazione scolastica italiana, è necessario in prima istanza tratteggiare lo “stato dell'arte” sul tema. Il catalogo più aggiornato e potenzialmente esaustivo costituito da Avanguardie Educative di INDIRE (INDIRE, 2021, n.d.) rappresenta un riferimento che costituisce un repertorio aggiornato che ben saggia le innovazioni didattiche, visti anche i numeri di scuole coinvolte nella situazione in Italia. C'è da precisare che le scuole che hanno aderito ad uno o più filoni di Avanguardie Educative solo raramente aderiscono nella loro interezza perché in realtà, di ciascuna scuola pur citata, potrebbero essere coinvolte solo poche o anche una sola classe, differentemente dal DADA che, come si vedrà, richiede il coinvolgimento dell'intera scuola o di una sua parte comunque estesa.

Prima di approfondire il Manifesto delle scuole DADA, si cercherà di definire meglio il concetto di innovazione e di cambiamento così da far risaltare la portata e lo spessore innovativo dell'esperienza di attivazione di tale innovazione didattico-organizzativa.

### *3.1.1. Innovatività/ Buone pratiche VS Innovazione / Buone prassi*

La disamina che abbiamo visto sui processi di funzionamento di un'istituzione scolastica è finalizzata alla comprensione della complessità di implementazione in una comunità scolastica di una qualsiasi proposta organizzativa o didattica, anche di ordinaria amministrazione. Per focalizzarci sull'innovazione organizzativa o didattica è funzionale esplicitare una distinzione strumentale tra il concetto di “innovatività” e quello di “innovazione”, riproponendo l'omologa distinzione terminologica tra “buone pratiche” e “buone prassi”, così da meglio comprendere l'andamento collegiale e multifattoriale, contestuale e di insieme, di un'innovazione didattica propriamente intesa.

Lo schema seguente (Tabella I.3.1), presentato in varie attività formative per docenti e DS nonché a specifici convegni di settore (Cangemi & Fattorini, 2018, 2019; Fattorini, 2018a, 2018b, 2019a, 2019b), può ben esplicitare quanto detto sopra.

Figura I.3.1 Le differenze tra innovatività/buone pratiche e innovazione/buone prassi

INNOVATIVITÀ/ BUONE PRATICHE	INNOVAZIONE / BUONE PRASSI
Episodica, circoscritta e situata (Es. programmazione didattica di classe)	Messa a sistema attraverso l'allineamento dei documenti programmatici (RAV, PdM e PTOF) e standardizzabile replicabile.
Autoreferenziale (Genericamente ascrivibile ad una malintesa libertà di insegnamento)	Condivisa nella comunità educativa ed inserita come risposta alle esigenze formative di quella comunità (RAV) in un processo di governance volta all'innovazione (PdM).
Individuale o elitaria, isolata e spontanea, intuitiva	Disseminata, "condivisa, messa in circolo", replicata nella comunità di riferimento
Gestita "a vista" e senza coordinamento con il contesto	Inserita in una visione e in un orizzonte strategico predefiniti e condivisi
Casuale, fortunata, destrutturate	Intenzionalmente attivata con strategie esplicite programmate e strutturata
Annoverabile tra le buone pratiche episodiche e "senza memoria" ("La scoperta dell'acqua calda")	Esportabile come buona prassi e cioè replicabile e inseribile ordinariamente a sistema ("La conservazione della scoperta dell'acqua")
Monitorata e valutata "a occhio"	Monitorata e valutata sulla base di indicatori esplicitati <i>ex ante</i>
Inquadrabile all'interno delle procedure esistenti e dei regolamenti esistenti (Assimilazione delle regole)	Determinante la ristrutturazione delle procedure e dei regolamenti ad es. il Regolamento di Istituto (Accomodamento cioè adattamento delle regole)
Inseribile in una politica di management che è comunque funzionale a promuovere ordine e coerenza rispetto ai fini organizzativi (leadership istituzionale)	Attivabile con una leadership che mostra la direzione del cambiamento e dell'innovazione attraverso una cornice di significato e che porta a mutare i contesti organizzativi (leadership trasformazionale) (Paletta, 2015a)

È importante sottolineare che non sono applicabili valutazioni o giudizi di merito rispetto alle due modalità (“innovatività/buone pratiche” o “innovazione/buone prassi”) qui richiamate per leggere un cambiamento scolastico, poiché, nella realtà dei fatti, è ben possibile che dei cambiamenti innovativi siano partiti proprio in maniera occasionale, episodica, destrutturata, individuale o elitaria, per poi trovare diffusione e condivisione fino a permeare tutti gli aspetti procedurali. È del resto evidente che, come si è già detto, non sempre le procedure previste per la costituzione dei documenti programmatici di un’istituzione scolastica quali ad esempio il RAV (Benvenuto et al., 2018), riescono a rappresentare la realtà vissuta della scuola che cercano di descrivere. Inoltre, alcune innovazioni potrebbero nascere come risposta a sollecitazioni più generali, di scenario o di epoca che potrebbero non trovare espressione nella nomenclatura di rilevazione di un RAV o di un PdM.

Tale considerazione si esplicherà ancor meglio nell’analisi dei risultati del questionario ai Dirigenti delle scuole Modello DADA, in relazione alle fasi di inizio e “innesco” del processo, quando non necessariamente l’esigenza di un cambiamento profondo e corale trova espressione nei documenti programmatici. È anche questo un dato su cui riflettere per capire il giusto rapporto dialettico tra le esigenze procedurali e documentali previste dal disegno normativo di funzionamento di una istituzione scolastica e le esigenze di libertà e pensiero creativo che sono alla base di un’innovazione.

Ciò è ancor più chiaro esponendo quanto esposto nello schema presentato nella figura sopra (Figura I.3.1), in cui viene ascritto alla dialettica tra “assimilazione” e “accomodamento” della innovazione. Un cambiamento innovativo, una buona pratica, infatti, si esprime comunque all’interno di regole e procedure pre-esistenti, che siano normative o anche solo consuetudinarie, e tende a non metterle in discussione, lasciandosi “assimilare” ad esse o al più coabitando con esse. Per assurgere alla funzione di innovazione e buona prassi è invece possibile che si debbano forzare e ristrutturare “accomodandole” appunto, le regole o consuetudini preesistenti per definire e regolamentare differentemente una nuova “normalità”. Per usare il linguaggio di *“La struttura delle rivoluzioni scientifiche”* di T.J. Kuhn (1956) si può dire che una pratica innovativa si inserisce in un paradigma preesistente che non mette necessariamente in

discussione, mentre un'innovazione ha bisogno di ristrutturare il paradigma fino a cambiarlo completamente.

Il Modello DADA nel sollecitare curiosità nei moltissimi dirigenti, docenti, istituti scolastici di tutta Italia ed anche Università, ha tra le altre cose dimostrato come sia possibile muoversi da modelli scolastici ripetitivi ed inveterati, per praticare innovazione didattica, "qui ed ora" ed all'interno della normativa esistente, saggiandone i margini di legittimità e utilizzandone le possibilità per poi rivendicare, anche tramite i risultati di questa ricerca, le esigenze di cambiamento normativo.

È ora più pregnante la comprensione di quanto esplicita il Manifesto delle Avanguardie Educative quando dice:

Il processo generativo dell'innovazione trova innesco nella curiosità, nel piacere di fare nuove scoperte e nell'accettare il rischio che queste si rivelino infruttuose, nella capacità di attuare itinerari alternativi rispetto allo status quo. Questo processo prevede un iter lungo e faticoso, è un vero e proprio cammino irto di ostacoli, costituito da percorsi sperimentali che non seguono strade certe e definite e che per questo possono talvolta concludersi in vicoli ciechi. L'innovazione è un processo continuo di apprendimento e non coincide con il solo momento dell'invenzione; nessuna innovazione è buona di per sé ma implica una serie di conseguenze, a volte imprevedute, che in una visione di lungo termine servono a riorientare idee e strategie (INDIRE, 2021).

È chiaro, infatti, che non si può portare avanti nessun miglioramento se il contesto nell'insieme non lo consente così come è inevitabile anche che, in ogni organizzazione che muta, esistano resistenze e refrattarietà a qualcosa di nuovo, oltre che esplicite interdizioni, in aggiunta alle difficoltà proprie di ogni cambiamento. Queste fisiologiche resistenze possono essere incluse e superate solo perché inglobate in un collettivo che nel suo insieme trascina e viene coinvolto nella visione di un'intrapresa che inneschi un contagioso e costruttivo entusiasmo di comunità. In questo senso è tanto più vero che la scuola è fatta di relazioni e persegue i suoi obiettivi solo ed in quanto sa essere comunità (*Gemeinschaft*) e, inoltre, è tanto più comunità, quanto più riesce ad essere empaticamente coesa piuttosto che burocraticamente assemblata, cioè avvinta solo da legami burocratici formalmente adempiuti (*Gesellschaft*) (Sergiovanni, 2000).

### 3.1.2. *Cambiamento e Innovazione*

Il Manifesto delle Avanguardie Educative cita così:

Per l'OCSE, tutto ciò che concerne l'innovazione deve contenere un qualche livello di originalità e produrre un beneficio, ossia generare valore aggiunto; l'innovazione attiene all'elaborazione di nuove idee o strategie e scaturisce come reazione a un problema, in un percorso simile a quello della ricerca-azione. Secondo un recente rapporto della Commissione europea l'innovazione si distingue dal mero 'cambiamento' quando la trasformazione interviene su tre piani: innovando la pedagogia, trasformando la cultura della scuola e consolidando il cambiamento e il miglioramento a livello di sistema educativo (INDIRE, 2021).

Appare, quindi, evidente l'esigenza metodologica ed epistemica di una distinzione tra "cambiamento" e "innovazione", considerando sin da ora però che entrambe le circostanze sono accomunate nel contesto scolastico, dalle medesime difficoltà di innesco.

Secondo il Manifesto delle Avanguardie Educative l'innovazione come processo si compone di un insieme di atti capaci di generare discontinuità, rompere inerzie e routine, scompensare gli equilibri 'del sistema', aumentare il gap tra vecchio e nuovo. Tale insieme di atti è una "distruzione creatrice" (INDIRE, 2021).

Le difficoltà che sono qui annoverate come tipiche di processi di innovazione trovano maggiore sostanza negli studi psicologici e neuroscientifici sul concetto di "cambiamento", quali ad esempio quelli che Giorgio Nardone elabora a partire dagli studi effettuati nella Scuola di Palo Alto, attraverso i lavori prodotti dal gruppo del Mental Research Institute e di Paul Watzlawick (Nardone & Watzlawick, 1990). Secondo Nardone (1991) ogni sistema vivente resiste al cambiamento del suo equilibrio anche quando questo è disfunzionale. Il cervello umano si è strutturato nel corso della filogenesi dovuta alla selezione naturale, non per la sopravvivenza ma per l'"abituazione" mentale al noto. Il noto, o anche ciò che è consuetudinario viene implicitamente e naturalmente preferito dagli esseri umani, anche quando è disfunzionale o addirittura dannoso. Questo avviene per il solo fatto di avere comunque un riverbero emotivo rassicurante perché legato al passato, anche quando i ricordi espliciti di quel passato sono negativi. I modelli o pattern di intervento,

analisi e soluzione delle situazioni continuano a mantenersi per il solo fatto che sono stati utilizzati in passato e questo a prescindere dall'aver funzionato o meno (Nardone & Watzlawick, 1990; Nardone, 1991). È una derivazione del principio di omeostasi della biologia per cui un equilibrio tende a mantenersi e ad avere risvolti psicologici nella resistenza ad abbandonare la zona di confort e le abitudini. Tale ontologica difficoltà a cambiare i modelli di intervento o di soluzione trova evidenti e maggiori riscontri nel contesto scolastico ove l'abbrivio inerziale, la complessità procedurale, la legittimazione ambientale e normativa, favoriscono e quasi incentivano la riproposizione didattica del noto. Basti pensare alla persistente prevalenza della lezione frontale rispetto a metodologie che pure da anni sono conosciute e diffuse come il cooperative learning o altro (Nardone & Fiorenza, 1995).

Sempre secondo Nardone (1991), la tendenza a continuare a mettere in atto strategie tentate in passato con successo (o anche senza) può essere sia consapevole che inconsapevole e può avvalersi di varie modalità che conducono comunque all'esito di mantenersi del noto, risultando in genere inefficaci nell'apportare un cambiamento. Tra le strategie annoverate come tentativi impliciti di bloccare il cambiamento ci sono il tentativo di controllo della situazione, con cui si può cercare ad esempio di controllare l'ansia, avendo comunque come effetto un suo aumento, l'evitamento della situazione nuova perché percepita come sgradita, che ha però come esito la conferma implicita e non falsificabile della motivazione del timore di ciò che si teme, la cui paura di fatto aumenta e la richiesta a terzi (persone o cose o procedure) di protezione dal cambiamento, che di fatto conferma a se stessi di non essere all'altezza (classico è l'esempio dell'oggetto apotropaico).

Tale rubricazione sulle circostanze che bloccano i cambiamenti trova riscontri operativi nella sua trasposizione nel mondo della scuola. Si riscontra, infatti, dall'esperienza comune di tantissimi DS o docenti, la seguente possibile categorizzazione di comportamenti volti ad intercettare ed evitare qualsiasi modifica allo status quo, che hanno una corrispondenza nelle dinamiche psicologiche su esposte. Alcuni esempi riguardano le lamentele tra docenti verso le circostanze di lavoro, ricche di generalizzazioni e cancellazioni, con espressioni quali "non funziona niente", "non ho gli strumenti tecnologici adeguati", "gli alunni non studiano lo stesso qualsiasi cosa si faccia", "è cambiata la società", oppure l'imposizione di un punto di vista o una esigenza personale fino

all'ostruzionismo ostentato, talvolta ammantato da riferimenti a questioni di principio sindacali, magari semplicemente dichiarato per autoaffermazione (ad es. "Io non userò mai questi aggeggi" in relazione alla diffusione delle TIC, "dove sta scritto nel contratto", "è obbligatorio?"). A tal proposito, basterebbe ricordare le interdizioni opposte da svariati colleghi docenti in Italia nel momento del primo e improvviso lockdown nazionale nel marzo 2020.

In alcune scuole le attività didattiche a distanza sono state bloccate in attesa delle delibere degli organi collegiali o anche in attesa di una fase specifica di contrattazione interna integrativa. Tutto ciò avveniva mentre medici e infermieri in ampie zone del paese si sottoponevano a turni massacranti di lavoro per assistere i malati di Covid 19, di cui aumentavano i ricoveri. È stata questa una circostanza che ha messo in evidenza con allarmante chiarezza la difficoltà della scuola ad intraprendere qualsiasi cambiamento, anche se sollecitato da un evento epocale e drammatico quale una pandemia e a dispetto di qualsiasi richiamo morale al senso civico e di compartecipazione alle drammatiche vicende in corso.

Un'ulteriore strategia per evitare un cambiamento reale nella scuola si può ascrivere alla categoria dei docenti che per esigenze caratteriali o di accondiscendenza aprioristica verso le istituzioni, tendono a accontentare il *mainstream* presente nella istituzione scolastica di servizio, rappresentata dal DS o da gruppi di docenti. In questa categoria sono ascrivibili le affermazioni del tipo "accontentiamo il DS", oppure "non capisco ma mi adeguo", "cosa devo fare esattamente", tutte volte ad una logica dell'adempimento funzionale ad evitare ipotizzati conflitti o malumori.

Rimangono, dunque, molte le circostanze che rendono difficile l'avvio di un qualsiasi percorso di cambiamento in un contesto scolastico e sono moltissimi i potenziali fattori di interdizione che, se possiedono una matrice profonda e psicologica nell'essere umano, trovano una diffusione e legittimità di realizzazione nel corpo docente.

Sempre secondo Nardone il cambiamento può verificarsi in tre modalità:

1. Gradualmente, step by step;

2. Catastrofico, attraverso una rottura immediata dell'equilibrio (si pensi all'irrompere nella vita quotidiana della emergenza sanitaria globale);
3. Con "effetto valanga" o "effetto farfalla" in cui un piccolo cambiamento ne innesca altri con accelerazione crescente (Nardone, 1991).

Tali categorie generali sono funzionali all'analisi e all'osservazione di qualsiasi cambiamento nelle singole istituzioni scolastiche o in generale e offrono una rubricazione utile a categorizzare la diffusione di innovazioni quale quella delle scuole Modello DADA.

Tutto ciò va premesso quando, anziché di cambiamento tout court, è necessario affrontare il concetto di innovazione e in particolare di innovazione didattica.

L'essenza dell'innovazione è il tentativo di realizzare qualcosa che fino a quel momento non aveva avuto successo e pertanto non può non prevedere un inevitabile elemento di rischio e di incertezza rispetto ai suoi esiti. L'innovazione è generalmente considerata come in soluzione di continuità con il passato, ossia un processo di significativo cambiamento e miglioramento delle condizioni individuali o sociali (Goldstone, 1987). È chiaro che è necessario abbracciare una concezione di innovazione che integri l'innovazione tecnica, che sia tecnologica o didattica, con quella istituzionale (Nigris, 2011).

È ancora una volta il Manifesto delle Avanguardie Educative a definire con precisione i termini e le caratteristiche dell'innovazione in contesti scolastici. Il Manifesto afferma:

Nei processi di innovazione la costruzione della conoscenza non è costituita da atti distinti ma è frutto di un processo che si autoalimenta nel tempo e che alterna disseminazione (di conoscenze acquisite) a creazione (di nuove conoscenze). Affinché ciò accada è indispensabile che il processo di innovazione contempli strategie sinergiche top-down e bottom-up; ed è solo una volta radicata a livello locale – in un determinato contesto – che l'innovazione, per esser messa a sistema e diffondersi, dev'essere studiata, sostenuta e rilanciata da un organismo centrale preposto a individuare la linea strategica da seguire (seguendo un approccio top-down) (INDIRE, n.d.).

È molto importante evidenziare la dialettica di innesco e sviluppo di un'innovazione scolastica, tra strategie top down e bottom up, poiché la sinergia dialettica tra questi due aspetti può trovare differenti accentuazioni che variano sia a seconda dei contesti che, nel medesimo contesto, a seconda dei momenti di implementazione del tentativo di cambiamento (innesco, sviluppo, mantenimento, diffusione, ecc.).

Tale complessità è resa ancora più evidente se si considerano le dimensioni attraverso le quali per INDIRE è possibile sviluppare e sostenere un'innovazione sia didattica che organizzativa. Sono tre le dimensioni dell'innovazione che in particolare riguardano per INDIRE gli ambienti di apprendimento (Bannister, 2017):

1. La dimensione materiale e organizzativa relativa alla gestione degli spazi e dei tempi, quali ad esempio la flessibilità nell'utilizzo di spazi-laboratori e attrezzature oppure dei tempi e degli orari scolastici in funzione della didattica;

2. La dimensione didattico-metodologica in cui si cerca la promozione e il sostegno all'utilizzo di metodologie didattiche innovative, ad es. la creazione di gruppi di livello, classi aperte, peer education, cooperative learning, e così via;

3. La dimensione relazionale che fa riferimento allo sviluppo di un clima di insegnamento e apprendimento positivo, collaborativo, oltre che alla definizione e rispetto di regole di comportamento condivise a scuola e in classe o alla gestione dei conflitti.

Tali dimensioni si intersecano tramite combinazioni "a matrice" con le componenti della comunità scolastica, per ciascuna delle quali sono necessarie azioni intenzionalmente preordinate e considerazioni progettuali, quando si vuole avviare un processo di cambiamento innovativo: i docenti e il personale ATA, gli studenti, ma anche le famiglie e il territorio di riferimento della istituzione scolastica, inteso sia in senso fisico che in termini di coinvolgimento culturale o ideale anche a distanza.

### ***3.1.3. Le Avanguardie Educative di INDIRE***

Esiste una fonte di riferimento autorevole e accreditata per censire e approfondire il quadro dell'innovazione didattico-organizzativa in Italia e che può considerarsi una voce esaustiva e tendenzialmente sempre ag-

giornata. Si tratta del sito e del relativo catalogo delle Avanguardie Educative di INDIRE (2021, n.d.), un movimento di innovazione che porta a sistema le esperienze più significative di trasformazione della scuola italiana.

Come ci dice il sito stesso:

Avanguardie educative è un progetto di ricerca-azione nato dall'iniziativa autonoma di INDIRE<sup>18</sup> (l'Istituto che fin dall'anno della sua nascita – il 1925 – ha indagato e sostenuto le esperienze educative più avanzate nel territorio nazionale) con l'obiettivo di investigare le possibili strategie di propagazione e messa a sistema dell'innovazione nella scuola italiana, tenendo particolarmente conto dei fattori abilitanti e di quelli che ne ostacolano la diffusione.

Benché il Modello DADA viva di vita autonoma rispetto alle Avanguardie Educative, cui pure partecipa tramite l'iscrizione delle scuole capofila, questa presentazione consente di centrare in pieno l'interesse specifico della ricerca che ha seguito il propagarsi di una specifica innovazione e cerca di indagare, dal punto di vista del DS, proprio i fattori abilitanti o di ostacolo dell'innovazione. Questi fattori, nel caso del Modello DADA, come si vedrà nel paragrafo dedicato, sono molto più probanti e paradigmatici rispetto a qualsiasi altra innovazione, proprio per le caratteristiche che lo differenzino da tutte quelle presenti nel Catalogo delle idee delle Avanguardie educative.

<sup>18</sup>L'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE) è da oltre 90 anni il punto di riferimento per la ricerca educativa in Italia. Fin dalla sua nascita nel 1925, l'Istituto accompagna l'evoluzione del sistema scolastico italiano investendo in formazione e innovazione e sostenendo i processi di miglioramento della scuola. Oltre alla sede centrale a Firenze, ha tre nuclei territoriali a Torino, Roma e Napoli. L'ente è dotato di autonomia statutaria, scientifica, organizzativa, regolamentare, amministrativa, finanziaria, contabile e patrimoniale (leggi lo Statuto dell'INDIRE). Sviluppa nuovi modelli didattici, sperimenta l'utilizzo delle nuove tecnologie nei percorsi formativi, promuove la ridefinizione del rapporto fra spazi e tempi dell'apprendimento e dell'insegnamento. L'Istituto vanta una consolidata esperienza nella formazione in servizio del personale docente, amministrativo, tecnico e ausiliario e dei dirigenti scolastici ed è stato protagonista di alcune delle più importanti esperienze di e-learning a livello europeo. Insieme all'Invalsi e al corpo ispettivo del Ministero dell'Istruzione, l'INDIRE è parte del Sistema Nazionale di Valutazione in materia di istruzione e formazione. In questo ambito, l'Istituto sviluppa azioni di sostegno ai processi di miglioramento della didattica per l'innalzamento dei livelli di apprendimento e il buon funzionamento del contesto scolastico. ([www.indire.it](http://www.indire.it)).

Il progetto delle Avanguardie educative (AE) benché nato come un progetto di ricerca-azione, in breve tempo si è però trasformato in un vero e proprio Movimento aperto a tutte le scuole italiane; la sua mission è quella di individuare, supportare, diffondere, portare a sistema pratiche e modelli educativi volti a ripensare l'organizzazione della Didattica, del Tempo e dello Spazio del 'fare scuola' in una società della conoscenza in continuo divenire (INDIRE, 2021).

Tale Movimento si riconosce e fa riferimento ad un Manifesto programmatico per l'Innovazione che si articola in sette macrotemi, gli «orizzonti di riferimento», che nell'esplicitare la vision di Avanguardie Educative non può che rappresentare un'ottima sintesi attualizzata, di tanta storia pedagogica che fa riferimento all'attivismo, al costruttivismo sociale, alle didattiche laboratoriali e operative.

È importante riportare per intero i sette orizzonti di riferimento del Manifesto di Avanguardie Educative così come in esso sintetizzati:

- 1. Trasformare il modello trasmissivo della scuola.** Il modello basato esclusivamente sulla trasmissione delle conoscenze 'dalla cattedra' è ormai anacronistico. Oggi gli studenti imparano più efficacemente attraverso l'apprendimento attivo che sfrutta materiali aperti e riutilizzabili, simulazioni, attività laboratoriali, esperimenti hands-on, giochi didattici, ecc.
- 2. Sfruttare le opportunità offerte dalle ICT e dai linguaggi digitali per supportare nuovi modi di insegnare, apprendere e valutare.** Le tecnologie riducono le distanze aprendo nuovi spazi di comunicazione (cloud, mondi virtuali, Internet of Things) riconnettendo luoghi geograficamente isolati e attori del sistema scuola: dalle imprese agli enti locali, dalle associazioni alle fondazioni. Le tecnologie, per Avanguardie educative, non sono ospiti sgraditi né protagonisti, ma mezzi con cui è possibile personalizzare i percorsi di apprendimento e condividere la conoscenza.
- 3. Creare nuovi spazi per l'apprendimento.** Una scuola d'avanguardia ripensa gradualmente gli spazi e i luoghi con soluzioni flessibili, polifunzionali, modulari e facilmente configurabili in base all'attività svolta e si apre verso l'esterno, creando

nuove opportunità di formazione. La riconfigurazione degli ambienti scolastici è funzionale al coinvolgimento e alla partecipazione attiva degli studenti al processo di apprendimento.

4. **Riorganizzare il tempo del fare scuola.** Il ripensamento del modello didattico riguarda sia la configurazione sia la gestione del tempo dell'apprendimento. Ciò presuppone il superamento di alcune rigidità organizzative, come il calendario scolastico, l'orario delle lezioni e la parcellizzazione delle discipline in unità temporali minime. Questo cambiamento deve avvenire tenendo conto della necessità di una razionalizzazione delle risorse, di una programmazione didattica articolata in unità e moduli, dell'affermarsi delle ICT e delle loro applicazioni in ambito formativo.
5. **Riconnettere i saperi della scuola e i saperi della società della conoscenza.** La società contemporanea, grazie anche alla diffusione della rete, valorizza nuove competenze che spesso non riguardano una disciplina in particolare e il cui sviluppo è legato a una modalità di apprendere e operare in stretta connessione con la realtà circostante. Una scuola aperta all'evoluzione dei saperi è in grado di comprendere il cambiamento e migliorare il servizio offerto in sinergia con le richieste del territorio.
6. **Investire sul "capitale umano" ripensando i rapporti (dentro/fuori, insegnamento frontale/apprendimento tra pari, scuola/azienda).** La valorizzazione del "capitale umano" consente ai docenti di sentirsi sempre più registi di modelli di didattica attiva vedere nel cambiamento una risorsa. Una scuola d'avanguardia è in grado di individuare le risorse – nel territorio, nell'associazionismo, nelle imprese e nei luoghi informali – per arricchire il proprio servizio attraverso un'innovazione continua che garantisca la qualità del sistema educativo.
7. **Promuovere l'innovazione perché sia sostenibile e trasferibile.** Obiettivo delle scuole di Avanguardie Educative è individuare l'innovazione e renderla concretamente praticabile, sostenibile e riproducibile in altre realtà; è quindi necessario trovare quegli elementi chiave che consentano il passaggio dall'esperienza al modello, affinché possa essere trasferibile in un contesto che ab-

bia i presupposti adeguati, per produrre analoghi risultati (INDIRE, n.d.)

Questi orizzonti sono inverati e fattivamente interpretati nelle cosiddette «Idee» che le scuole aderenti al Movimento possono adottare per sperimentarle, secondo un principio base: favorire il “contagio” dell’innovazione dal basso, dalla scuola verso la scuola. Tali Idee si arricchiscono e incrementano di anno in anno e la «Galleria delle Idee per l’Innovazione» è luogo in cui sono raccolte esperienze verificate sul campo da un numero in costante crescita di scuole italiane e che sono oggetto di ricerca continua per INDIRE.

È importante sottolineare che il Movimento delle Avanguardie educative, partito dalle 22 scuole fondatrici nel 2014, conta oggi oltre 1.200 istituti scolastici, tra scuole capofila delle Idee e scuole adottanti che stanno sperimentando una o più di una delle Idee. Tale numero diventa significativo se si pensa che sono circa 8.000 le Istituzioni scolastiche presenti sul territorio nazionale, dato da cui si evince quanto il sito AE sia significativo e assolutamente rispecchiante la realtà dell’innovazione scolastica.

### **3.2 Il Modello DADA: un esempio di innovazione**

Il Modello DADA, il cui acronimo sta per Didattiche per Ambienti Di Apprendimento nasce dalla precisa volontà, competenza organizzativa e coraggio professionale di due dirigenti di istituti secondari superiori di Roma, Ottavio Fattorini e Lidia Cangemi rispettivamente DS dei Licei Scientifici Statali “A. Labriola” a Ostia e “J. F. Kennedy” a Roma, e dalla capacità progettuale e realizzativa delle relative comunità professionali di riferimento.

Il Modello propone e realizza un’innovazione pedagogico-didattica e organizzativa, la cui forza e spessore va al di là della *facies* esteriore che sembra ispirarsi a modelli anglosassoni o del nord Europa. La vulgata giornalistica, che pure ha contribuito a diffonderlo e l’ha reso famoso ha descritto una delle due scuole fondatrici come “*il college di Ostia*”, per la mobilità degli studenti nel cambio d’ora di lezione, che è solo uno degli aspetti del Modello (Asquini, Benvenuto & Cesareni, 2017). Uno sguardo scientifico ne deve cogliere, invece, la matrice originale ideativa tutta ita-

liana, che giunge a quelle manifestazioni organizzative perché mossa da specifiche motivazioni che solo esteriormente coincidono con i modelli anglosassoni. Il Modello, infatti, si incardina su presupposti didattico-pedagogici (Dewey, 1897/1999, 1916/2004) e rilievi neuro scientifici (muovere il corpo per muovere la mente) (Borghi & Nicoletti, 2012) e nel fare questo, al contempo, intercetta e “aggira” le rigidità procedurali e normative del sistema scolastico italiano, facendo leva proprio sugli aspetti organizzativi e di *governance*. È anche per quest’ultime motivazioni che il Modello DADA riveste un’importanza paradigmatica e significativa in relazione all’oggetto di questa ricerca che ha uno dei suoi focus sul sistema di *governance* della scuola italiana, per indagarne punti di forza, criticità e modalità operative per volgerla scientemente all’implementazione dell’innovazione didattica.

La fenomenologia del Modello prevede la rotazione dei gruppi classe nel cambio di lezione, o meglio di insegnamento, come si specificherà più avanti, da un’aula all’altra. L’intero istituto o a volte una sua intera partizione (un plesso o un indirizzo), funzionano per aula-ambiente di apprendimento, assegnata a uno o due docenti della medesima disciplina, che appunto vivono prevalentemente nella loro aula il tempo di insegnamento (Cangemi & Fattorini, 2015). Ciò dà loro la possibilità di interpretare e vivere quello spazio di cui hanno la gestione come un ambiente di apprendimento da adattare alle loro specifiche istanze professionali, sulla base delle mutevoli esigenze didattiche.

È per questo che è importante la sottolineatura del plurale, cioè didattiche, del nome DADA, perché l’idea che lo muove è quella di creare le condizioni ambientali (strutturali, logistiche, organizzative, relazionali, ecc.) perché ciascun docente possa esercitare modalità didattiche adattive e variate sulla base delle esigenze percepite di volta in volta, per uno specifico gruppo classe, in ciascuna situazione. In tal modo il Modello DADA, nel valorizzare l’eccellenza del nostro sistema educativo offre allo stesso tempo le condizioni per realizzare il tanto agognato e dichiarato superamento di modelli formativi di carattere trasmissivo, sostanzialmente passivi, che mostrano la loro inadeguatezza di fronte alle sfide attuali (Cangemi & Fattorini, 2015).

Lo spazio didattico fornito come risorsa da questa organizzazione, si può, infatti, trasformare in laboratorio, funzionale al successo formativo e ad una modalità attiva e partecipata di fruizione della lezione. La

personalizzazione dell'aula assegnata a un docente ne favorisce anche un ripensamento professionale in chiave disciplinare, rendendo immediatamente fruibili materiali, risorse attrezzature e strumenti (es. biblioteca specifica) che favoriscono la valorizzazione della competenza docente. La creazione di ambienti di apprendimento funzionali a processi attivi di insegnamento-apprendimento favorisce la diffusione nella didattica quotidiana di approcci operativi che tengono conto della "piramide dell'apprendimento", in cui una maggiore disponibilità a far "fare" garantisce una migliore sedimentazione delle conoscenze, oltre che l'acquisizione di abilità e competenze. Gli studenti, responsabili, proprio perché responsabilizzati di fatto, si trovano nelle condizioni di divenire sempre più i soggetti attivi, i protagonisti, nella costruzione dei loro saperi e della loro formazione (Cangemi & Fattorini, 2015).

Lo spunto ideativo del Modello DADA, il suo approccio dinamico e fluido muove, inoltre, dagli sviluppi neuro scientifici (Borghi & Nicoletti, 2012; Siegel, 2014) che dimostrano come il modo migliore per attivare la mente, le sue cognizioni e le sue emozioni, sia mantenere in movimento, anche leggero, il corpo. Nel Modello DADA gli spostamenti degli studenti sono voluti e ricercati proprio in quanto stimolo energizzante la capacità di concentrazione e per tanto il movimento è valorizzato perché funzionale a creare le migliori condizioni di apprendimento. È questo un modo che, grazie alla predeterminazione organizzativa, consente di risvegliare l'attenzione, di riattivare ciclicamente la concentrazione e di spezzare la routine, passando da un ambiente didattico all'altro. È importante sottolineare che tale riattivazione cognitiva, emotiva, e relazionale (OECD, 2019a) potrebbe benissimo essere ricercata autonomamente "intramoenia" dal docente all'interno di una classe, ad esempio tra una fase didattica ad un'altra o tra un argomento e l'altro (cfr. Apprendimento intervallato in INDIRE, 2021). È in questa constatazione che si vede la matrice ideativa complessa del DADA, in grado di contemperare e comporre insieme gli aspetti e le esigenze pedagogiche, didattiche e neuro scientifiche, con quelli più concretamente operativi e volti a innescare meccanismi attuativi. Se, infatti, la letteratura didattico-pedagogica è ricca di richiami all'importanza di processi di insegnamento/apprendimento transazionali, co-costruttivi e laboratoriali, molte volte nella pratica scolastica tali traguardi rischiano di rimanere accademici, solo episodicamente o spontaneamente invernati. Il Modello DADA testimonia, invece, un tentativo già riuscito e praticato in molte scuole, di superare le rigidità e gli impacci di varia sorta che rendono inerziale il

funzionamento della scuola italiana, per creare condizioni sistematiche e diffuse di traduzione operativa dei modelli pedagogici. E ciò viene realizzato attraverso un sistema di *governance* consapevole e intenzionalmente diretto, di cui è possibile rintracciare modalità e ricorrenze.

### 3.2.1. *La scuola DADA come intrapresa collettiva*

Da quanto detto nei primi capitoli sul funzionamento di un'istituzione scolastica intesa come comunità, si comprende come essa, almeno in base al disegno normativo, se non per condiviso principio ideale, è una intrapresa che si esplicita sempre in modo collettivo, attraverso articolati meccanismi di progettazione, condivisione e deliberazione collegiali. Gli organi collegiali e gli altri tecnicamente non collegiali, sono molteplici e ciascuno di loro esercita competenze specifiche talvolta sovrapposte, talaltra reciprocamente e funzionalmente coinvolte, per arrivare ad una deliberazione valida e ad una praticabilità operativa, prima che a una finanziabilità specifica e congrua rendicontazione. Ciascuna decisione, inoltre, compresa quella del DS, deve attenersi a criteri precedentemente deliberati o contrattati o condivisi.

Il ciclo di progettazione prescritto dalla norma ha un andamento ideale a spirale poiché da un'analisi della situazione, dei punti di forza e dei bisogni (RAV), si arriva a formulare dei traguardi e degli obiettivi di miglioramento (PdM). Questi, filtrati attraverso un lavoro di mediazione e catalisi del DS (Atto di indirizzo), trovano nel PTOF l'insieme delle azioni per essere perseguiti e raggiunti, focalizzando, almeno a livello teorico, su di essi le risorse umane, strumentali e materiali. Il percorso trova poi riscontro in processi di rendicontazione sociale che conducono ad un bilancio sociale che, nell'assolvere alle esigenze di trasparenza e *accountability*, è al contempo la base per una nuova rilevazione dello stato dei fatti e dunque per un nuovo ciclo di progettazione.

È per questo che si può parlare di "ologramma" nella visione del funzionamento di una scuola, perché ogni singolo elemento che la compone (risorsa umana, strumentale, finanziaria, ecc.), ogni singola azione programmata o intrapresa e ogni soluzione proposta o condivisa, rimanda a tutto il complesso documentale, deliberativo, normativo, progettuale, decisionale, economico e di competenza, che le ha determinata e/o che la consente.

L'unico modo con cui è possibile superare con successo queste complessità tecniche e gestionali è attraverso un lavoro intenzionale di coinvolgimento dell'intera comunità, affinché essa nel suo insieme contribuisca a superare i singoli momenti o punti di stridore e difficoltà.

Infatti, ciascuno degli obiettivi che una comunità scolastica nella sua complessa gestione ha il desiderio di perseguire, si illumina se ci sono alcune caratteristiche quali concertazione, dialettica costruttiva ed operativa, capacità di gestire e negoziare i contrasti evitando i conflitti (Capaldo & Rondanini, 2005), e inoltre inverato e fattivo costruttivismo sociale. È chiaro, infatti, che non si può portare avanti nessun miglioramento se il contesto nell'insieme non lo consente e lo supporta.

Ciò che deve prevalere e anteporsi ad ogni proposta, è la considerazione della scuola come "comunità educante", in cui si tengano conto tutte le sfumature in essa implicite. Si deve, cioè, sempre prendere in considerazione e guardare ad una scuola che si muove nel suo insieme verso una qualsiasi direzione, e a maggior ragione se verso una forma di innovazione corale come il DADA. Gardner vedeva nella comunità educante una comunità che consente tempi e luoghi ove processi (di confronto e dibattito) possano avere luogo. In quanto attore indispensabile di essa, la scuola, luogo di relazioni, intessuta di linguaggi affettivi ed emotivi, promuove la condivisione di quei valori che fanno sentire i membri della società come parte di una comunità vera e viva (Gardner, 1987).

In questo senso si può dire che ogni scuola, come ogni istituzione, è caratterizzata da una propria "cultura affettiva" (Goleman & Senge, 2017), da un "collante emotivo", che ne orienta il funzionamento, il modo di proporre l'offerta formativa e le dinamiche interne.

È sulla base di queste considerazioni che è possibile e opportuno spiegare come qualsiasi tentata "innovatività" affinché diventi una "innovazione" che sia sistemica, strutturata, replicabile e disseminabile, deve trovare inquadramento e riscontro in tutti i documenti e processi deliberativi di cui si è detto prima.

Questo dato è tanto più necessario se si deve analizzare il Modello didattico-organizzativo DADA che, rispetto a tutte le Avanguardie Edu-

cative raccolte nel manifesto dell'INDIRE (2021), ha la sua peculiarità proprio nella pervasività ed inevitabile coinvolgimento corale di tutte le componenti delle comunità scolastiche che lo sperimentano (dirigenti, insegnanti, studenti, famiglie, ecc.).

Quella del DADA è una riorganizzazione così profonda e generale che tocca tutti gli aspetti del funzionamento di una scuola: gli organi collegiali, le componenti della comunità scolastica, i documenti programmatici, gli aspetti amministrativi e sindacali ed anche gli aspetti finanziari e strumentali, logistici e relativi alla sicurezza.

È per questi motivi che l'attivazione del Modello in un'istituzione scolastica rappresenta un'occasione unica, anche a confronto con tutte le Avanguardie Educative esistenti, per saggiare e quindi studiare, le caratteristiche dei processi di *governance* che hanno reso possibili dei cambiamenti così pervasivi e corali.

Le scuole Modello DADA aderiscono, ad esempio, all'idea "Aule Laboratorio Disciplinari" pur non identificandosi affatto con essa, in quanto il Manifesto delle scuole DADA, come si vedrà nei paragrafi successivi, ha ben altro portato pedagogico didattico e una visione complessiva. Sono del resto diverse le Idee tra quelle elencate nel Manifesto delle Avanguardie educative, che sono implicitamente praticate o praticabili in una scuola che usa il Modello DADA. Differentemente dalla specifica idea dell'Aula Laboratorio Disciplinare che pure è praticata nelle scuole DADA, ciò che rende specifico anche questo aspetto è il fatto che tutta la scuola, o quantomeno una sua parte definita (plesso, indirizzo) ma intera, sia organizzata per "aule – ambienti di apprendimento" e che ciò può essere fatto solo se appunto tutti gli spazi sono così reciprocamente organizzati.

Il Manifesto precisa che:

Tre sono i temi che forniscono il contesto di riferimento per le Idee: Spazio, Tempo e Didattica. Tutti concorrono al perseguimento dell'obiettivo comune delle Avanguardie educative: ripensare il modello di scuola affinché possa rispondere alle esigenze di una società della conoscenza in continuo movimento (INDIRE, 2021).

Tale puntualizzazione si attaglia perfettamente alla visione di scuola che è profilata e sottesa alla filosofia delle scuole DADA.

Diversamente, invece, nel modello organizzativo DADA è differente il rapporto tra la didattica e l'innovazione nel modo di usare lo spazio e i tempi del fare scuola, rispetto a come viene visto nel Manifesto delle Avanguardie educative ove si dice che:

La coordinata Didattica è il motore delle scelte che vanno a impattare su Tempo e Spazio: il punto di partenza per avviare un cambiamento che da un lato superi le rigidità del calendario scolastico, l'orario delle lezioni e la parcellizzazione delle discipline (coordinata Tempo) e dall'altro superi i limiti strutturali di un'aula con i banchi allineati e gli arredi fissi, in netto contrasto con la dinamicità dei processi cognitivi e relazionali ai quali anche le ICT concorrono (coordinata Spazio) (INDIRE, 2021).

Nel Modello DADA la didattica operativa in classe non è il motore del cambiamento ma è piuttosto considerata una conseguenza possibile e non diretta del cambiamento, che muove principalmente e “strumentalmente” (cfr. Paragrafo sulla *governance*) dagli aspetti organizzativi, proprio per poter favorire il ripensamento didattico. Non a caso tra i punti dolenti e critici rilevati dalle prime ricerche sul Modello DADA fu rivelato lo scarso cambiamento nelle modalità didattiche all'interno delle singole aule (Cecalupo, 2021).

Infatti, l'infingimento organizzativo del cambio di classe degli alunni durante il cambio delle lezioni è la matrice strategica e operativa evidente e riconoscibile per innescare il cambiamento e la riflessione didattica. Tale ruolo secondo INDIRE è, invece, svolto dalle ICT che, in questo scenario, giocano un ruolo importante perché possono fungere da grimaldello per scardinare l'inerzia del modello tradizionale del «fare scuola». Per il Modello DADA la trasformazione della didattica è un punto di arrivo e una conseguenza solo auspicata e da rinvenirsi a valle del processo nei suoi risvolti fattuali, benché possa essere ideata nella fase progettuale.

Dunque, l'influsso sulla didattica è una conseguenza, un effetto, auspicato e idealizzato ma successivo, contrariamente a quanto previsto dal Manifesto delle Avanguardie educative, che raccogliendo innovazioni didattiche praticabili individualmente o per gruppi dai docenti, attribuisce alla didattica il motore primigenio del cambiamento.

Ancora nel caso delle Avanguardie educative il punto di partenza è sempre la trasformazione del modello didattico, soprattutto attraverso un utilizzo diffuso delle tecnologie, mentre per le scuole Modello DADA il punto di partenza di ogni cambiamento non ha a che fare prioritariamente con la tecnologica ma con la curiosità professionale e intraprendenza della "Persona educante" (Carera, 2010) che quella tecnologia invoca come esigenza didattica, solo sintomatica di una disposizione all'innovazione.

Eppure, per entrambi i modelli si può dire che:

Nel mirino del cambiamento ci sono la rottura dello schema-classe, l'abbandono della centralità della lezione frontale, la modifica degli orari, del setting d'aula rigido e monofunzionale, i calendari, libri di testo, ecc. Quando si avvia un processo di cambiamento in un sistema complesso come la scuola, si arriva ad impattare su tutti gli elementi che lo costituiscono (INDIRE, 2021).

La difficoltà ad avviare una reale modificazione della didattica in classe era del resto già evidente sin dalle prime ricerche sul Modello DADA (Asquini, Benvenuto & Cesareni, 2017) che hanno evidenziato, come peraltro preconizzato dai fondatori all'avvio della ricerca, poche trasformazioni nelle modalità didattiche, a fronte del pur intrapresa modificazione degli ambienti di apprendimento.

Al contrario di quanto prevedono le Avanguardie educative, poiché uno dei postulati del cambiamento in una scuola Modello DADA è la pervasività e messa a sistema della modalità, la parte trainante e innescante trova matrice principale nella volontà intenzionale e nell'azione del sistema di *governance*, pur se in dialettica e co-costruttivistica interazione con la componente docenti. Per questo si rimanda ai paragrafi conclusivi in cui in particolare si analizza la *governance* organizzativa della scuola DADA, quale motore di innesco del cambiamento di paradigma didattico.

### ***3.2.2. La definizione del costrutto e il Manifesto delle scuole DADA***

Il lavoro di progettazione, sistematizzazione e diffusione del Manifesto delle scuole DADA, che ne definisce di fatto il costrutto teorico oggetto di ricerca, è stato elaborato dal DS Ottavio Fattorini e sviluppato

proprio nell'ambito del dottorato di ricerca in Psicologia Sociale, dello Sviluppo e Ricerca Educativa presso Sapienza, Università di Roma. Tale Manifesto è stato presentato ufficialmente al Secondo Convegno Nazionale delle scuole DADA "Dada iacta est", (Fattorini, 2019a), tenutosi a Grottaferrata nel 2019 e da allora pubblicato sul sito ufficiale, che costituisce il punto di riferimento della comunità delle scuole aderenti alla Rete DADA. Ad oggi il Manifesto compare sul sito nella versione che ha visto aggiustamenti e piccole modifiche di cui si dirà nel capitolo, in seguito alla pubblicazione delle *Linee guida pre-post e trans pandemiche* ([www.scuoledada.it](http://www.scuoledada.it)).

Significativamente il titolo dell'intervento in cui fu presentato il Manifesto al 2° Convegno nazionale fu *Il Modello DADA: l'innovazione dell'"eppur si muove!"* Questo proprio per sottolineare, con implicita doglianza, il rilievo di straordinarietà che un cambiamento così radicale e pervasivo, pur riuscito e diffuso, porta con sé in un quadro normativo e procedurale che tende a disincentivare se non a ostacolare cambiamenti sistemici. Infatti, il Modello DADA è ormai praticato con successo in oltre cento scuole statali in Italia, nonostante gli impacci, le resistenze e le incredibili difficoltà di innesco e gestione che il sistema scolastico e di *governance* descritto strutturalmente dimostra. Tale considerazione è preventiva anche a qualsiasi valutazione sulla bontà degli esiti di un qualsiasi cambiamento significativo in una istituzione scolastica, perché, come già detto, è il cambiamento in sé che rappresenta un evento degno di interesse.

Per meglio comprendere il Modello DADA, oggetto della ricerca, è importante dedicare attenzione seppur in maniera sintetica e schematica ai 5 postulati e alle 5 caratteristiche che definiscono tale costrutto e che ritroviamo all'interno del Manifesto. Ciò per una duplice ragione. La prima è comprenderne lo spessore concettuale e l'originalità ideativa rinvenibile proprio in una lettura sinottica e congiunta dei principi fondanti. La seconda è per comprendere come un'innovazione di tale pervasivo impatto su tutti gli aspetti di un'organizzazione scolastica, oltre che sul modo di concepire e fare scuola, abbia il valore di paradigma nel ricercare i fattori di innesco che caratterizzino una *governance* volta alla innovatività, pur nel contesto della atipia della Dirigenza scolastica italiana di cui si è detto.

Lo schema dei postulati e delle caratteristiche viene proposto nella versione attuale, presente sul sito e corretta a seguito delle Linee guida pubblicate dopo le fasi iniziali dell'emergenza sanitaria, per dare orientamenti a fronte dello spaesamento che aveva colto le comunità delle scuole Modello DADA. La nomenclatura riporta tra parentesi alcune estensioni che si riferiscono ad una evoluzione e ulteriore declinazione del Modello, nominata Digital-DADA, di cui si parlerà nelle conclusioni del lavoro (Fattorini, 2020b).

Per ogni postulato o caratteristica il Manifesto riporta una massima che metaforicamente lo illustra. La cosa interessante è che una volta acquisiti e compresi tutti i 10 principi del Manifesto, ognuna di quelle massime può trovare applicazione per quasi ognuno degli altri principi. Si potrebbe cioè, padroneggiando il quadro di insieme, trovare ragioni per illustrare un postulato o una caratteristica, con una massima attribuita nella stesura del Manifesto, ad altri.

Di seguito le figure (Tabella I.3.2 e Tabella I.3.3) riassumono i postulati e le caratteristiche del Modello DADA, che verranno approfonditi nei paragrafi successivi.

Tabella I.3.2 I postulati del Modello DADA

<b>Postulati</b>
<p><b>P1. Aula – ambiente di apprendimento (Mondo – Contesto di apprendimento).</b>            Gli istituti funzionano per “aula–ambiente di apprendimento”, assegnata a uno o due docenti della medesima disciplina e la rotazione dei gruppi classe nel cambio di insegnamento.            PIUTTOSTO CHE NIENTE, PREFERISCO...PIUTTOSTO</p> <p><b>Asintoto post-trans pandemico</b>            Il gruppo classe rimane per una settimana nella stessa aula che viene condivisa da uno o due docenti di discipline affini, della stessa area o dipartimento.            La settimana successiva le stesse aule – allestite come ambienti di apprendimento di quelle aree disciplinari (o aree di progetto) - verranno utilizzate da altre classi.            Il docente ha l'occasione di trasformare le modalità didattiche, avven-</p>

do a disposizione tempi distesi in cui poter alternare differenti stili e pratiche di insegnamento, garantendo una variabilità e riattivazione dell'attenzione, non più strumentalmente determinata dai movimenti nelle pause didattiche. Variabilità intra-moenia e intra-curricolare.

### **P. 2 Ineludibile coinvolgimento corale della comunità educativa**

La peculiarità del DADA rispetto ad altre innovazioni e rispetto alle altre specifiche Avanguardie Educative (INDIRE) è nella pervasività ed ineludibile coinvolgimento corale di tutte le componenti delle comunità scolastiche che lo sperimentano (dirigenti, insegnanti, studenti, ecc.).

LA SCUOLA COME INTRAPRESA COLLETTIVA: "IO ... SIAMO"

### **P. 3 Da dispositivo organizzativo a "incubatore di innovazioni"**

Il Modello DADA è un "dispositivo organizzativo" che sollecita molteplici effetti indiretti e "di sistema", determinando un indiscutibile movimento di comunità verso le innovazioni (si crea un "clima" creativo).

UNA GOCCIA NEL MARE È NIENTE, MA IL MARE NON È PIÙ LO STESSO

Si innesca un "effetto Hawthorne" (Mayo, 1969) che lo rende quasi un "pretesto" per diventare "incubatore di innovazioni", che proprio grazie al dispositivo organizzativo si possono attivare autonomamente. Si ha l'occasione di sperimentare l'*ousia* professionale del docente.

### **P. 4 Consapevolezza della *ratio* pedagogico-didattica che muove il cambiamento**

La dirigenza, lo staff e le figure di referenza dell'istituto esplicitano consapevolmente e condividono una *ratio* pedagogica che sottende e muove l'adozione del modello: la visione di una scuola attiva, co-costruita, transazionale, bottom-up, caratterizzata da approcci didattici operativi, collaborativi e laboratoriali in cui si tenda alla centralità dell'alunno, in setting variabili e adattabili.

IL "PERCHÈ" MUOVE PIÙ DEL "COME" E DEL "COSA"

UN GRANDE FUTURO DIETRO LE SPALLE

I paradigmi pedagogico-culturali di riferimento sono: il costruttivismo sociale (Vygotskij, Bruner)

La tradizione dell'attivismo pedagogico (Dewey, Kilpatrick, Washburne, - Piano di Winnetka e anche Montessori); la centralità dello studente (Rogers); la scuola per le competenze del futuro (Goleman, Senge, Morin).

### **P. 5 Riconoscimento ideazione originaria e adesione alla comunità di pratica DADA, fisica e digitale**

Ideato e avviato in due Licei romani "J. F. Kennedy" e "A. Labriola" (Ostia) a partire dall' A.S. 2014-15ora (non applicato ma) liberamente interpretato, adattato, arricchito, personalizzato, da tante scuole in Italia (col motto "Dal DADA al DADAumpa .... da "Trieste in giù!"). Adesione e sottoscrizione dei principi, valori, stili educativi, visioni, esplicitati nell'Accordo di rete delle scuole DADA e riferimento al sito [www.scuoledada.it](http://www.scuoledada.it).

SE VUOI ARRIVARE PRIMO CORRI DA SOLO, SE VUOI ARRIVARE LONTANO CORRI INSIEME AGLI ALTRI

Figura I.3.3 Le caratteristiche del Modello DADA

#### **Caratteristiche**

#### **Il movimento come funzionale al processo insegnamento-apprendimento**

Spostamento degli alunni da un'aula all'altra (pre-) o da un ambiente di apprendimento ad un altro (post-trans pandemico).

Il movimento del corpo è funzionale al processo insegnamento-apprendimento e per la riattivazione della concentrazione e delle capacità cognitive: non esistono tempi che non siano anche indirettamente funzionali agli apprendimenti (Cfr. Apprendimento intervallo).

"FA' QUEL CHE DEVI, ACCADA QUEL CHE PUÒ"

#### **La "per-sona educante" come vera chiave del cambiamento (digitale e non)**

I docenti hanno un'aula assegnata in base alla loro disciplina. Ciò favorisce una messa in moto autonoma dei membri della comunità professionale, creando le condizioni (i dispositivi) per una valorizzazione della professionalità docente. Questa passa anche, attraverso la possibilità di autonoma personalizzazione delle aule e dei setting, affinché diventino sempre più funzionali e adattabili alla disciplina e ai propri stili e repertori di insegnamento.

ANDARE PIANO PER ARRIVARE PRIMA (PROVERBIO CINESE)

#### **C. 3 La fiducia come "infingimento pedagogico**

Responsabilizzazione de facto degli alunni negli spostamenti e non solo. Sollecitabili o rinvenibili forme di collaborazione per, ad esempio: il rinnovamento del Regolamento di istituto, la responsabile ed

autonoma gestione dei flussi di movimento con controllo tra pari, collaborazione alla manutenzione e ripristino del decoro degli spazi, organigramma degli studenti, ecc..).

“IL SABATO È STATO FATTO PER L'UOMO E NON L'UOMO PER IL SABATO!” (MARCO 2,23-28)

**Creazione di dispositivi e spazi di espressione funzionale e prosocialità collaborativa**

DALLA SCUOLA DEL “TU DEVI” ... ALLA SCUOLA DEL “NOI VOGLIAMO”

#### **C. 4 Verso l’“edificio apprenditivo”**

Arricchimento e personalizzazione degli spazi comuni con il contributo di tutti (da spazi “anonimi” a spazi “emozionali”): la personalizzazione dell’ambiente e l’abbellimento dell’intero edificio scolastico con la progressiva caratterizzazione di spazi tematici, artisticamente decorati o funzionalmente allestiti, nonché fruiti come prodotti di apprendimento “trialogico”.

Per un “*apprendimento ludiforme*” (Visalbrghi, 1988)

SCEGLITI COME CAUSA DELLE COSE CHE NON VANNO COME VORRESTI

#### **C. 5 Costruttività e propositività dei dispositivi di discussione e la “serendipity organizzativa”**

Attivazione di modalità e dispositivi (formali e non formali) di discussione (anche digitale);

Occasioni di interazione e scambio tra docenti e con la comunità scolastica allargata: studenti, famiglie, territorio (“serendipity organizzativa”)

Riunioni e/o organi collegiali come brainstorming e “comunità di pratica”, volti al problem solving e come laboratori di idee (filosofia del Kaizen).

SE NON CERCHI LA SOLUZIONE, FAI PARTE DEL PROBLEMA

### **3.2.2.1 I cinque postulati delle scuole DADA**

Si vedrà ora nel dettaglio i cinque postulati delle scuole DADA, così come vengono definiti nel Manifesto, benché essi, più che principi dimostrati, appaiano come circostanze “da postularsi” affinché si possa parlare di una scuola Modello DADA. Si tratta, infatti, di condizioni che si devono verificare se e quando si vuole avviare il Modello in una scuola e per questo la loro verifica è una delle condizioni che devono essere rilevate “per lo più” dai fondatori del Modello per attribuire il logo. Al

contempo il loro riscontro nel percepito dei DS costituisce una domanda di ricerca del presente lavoro.

Il primo postulato P1 “Aula – ambiente di apprendimento (Mondo – Contesto di apprendimento) prevede che gli istituti funzionano per “aula-ambiente di apprendimento”, assegnata a uno o due docenti della medesima disciplina e la rotazione dei gruppi classe nel cambio di insegnamento (Fattorini, 2019b). Come si è detto nei paragrafi precedenti tale postulato ha elementi in comune con il filone “Aula /laboratorio /disciplinare” presente in Avanguardie Educative.

Il punto caratterizzante specifico è che tutto l’istituto deve essere organizzato con aule che possano diventare, grazie all’intervento dei docenti cui sono assegnate “ambienti di apprendimento”, tra i quali gli studenti possono muoversi non solo nel cambio di lezione, sulla base dell’orario scolastico ordinario, ma più propriamente del cambio di insegnamento, cioè anche su base giornaliera, plurigiornaliera, settimanale o plurisettimanale come indicato nelle “Linee guida pre-post trans pandemiche” (Fattorini, 2019a, 2020b; Scuole DADA, n.d.).

Per questo il primo Postulato del Manifesto ha trovato una significativa estensione con l’asintoto post-trans pandemico:

Il gruppo classe rimane per una settimana nella stessa aula che viene condivisa da uno o due docenti di discipline affini, della stessa area o dipartimento. La settimana successiva le stesse aule – allestite come ambienti di apprendimento di quelle aree disciplinari (o aree di progetto) - verranno utilizzate da altre classi. Il docente ha l’occasione di trasformare le modalità didattiche, avendo a disposizione tempi distesi in cui poter alternare differenti stili e pratiche di insegnamento, garantendo una variabilità e riattivazione dell’attenzione, non più strumentalmente determinata dai movimenti nelle pause didattiche. Variabilità intra-moenia e intra-curricolare ([www.scuoledada.it](http://www.scuoledada.it)).

Le aule o comunque gli spazi di un Istituto DADA, hanno la possibilità di essere trasformati nei modi più funzionali alle specifiche didattiche disciplinari dei singoli docenti che le hanno ricevute in uso, e alle loro specifiche e variabili esigenze didattiche.

Ulteriore estensione di tali possibilità è nella sollecitazione della *formamentis* didattica, che è volta ad utilizzare qualsiasi spazio (da cui la paro-

la "mondo") come ambiente didattico. Per questo viene introdotto nel Manifesto il termine di "contesto di apprendimento", che allude alla possibilità per il didatta di avocare a intenti scolastici e educativi, anche da remoto, cioè a distanza, qualsiasi spazio o situazione, comprese appunto quelle casalinghe, necessarie durante i periodi di Didattica a distanza ma sempre praticabili (Fattorini, 2020b).

La massima che nel Manifesto illustra il primo postulato *Piuttosto che niente preferisco...*, *piuttosto*, allude al fatto che apportare una modifica organizzativa collegialmente condivisa, in cui le aule scolastiche possono essere autonomamente allestite da docenti come ambienti di apprendimento, non offre alcuna garanzia del fatto che esse siano realmente strutturate e utilizzate con gli intenti desiderati. Ciò che si può fare dal punto di vista organizzativo è strutturare la scuola affinché sia resa possibile la personalizzazione autonoma e libera degli spazi di lavoro da parte dei docenti. Che poi ciò avvenga o meno, e che addirittura si riverberi direttamente sulle modalità didattiche di quanti più docenti possibili nell'istituto, è una circostanza che non può essere predeterminata ma solo appunto favorita indirettamente e così implicitamente incentivata in quanto potenzialità da trasformare in atto. Il dispositivo organizzativo previsto dal primo postulato delle scuole DADA è finalizzato a creare condizioni abilitanti la libera espressione professionale dei docenti che hanno a disposizione luoghi e modi per esprimere la loro creatività e liberalità professionale. Resta il fatto che la piena pratica di queste circostanze e il pieno dispiegamenti quotidiano delle potenzialità logistiche di tale organizzazione non possono essere imposte ma hanno a che vedere con la spinta autonoma dei singoli docenti, con la loro intraprendenza professionale, con il loro essere "persone educanti" (Carera, 2010).

Del secondo postulato delle scuole DADA (P. 2 Ineludibile coinvolgimento corale della comunità educativa) si è ampiamente detto nei paragrafi precedenti. Si è parlato della scuola come intrapresa collettiva, in cui ciascuna azione di ogni singolo docente può e deve essere letta in un quadro ologrammatico complessivo e in cui l'azione innovativa non può essere portata innanzi isolatamente da singoli docenti pur innovatori, ma deve essere per forza concertata e condivisa. Per questo si è già più volte rimarcata l'unicità del Modello DADA rispetto a qualsiasi altra Avanguardia Educativa, che invece può essere praticata anche come singoli, proprio per il suo ineludibile coinvolgimento reciproco di tutti i membri dell'intera comunità educante. È dunque chiaro perché il motto

del secondo postulato richiami una pubblicità degli anni 70 che appunto diceva "io ... siamo", chiara allusione all'andamento collegiale e, almeno idealmente, concertato dell'azione scolastica.

Il Postulato 3 del Manifesto ("Da dispositivo organizzativo a "incubatore di innovazioni") disvela l'uso che si fa del termine postulato non in quanto aprioristica verità indimostrabile ma come ineludibile condizione che si determina e si deve riscontrare nelle scuole che avviano il Modello DADA. Questo, infatti, parte dalla deliberazione collegiale (Collegio docenti e Consiglio di Istituto) di un "dispositivo organizzativo", elemento su cui necessariamente deve giocare un ruolo propulsivo il DS che ha negli aspetti organizzativi dei minimi margini di azione e sollecitazione. Tale circostanza, però, anche solo per le autoanalisi e riflessioni collegiali che determina suscita a cascata molteplici effetti indiretti e di sistema, determinando un indiscutibile movimento di comunità verso le innovazioni (Nardone, 1991). Quel *clinamen* nella consuetudinaria e inveterata modalità di fare scuola, mette in moto effetti indiretti e solleva riverberi ideativi entusiastici nella comunità educante. I docenti si sentono immersi in un clima che incentiva l'apertura creativa e la liberalità professionali. In tal modo si creano le condizioni per attivarsi autonomamente nel praticare, proporre e condividere modalità innovative tanto da rendere quel piccolo *clinamen* organizzativo l'humus ideale per fare del DADA un incubatore di altre innovazioni. Per questo si parla di *effetto Hawthorne* (Mayo, 1969) in relazione all'attivazione del Modello. Il riferimento è a quanto scoprì Mayo nel 1930, quando fu chiamato da un'industria vicino Chicago per studiare quanto fosse riducibile la quantità di luce nei reparti di produzione di una fabbrica, a parità di produttività. Ciò che scoprì fu che il gruppo di operaie che erano state individuate quale campione di ricerca, producevano ugualmente o di più di quelle dei gruppi di verifica, anche con quantità minime di illuminazione. Ciò che rilevò e che appunto fu chiamato *effetto Hawthorne*, fu il fatto che la motivazione di quelle operaie era il vero elemento determinante l'efficienza produttiva. Queste, infatti, scoprendosi protagoniste della vita della loro azienda, partecipando alle riunioni organizzative, sentendosi ascoltate dal gruppo di ricercatori vivevano il loro lavoro con orgoglio e protagonismo, con la massima dedizione e motivazione.

Nel vivere in una scuola Modello DADA i docenti sperimentano di fatto le migliori condizioni per manifestare la loro *ousia* professionale (Fattorini, 2019a), cioè la loro essenza di professionisti dell'educazioni.

Ancora una volta, nella massima del 3° Postulato (*Una goccia nel mare è niente, ma il mare non è più lo stesso*) si sottolinea come il Modello DADA possa costituire, con il suo *clinamen* organizzativo realisticamente praticabile, un elemento in grado di attivare dinamiche che in qualche modo per effetti indiretti e di sistema, inducono a cambiare le modalità di vivere e fare la scuola. Si sottolinea ancora una volta che ciò avviene senza alcuna ingiunzione deterministica diretta visto che del resto non è possibile alcuna imposizione normativa, burocratica o anche solo di indirizzo verso l'innovazione didattica, sistemica ed endemica all'interno di un istituto.

Il Postulato numero 4 del Manifesto parla della “Consapevolezza della *ratio* pedagogico-didattica che muove il cambiamento” che dovrebbero condividere le persone che interpretano il sistema di *governance* di quella istituzione scolastica (dirigenza, staff e figure di riferimento). È chiaramente un parametro difficile da riscontrare e verificare, ma che può essere riscontrato da indicatori indiretti. Tale Postulato disvela, infatti, una ragione concettuale profonda alla base del Modello perché consente di coglierne l'ambizione innovativa di lungo respiro e al contempo il collante etico che ne sostiene l'idealità. Per spiegare tali affermazioni è utile partire proprio dalla massima collegata al Postulato, ovvero il “*perché*” muove più del “*come*” e del “*cosa*”. Infatti, un rischio del Modello DADA è che venga perseguito dalle scuole per motivi di visibilità sociologica, per favorire l'aumento delle iscrizioni e attirare l'attenzione di utenza e stakeholder locali sulla scuola stessa. In più occasioni la matrice che ha mosso alcune comunità scolastiche ad interessarsi al DADA è stata proprio collegata a esigenze esteriori rispetto ad una visione pedagogica e all'innovazione didattica in sé come personalismi locali, vanità mediatiche o anche solo esigenze di rilancio delle iscrizioni.

Non si possono certo censurare le intenzioni che muovono il cambiamento, di cui si è ampiamente detta la difficoltà di innesco. Anzi, qualsiasi forte slancio motivazionale, pur indirettamente determinato rispetto ai fini pedagogici, è comunque essenziale per superare le difficoltà e rigidità fisiologiche di resistenza al cambiamento di cui si è detto all'inizio di questo capitolo. Il narcisismo professionale è, comunque, una risorsa che non si può censurare a priori se è funzionale a mettere in moto e soprattutto a sostenere innovazioni benefiche e sistemiche, e, anzi, è un possibile aggancio su cui trovare il *grip* emotivo per promuovere

cambiamenti, visto il quadro disincentivante e burocratizzante in cui opera il DS e il suo staff.

Anche per questo il quarto postulato richiama l'attenzione sulla sostanza della filosofia pedagogica sottesa al Modello DADA, di cui possono essere manifestazione solo epifenomenica e sintomatica alcune modifiche pur appariscenti e attrattive per l'utenza. Esempi classici sono i muri verniciati e graficamente caratterizzati delle aule o gli armadietti per gli studenti distribuiti lungo le mura dell'edificio scolastico. A tal proposito una correlata osservazione è che per fare il DADA non servono necessariamente finanziamenti in più. Nel Liceo Labriola il DADA è partito con la sola spesa "istituzionale", cioè con fondi autonomi della scuola, di € 5.000 per la verniciatura di 850 metri lineari di corridoi, così da coniugare l'esigenza di ripristino del decoro degli spazi con i colori caratterizzanti le varie aree dell'edificio sulla base delle allocazioni delle aule dei dipartimenti disciplinari. Questa sola spesa è stata destinata in una delle due scuole capofila, per quanto non strettamente necessaria a far partire il DADA, innescando a cascata non solo le dinamiche dell'"incubatore di innovazioni" di cui si è detto qui sopra, ma anche la crescita spontanea dell'edificio apprenditivo (Benvenuto & Fattorini, 2020) di cui si dirà a seguire, cioè l'autonoma caratterizzazione disciplinare o formativa degli spazi.

Non servono dunque gli armadietti per fare il DADA e non servono necessariamente soldi in più. Tali raccomandazioni del Co-fondatore dovrebbero altresì marcare significative caratterizzazioni programmatiche, nella cifra etica del Modello per il quale si cerca in tutti i modi di evitare di farne vettore per il mercimonio di suppellettili o arredi didattici, in ulteriore differenza rispetto ad altri filoni di modellistiche didattiche innovative. È per questo che il quarto postulato prescrive quale caratteristica imprescindibile da riscontrare almeno nelle figure di staff, la comprensione della ratio pedagogica che muove questo cambiamento: la visione di una scuola attiva, co-costruita, transazionale, bottom-up, caratterizzata da approcci didattici operativi, collaborativi e laboratoriali in cui si tenda alla centralità dell'alunno, in setting variabili e adattabili.

La *facies* esteriore del Modello DADA (fatta, eventualmente, anche, di colori e arredi specifici) dovrebbe, dunque, conseguire, come risvolto concreto, adattato alle varie circostanze dalla comprensione, almeno da parte della comunità professionale di una scuola, di questa visione e

modalità del fare scuola che riporta a specifici paradigmi pedagogico-culturali, tanto antichi quanto ancora da inventare e realizzare nelle scuole italiane. Non a caso nel manifesto si parla di un grande futuro dietro le spalle quando si esplicitano i riferimenti culturali impliciti nella visione didattica sottesa al Modello: il costruttivismo sociale (Vygotskij, 1962, 1987; Bruner, 1995, 1997; Carletti & Varani, 2005; Varisco, 2002), la tradizione dell'attivismo pedagogico (Dewey, 1897/1999, 1916/2004,; Kilpatrick, 1918/2010; Washburne, 1942/1953 - Piano di Winnetka e anche Montessori), la centralità dello studente, la scuola per le competenze del futuro (Corradini, Fornasa & Poli, 2003; Goleman & Senge, 2017; Morin, 2000).

Il 5° Postulato intende perseguire il riconoscimento pubblico e scientifico di un'identità specifica caratterizzante le scuole DADA ed il costruito ad esse sotteso (*P. 5 Riconoscimento ideazione originaria e adesione alla comunità di pratica dada, fisica e digitale*).

Come meglio si vedrà nel paragrafo dedicato alla storia del Modello DADA, l'intenzione originaria dei Co-fondatori era ed è rimasta quella di non creare una precettistica nomenclatoria rigida da applicare ma di consentire che il Modello potesse essere liberamente interpretato, adattato, arricchito personalizzato, da tante scuole in Italia, che pure, però, ne riconoscessero le specificità e attribuissero le matrici originarie ideative alle due scuole capofila. Ciò è funzionale a non far confondere il DADA con, ad esempio, la semplice modalità di funzionamento degli istituti tecnici e professionali, in cui gli studenti per disposizioni ordinamentali si muovono tra aule laboratorio, nei cambi di lezione, oppure anche per favorire la distinzione con il filone "Aule ambienti di apprendimento" che fa parte delle Avanguardie educative di INDIRE (n.d.) e che in nulla assolve alla articolazione del costruito di scuola Modello DADA, rinvenibile solo nella visione di insieme e interazione sincronica e sinergica dei principi del Manifesto.

A riprova di questo è importante sottolineare che è possibile alle scuole sottoscrivere l'adesione alla Rete scuole DADA senza necessariamente praticare il modello, ma solo per testimoniare l'adesione e sottoscrizione dei principi, valori, stili educativi, visioni, esplicitati nell'Accordo di rete delle scuole DADA (Scuole DADA, n.d.).

Tale liberalità ed esigenza interpretativa del DADA da parte di ciascuna comunità educante era del resto scherzosamente evidente nel titolo dello stesso primo Convegno “Dal DADA al DADAumpa” ([www.scuoledada.it](http://www.scuoledada.it)), alludendo proprio con il calembour linguistico, all’ invito a utilizzare il modello sulla base della cifra identitaria di ciascuna comunità educativa, in risposta alle specifiche esigenze di quella comunità. Questo affinché la risposta nel DADA fosse appunto un approdo caratterizzante specifiche domande, cioè specifici e consaputi bisogni professionali o formativi.

È chiaro che tale liberalità nel perseguire il modello costituisce un discrimine identificativo labile, soggetto a fraintendimenti e distorsioni possibili, sia involontarie che scientemente volte al misconoscimento di un costrutto originario. Qualsiasi riduzione al solo spostamento degli studenti o alla laboratorialità degli approcci favorisce una banalizzazio- ne e svilimento del portato complessivo del manifesto. Per questo il 5° postulato prescrive l’esplicito riconoscimento dell’ideazione originaria, partendo dalla quale è possibile inverare lo spirito di comunità di pratica, quale unico punto di riferimento identificativo e di informazione ufficiale, onde evitare il diffondersi di plagi e travisamenti, pur rilevati. Solo dopo aver acclarato tali vincoli identitari è, dunque, possibile per le varie comunità scolastiche contribuire in modo autonomo ad arricchire e dare testimonianza della realizzazione e personalizzazione esecutiva del Modello, da cui la massima di riferimento del 5° postulato *se vuoi arrivare primo corri da solo, se vuoi arrivare lontano corri insieme agli altri* ([www.scuoledada.it](http://www.scuoledada.it)).

### 3.2.2.2 Le caratteristiche delle scuole DADA

La prima caratteristica del Modello DADA, *Il movimento come funzionale al processo insegnamento-apprendimento*, indica il motivo e la base scientifica da cui parte l’idea di far muovere gli studenti, rivendicando in tal modo una matrice ideativa originaria e che nulla ha a che vedere con ispirazioni di matrici anglosassoni o scandinave. In altre parole, lo spostamento degli alunni da un’aula all’altra o da un ambiente di apprendimento a un altro, è stato introdotto solo in quanto funzionale al processo insegnamento-apprendimento e per la riattivazione della concentrazione e delle capacità cognitive: non esistono tempi che non siano anche indirettamente funzionali agli apprendimenti (Biondi, Borri, & Tosi, 2016).

Anche in questa prima caratteristica si vede la paradigmaticità del DADA rispetto allo studio dei meccanismi di *governance* e dei margini entro cui per un DS è indirettamente possibile cercare di modificare e migliorare la didattica e dunque gli esiti formativi pur senza mai entrare in classe a diretto contatto con gli studenti. Come viene prescritto nel citato *apprendimento intervallato* (INDIRE, n.d.), per intercettare la “curva dell’attenzione” è necessario prevedere momenti di pausa o differente modulazione della intensità cognitiva nei processi di insegnamento - apprendimento.

Se ciò non è prescrivibile ai singoli docenti, l’infingimento organizzativo previsto nelle scuole DADA consente *de facto* di prevedere pause che possano riattivare l’attenzione degli studenti e quindi potenzialmente la loro disponibilità mentale all’apprendimento, tanto più se immersi ex novo per ogni cambio di insegnamento in uno spazio didattico funzionale alla nuova disciplina.

Come viene raccontato dai Co-fondatori del DADA, nelle formazioni destinate ai colleghi docenti, tra i motivi che li hanno indotti a pensare al dispositivo organizzativo della rotazione degli studenti nel cambio dell’ora, c’era l’osservazione desolata del sapere gli studenti trascorrere intere mattinate rivolti unidirezionalmente verso il muro dietro la cattedra, in *setting* didattici che favorivano la staticità e la noia. Tra i primi detrattori della proposta ci sono stati i genitori degli alunni delle due scuole fondatrici, che erano anche docenti e che quindi potevano dire con competenza che spostandosi gli studenti in ogni cambio dell’ora si determinavano perdite di tempo. Tali critiche furono presto smentite dalle prime osservazioni del gruppo di ricerca coordinato dai Proff. G. Asquini, G. Benvenuto, e D. Cesareni, dell’Università Sapienza, che sin dai primi monitoraggi dell’esperienza hanno rilevato un tempo di spostamento degli studenti intorno ai 3 minuti per ogni cambio di lezione, e questo in entrambi gli edifici delle due scuole capofila (Asquini, Benvenuto & Cesareni, 2017; Bordini, Bortolotti, & Cecalupo, 2017). Il regolamento d’istituto per l’attivazione del DADA prevede per entrambe le scuole un tempo massimo per gli spostamenti di 4 minuti, dunque superiore a quello rilevato dalla Sapienza e soprattutto inferiore al tempo medio impiegato da un docente di scuole secondaria di primo o secondo grado per passare da una classe all’altra, pari a circa 6 o 7 minuti.

Dunque, anche solo dal punto di vista quantitativo, facendo riferimento ad un orario delle lezioni standard per una scuola secondaria, si ha un potenziale incremento del tempo scuola effettivo, ma ciò che più si rileva non è solo la notazione quantitativa quanto quella qualitativa rispetto a quello che hanno testimoniato gli insegnanti sin dai primi tempi di attivazione del modello: gli alunni arrivano in aule già predisposte e pronte per affrontare la lezione, rivitalizzati dalla pausa dovuta allo spostamento e pronti nuovamente ad apprendere (Bordini, Bortolotti, & Cecalupo, 2017).

Il Manifesto cita:

Nel Modello DADA gli spostamenti (o pause, anche intramoenia) degli studenti sono ricercati come stimolo energizzante la capacità di concentrazione, come testimoniato da accreditati studi neuro scientifici, che ci indicano che il modo migliore per attivare la mente (le sue cognizioni e le sue emozioni) sia mantenere in movimento, anche leggero, il corpo ([www.scuoledada.it](http://www.scuoledada.it)).

Sono queste le finalità ricercate nello spostamento degli studenti del Modello DADA, affinché su base organizzativa vengano ossequiate le più elementari conoscenze scientifiche sui processi di apprendimento. Eppure, ci sono stati casi di totale incomprensione delle finalità concettuali della *facies* organizzativa del DADA assimilabile, come già detto, ai modelli anglosassoni. In alcuni casi il Modello DADA è stato, ad esempio, invocato illegittimamente per iscrivere più alunni rispetto alla capienza dell'edificio scolastico, come se servisse questo per mascherare l'uso pur praticato della "classe ballerina" (cioè una classe che per mancanza di aule di fatto ruota sempre nell'orario scolastico). Gli edifici in cui si attiva il DADA hanno bisogno per la composizione dell'orario didattico di aule/spazi di circa il 10-15% in più rispetto al numero di classi coinvolte e pertanto è casomai sconsigliabile in caso di un numero ristretto di aule rispetto alle classi. L'appel mediatico dovuto alla similitudine esteriore e apparente con i college statunitensi ha fatto pubblicizzare il DADA anche a scuole private in cerca di iscrizioni, di fatto misconoscendo ancora una volta del tutto il senso del cambio di aula da parte degli studenti, funzionale ai processi di insegnamento.

La portata di tale prima caratteristica è sviscerabile dalla stessa massima che la caratterizza nel Manifesto (*fa quel che devi, accada quel che può*). In essa si evidenzia il grande sforzo indiretto e laborioso da parte

di chi svolge funzioni di *governance* o indirizzo delle istituzioni scolastiche (DS o docenti di staff o non) con cui tentare concretamente di cambiare l'approccio didattico. In altre parole, si cercano di strutturare vincoli organizzativi che favoriscano ripensamenti sulle modalità e i principi sottesi a qualsiasi mediazione didattica, visto che questi non sono prescrivibili o imponibili *ex ante* a chi voglia fare o sia riuscito a fare il docente. Che poi da questa forzatura organizzativa derivino conseguenze endemiche nella comunità professionale è la sfida delle scuole DADA. Per citare solo alcuni dei possibili riverberi potenziali sulla scuola che pratica il Modello, anche solo in conseguenza di questa singola caratteristica, si può riflettere sui riverberi del cambio di aula/spazio didattico nei sociogrammi della classe. È, infatti, possibile che in ogni nuovo ambiente di apprendimento disciplinare gli alunni possano assumere disposizioni ed anche atteggiamenti mentali differenti, intanto in relazione alle specifiche discipline, in quanto è probabile che un alunno che preferisce posizioni defilate per una materia, possa voler partecipare ad un'altra lezione con maggiore coinvolgimento e protagonismo anche solo attraverso una differente sua allocazione nell'aula/spazio. In tal modo si dà la possibilità a ciascuno alunno di resettare la sua percezione rispetto alla scuola, non più vista nel suo insieme, ma come coacervo plurime di possibilità di trovare, saggiare e sperimentare i propri interessi e di perseguire un migliore profitto in alcune discipline. Inoltre, sarebbe interessante osservare il sociogramma delle relazioni (Moreno, 1946) tra alunni della stessa classe, nel loro scomporsi e ricomporsi ad ogni differente cambio di aula/spazio didattico/insegnamento in interazione reciproca con le discipline e le modalità didattiche.

Presupposto implicito in questa prima caratteristica del Modello DADA è inoltre il fatto che le aule/spazi didattici devono essere idealmente eque nella capienza, cioè in grado di poter ospitare una qualsiasi classe dell'istituto, a prescindere dal numero degli alunni e dalla tipologia di bisogni speciali in essa presenti. In ciò si evidenziano i principi di "democraticità" scolastica del DADA, nonché il suo portato inclusivo, poiché ogni aula/spazio dovrebbe potenzialmente essere attrezzata e predisposta per essere destinabile a tutti gli alunni dell'istituto a prescindere dalle loro rispettive esigenze, salvo ovviamente la predisposizione di accortezze personalizzate.

La seconda caratteristica delle scuole DADA fa riferimento al concetto originale della "persona educante" (Carera, 2010) come vera chiave

del cambiamento, digitale e no. Il concetto di “persona educante” costituisce il correlato individuale di “comunità educante” e si esplicita a partire dall’etimo della parola persona. Nel teatro antico veniva definita persona la maschera indossata dagli attori attraverso la quale passava la voce, appunto il *sonum* o meglio la *psyché*, l’anima dell’attore. Quando il docente va in scena davanti a platee di futuro è propriamente persona educante. Sotto la maschera della tecnicità professionale è comunque in gioco sé stesso, ciò che propriamente è, con il suo portato di emozioni, relazioni e storie che contribuiscono a strutturare una relazione educativa efficace (Fattorini, 2018b). L’innescò di dinamiche costruttive e processi volti al dialogo operoso e alla collaborazione si gioca nel capitale umano o meglio nella mente delle “persone educanti”, professionisti pronti a mettersi in discussione per tentare nuove vie (Scuole DADA, n.d.).

La chiave di ogni cambiamento verso l’innovazione, dunque, non si gioca sul ritrovato tecnologico digitale, sul tecnicismo o precettistica didattica, su una manualistica da seguire, ma sulla capacità di vedere e utilizzare *gli occhi fatati del didatta* (Fattorini, 2019a, 2020b; Scuole DADA, n.d.), che sanno utilizzare quanto a loro disposizione per creare dispositivi didattici innovativi per essere efficaci nel perseguire le competenze previste. In questo senso non è innovativo o digitale l’applicazione per *smarthphone* o *device* che consente di comporre un testo condiviso in modalità wiki tra più studenti. Tale supporto digitale è uno strumento meramente tecnico che semplicemente favorisce un “dispositivo didattico”, che invece costituisce il cuore di una visione del fare scuola, perché predisposto dal docente per perseguire i suoi fini (in questo caso, cooperazione, condivisione, negoziazione, reciproco arricchimento, ecc.). Ci si domanda, infatti, se non fosse altrettanto innovativo e “digitale”, nella struttura didattica, l’esercizio di scrittura a più mani che Don Milani predisponne nella sua classe, facendo passare un foglio di carta tra i banchi per comporre un testo. Non è, quindi, la tecnologia ciò che caratterizza un’attitudine didattica “digitale” o innovativa. Innovativo non è lo strumento in sé ma il “dispositivo didattico” che viene predisposto dal docente (Fattorini, 2020b), l’ingimento pedagogico, il format di azione predisposto per il discente.

La conoscenza digitale non è caratterizzata solo dalla tecnologia. Digitale è una conoscenza reticolare, policentrica, sovrabbondante, interconnessa, ridondante, che richiede capacità di discernimento e orienta-

mento per essere fruita, nonché capacità di “*serendipity*”, per riuscire a vagare senza smarrimenti. La conoscenza digitale si caratterizza per assetti varabili, continuamente cangianti, disponibili ad una continua ristrutturazione di ruoli e funzioni ed è caratterizzata da realtà “aumentate” e “aumentabili”, in dimensioni orizzontali (realtà virtuale) o verticali (emozioni, sinestesia, memoria personale) (Fattorini, 2019a, 2020b; Scuole DADA, n.d).

Presupponendo queste visioni del docente, si può meglio comprendere quanto prevede la seconda caratteristica, ovvero il fatto che i docenti hanno un’aula assegnata in base alla disciplina insegnata, che favorisce una messa in moto autonoma dei membri della comunità professionale, creando le condizioni (i dispositivi) per una valorizzazione della professionalità docente. Questa passa anche attraverso la possibilità di autonoma personalizzazione delle aule e dei setting, affinché diventino sempre più funzionali e adattabili alla disciplina e ai propri stili e repertori di insegnamento (Figura I.3.1).

Figura I.3.1 Le aule del Liceo Labriola di Ostia



Fonte: <https://www.liceolabriola.it/>

Anche in questo caso predisporre un’organizzazione scolastica in cui i docenti possano lavorare in contesti e con arredi scolastici che favori-

scono al massimo l'espressione della loro "ousia" professionale non garantisce l'esito ma crea le condizioni abilitanti una possibilità. Per questo la massima che definisce questa seconda caratteristica (*Andare piano per arrivare prima*), allude all'esigenza di lavorare prima di altro sulla formazione dei docenti come "persone educanti", capaci di curiosità e intraprendenza professionali, così da voler autonomamente sperimentare le potenzialità offerte da ciascun contesto in cui si trovano ad operare.

Esempio classico riportato durante le sessioni di formazione per i Collegi docenti delle scuole che si avvicinano al DADA è quello di una aula del Liceo Labriola, attrezzata sin dall'inizio del DADA con banchi a rotelle connessi alla rete internet. Questa aula fu progettata e voluta dal prof. Marco Litterio<sup>19</sup> e la sua visione didattica e modalità di utilizzo ne favorì l'uso per attività laboratoriali, di cooperative learning, per attività di apprendimento dialogico e impostate sul problem solving. La stessa aula, affidata ad altri docenti avrebbe potuto essere usata semplicemente per lezioni frontali con le sedute multimediali allineate verso il docente che spiega secondo il più tradizionale modello di lezione trasmissiva. È, dunque, la mente o meglio *l'occhio fatato* (Fattorini in EIP Italia, 2021) del didatta che rende innovativo l'uso di un qualsiasi strumento, considerando appunto che si può facilmente adattare una classe a differenti modalità didattiche anche se presenta banchi lignei più tradizionali.

Inoltre, il cambio di aula/spazio didattico favorisce anche per i docenti la possibilità di valutare ciascun alunno da più punti di vista, favorendo una lettura olistica dei loro comportamenti. Si pensi, ad esempio, all'etichettatura di alcuni alunni, cui potrebbe essere attribuito uno specifico stigma valutativo da parte di un docente, senza valutare aspetti legati alla provenienza dell'alunno, la lezione precedente e come essa viene da lui vissuta e percepita. La mobilità tra aule oltre che dei docenti favorisce la considerazione che tra le matrici dei comportamenti agiti dagli studenti in classe, ad esempio, se disfunzionali, ci può essere banalmente il contenimento prolungato imposto o la concentrazione richiesta nella lezione precedente.

La terza caratteristica, ovvero C. 3 la fiducia come "infingimento pedagogico" (Fattorini, 2019a), è una delle più caratterizzanti e rivela, al-

<sup>19</sup> Nel Liceo Labriola è tra i primissimi fautori e realizzatori del DADA insieme alla prof.ssa Savina Ieni.

tresi, meglio di altre il portato pervasivo nella comunità educante del Modello. Il dispositivo organizzativo, infatti, comunica implicitamente un “mi fido di te” silente da parte degli educatori, verso i discenti. E questo in primis nella persona del DS che risponde personalmente, penalmente e civilmente, di qualsiasi infortunio occorso agli studenti e che, nonostante questo, decide di dare fiducia agli studenti che sono responsabilizzati *de facto* nei loro spostamenti, pur se compiuti secondo un sistema di vigilanza appositamente predisposto in ciascuna scuola.

Nel Modello DADA la fiducia verso gli studenti è considerata “un ingiungimento pedagogico”, implicitamente vissuto ma consapevolmente scelto e condiviso da tutta la comunità educativa, comprese le famiglie. La vera cifra educativa del DADA è, dunque, nella responsabilizzazione degli studenti perseguita attraverso la sollecitazione di comportamenti di responsabilità e la loro partecipazione attiva e concreta all’esercizio fattivo delle competenze di cittadinanza a partire dall’autonoma gestione dei flussi di movimento e del controllo tra pari.

Gli studenti si trovano, infatti, nelle condizioni di divenire sempre più soggetti attivi e protagonisti nella costruzione dei loro saperi così che, responsabilizzati nei fatti dal modello organizzativo, rispondono (secondo l’etimo della parola) con responsabilità. Non solo partecipano attivamente alle fasi di progettazione ma soprattutto al progressivo affinamento e implementazione del modello. Nelle scuole fondatrici gli studenti hanno collaborato alla redazione dei dettagli del nuovo regolamento di istituto, trovando soluzioni per alcune dimenticanze o imperfezioni rilevate nella prima stesura realizzata dai docenti dello staff di presidenza. Per loro autonoma iniziativa gli studenti stessi hanno creato gruppi di *peer education* (Pellai, Rinaldin & Tamborini, 2002) per richiamare l’efficace ed ordinato svolgersi dei movimenti al cambio di insegnamento. Alcuni di loro hanno realizzato app per gestire i movimenti e reperire in ogni momento della giornata un docente o un alunno, così da venire incontro alle difficoltà che potevano avere i collaboratori scolastici, ad esempio, a reperire un alunno nell’istituto, non bastando l’indicazione della classe di appartenenza. Gli studenti stessi, con il coordinamento e la supervisione dei docenti, hanno dipinto e arredato le aule e gli spazi comuni dell’edificio, attivando gruppi di supporto per la tutela del decoro dell’edificio e hanno avuto la possibilità di autogestire gli spazi comuni con finalità formative anche in modalità non formali. In ogni contesto in cui il DADA è stato attivato gli studenti hanno occasioni

per collaborare alla manutenzione e al ripristino del decoro degli spazi, in alcuni casi strutturando un sistema di delega per competenze simile ad un organigramma degli studenti.

Grazie alla disponibilità organizzativa, procedurale e relazionale, di occasioni e dispositivi di espressione funzionali e costruttivi, nel Modello DADA gli studenti di ogni età tendono ad attivare autonomamente comportamenti responsabili e collaborativi, esercitando concretamente e in modo fattibile competenze di cittadinanza attiva, senso di appartenenza e di comunità, prosocialità collaborativa. Il Modello DADA è implicitamente un modo di far passare gli studenti *“dal diritto alla protesta al dovere della proposta”* (Tantucci, 2021). Si rivela, cioè, un’occasione per favorire l’esercizio concreto delle competenze civiche di cittadinanza, da perseguirsi non solo nell’ambito dell’insegnamento di *“Educazione civica”* (Legge 92/2019) ma anche quale risultato dell’esperienza scolastica nel suo complesso, secondo il *whole-school approach* per le competenze civiche. La via con cui si persegue tale riprogettazione dell’istituto è indicata nella volontà espressa nel Manifesto di cambiare il modo di fare scuola passando *dalla scuola del “tu devi”... alla scuola del “noi vogliamo”* secondo la massima *se vuoi sentire il canto degli uccelli, non costruire gabbie ma pianta alberi* (Fattorini, 2019a). La didattica delle scuole DADA dovrebbe esse impostata secondo i principi *dell’apprendimento ludiforme* (Visalberghi, 1988), in cui cioè l’attività richiesta agli studenti possa avere le sembianze ludiche, così da mantenere desta e volontaria l’attenzione per motivazione intrinseca, pur avendo intenti formativi (Figura I.3.2).

Figura I.3.2 La pittura delle aule del Liceo Labriola di Ostia



Fonte: <https://www.liceolabriola.it/>

Questa filosofia didattica implicita, ma consapevolmente promossa nelle scuole DADA, spiega anche la massima attribuita a questa terza caratteristica “il sabato è stato fatto per l'uomo e non l'uomo per il sabato!” (Vangelo secondo Marco 2,23-28). Per illustrare il collegamento può essere utile spiegare che tra le critiche mosse e le preoccupazioni angosciate esternate da qualche minoritario gruppo di genitori all'avvio del modello, ci furono quelle per la paura di un incremento degli infortuni o anche per il timore che gli studenti si perdessero per l'istituto negli spostamenti per il cambio dell'ora o che dimenticassero i loro oggetti nelle aule.

È importante sottolineare che dopo ormai quasi otto anni dall'avvio del Modello in circa 50 scuole, nessuno di questi timori o perplessità ha trovato riscontro oggettivo. Intanto non esiste nessun dato infortunistico ascrivibile ai più frequenti transiti degli studenti da una aula all'altra. Gli studenti e gli alunni di tutte le età si muovono nei cambi dell'ora senza che questo provochi incidenti o infortuni. È esperienza comune rilevata che gli studenti non hanno alcun problema ad individuare le aule di destinazione ed anzi imparano a seguire l'orario delle lezioni introiettandolo anche con la memoria degli spostamenti necessari a raggiungere l'aula ambiente di apprendimento successiva. Inoltre, eventuali dimenticanze di oggetti sono rese meno frequenti proprio dalla abitudine a spostarsi più frequentemente e quindi a raccogliere e censire tutte le proprie cose. In ogni caso, come in ogni scuola, comprese quelle che funzionano per aule-classe, sono attive procedure di reperimento degli oggetti smarriti. Dunque, tutti quei timori delle famiglie, pur minoritari, che puntualmente accolgono le scuole che avviano il Modello, non solo non hanno motivo di essere ma, anzi, meglio consentono di illustrare e condividere la scelta pedagogica di quella comunità educante che appunto è ben espressa nella massima evangelica. Muovere una media di 1200 minorenni ad ogni cambio di insegnamento, piuttosto che una media di 50 professionisti, testimonia *de facto* la profonda convinzione da parte del DS e del gruppo docente, che la fiducia può essere usata come “*infingimento pedagogico*”, strumento in cui far sperimentare autonomia e responsabilità. In questo senso si persegue una finalità formativa più globale, olistica, strutturando occasioni predeterminate e preorganizzate per offrire agli studenti contesti in cui possano esercitare competenze trasversali utilizzando le leggi esistenti, senza però lasciarsi interdire da esse. Chi attua il Modello DADA è consapevole che sta operando ov-

viamente all'interno dei margini consentiti dalla normativa, praticando ciò che la normativa stessa non impedisce e che il percepire consuetudinario avverte come rischioso.

Come si è letto nei primi capitoli, tra le principali responsabilità e condizionamenti di un DS ci sono quelli afferenti alle normative sulla sicurezza. Gli ambienti e le destinazioni d'uso delle strutture riprese nelle belle immagini che ritraggono gli ambienti di apprendimento delle scuole scandinave o finlandesi, al di là dell'essere suggestive, comporterebbero, nella stragrande maggioranza dei casi, imputazioni penali per il DS italiano. Lo spazio di lettura autonomo con divanetti lasciati al libero uso degli studenti, sarebbe in Italia irrealizzabile, poiché la normativa prevede la vigilanza di un adulto in qualsiasi momento di permanenza dello studente nell'edificio scolastico. È evidente l'impatto devastante di tale normativa sulla progettazione e sugli sforzi pedagogici e didattici di comunità educanti che vogliono avviare gli studenti all'autonomia, alla personalizzazione e all'autogestione del tempo e dei modi del loro vivere la scuola.

Le soluzioni adottate nel Modello DADA, che derivano dai postulati e dalle caratteristiche che stiamo illustrando, hanno lo specifico requisito di essere a norma di legge, cioè praticabili e praticate in molte scuole, sfruttando i margini della norma. All'interno del consentito legalmente si adottano regolamenti e prassi volti a perseguire la direzione auspicata. Non si tratta, dunque, di declaratorie accademiche o retoriche suggestive ma *contra legem* in Italia, bensì di soluzioni progettate per rispondere, con esperienza e padronanza professionale, alle finalità profonde della scuola, anche quando il sistema normativo e le perplessità sociali non facilitano progettazioni impostate a considerare la fiducia come uno strumento di crescita da dosare con ponderata e competente fiducia.

Strutturare spazi e regolamentare modalità di espressione autonoma e funzionale da parte degli studenti conduce agli esiti evidenziati nelle scuole DADA fondatrici: diminuzione drastica del numero di studenti, che pur si potevano incontrare nei corridoi durante le lezioni, alla ricerca di diversivi alla "noia", come il bagno o il bar, abbellimento o adattamento autonomo di spazi da parte degli studenti e infine esercizio di un autonomo controllo reciproco del rispetto di luoghi e delle suppellettili scolastici. A ciò si deve aggiungere la constatazione oggettiva che è rilevabile, ad esempio, citando per i corridoi di una delle due scuole fonda-

trici, il Liceo Labriola. Qui per l'avvio del Modello DADA furono riverniciati dagli studenti circa 900 metri lineari lungo i corridoi, per una altezza di circa 2 metri, così da coprire ammaloramenti precedenti ed al contempo caratterizzare ogni ala dell'edificio con i colori identificativi del dipartimento disciplinare che occupava quell'area. A distanza di ormai quasi 8 anni da quelle verniciature non si scorgono segni di vandalismi intenzionali o scritte improprie. Si può constatare che in qualche modo l'effetto "finestra rotta" (Bastiat, 1850/2005) ha funzionato, o meglio il decoro e la pulizia hanno favorito una risposta responsabile e rispettosa da parte degli studenti, anche nel reciproco controllarsi. Infatti, nelle scuole DADA si può riscontrare la percezione che il bene didattico o l'arredo non solo viene percepito come di tutti ma soprattutto viene vissuto come di ciascuno.

Tali considerazioni conducono alla quarta caratteristica (*C.4 Verso l'edificio apprenditivo*) che indica come gli edifici delle scuole DADA si possono trasformare progressivamente appunto in "Edifici apprenditivi".

Il sistema organizzativo favorisce la valorizzazione degli strumenti e delle risorse esistenti nella scuola e come cita il Manifesto: incentiva la personalizzazione dell'aula da parte dei docenti stessi che si possono attivare autonomamente (anche con il contributo degli studenti) per renderla non solo più confortevole ed ospitale, ma funzionale alle loro esigenze didattiche, potenzialmente più laboratoriali (Fattorini, 2019a), oltre che in tema con la disciplina o area disciplinare insegnata.

Tutti gli spazi fruibili, anche quelli comuni (corridoi, slarghi, portici, androni, giardini, ecc.) possono essere arricchiti e personalizzati con il contributo di tutti trasformandosi potenzialmente e progressivamente da spazi "anonimi" a spazi "emozionali" avviando la personalizzazione dell'ambiente e l'abbellimento dell'intero edificio scolastico con la progressiva caratterizzazione di spazi tematici, artisticamente decorati o funzionalmente allestiti, nonché fruiti come prodotti di apprendimento "dialogico" (Fattorini, 2019a), usati (e curati) anche dagli studenti.

Gli edifici delle scuole DADA si possono così trasformare progressivamente in "Edifici apprenditivi", in cui gli spazi usati e curati dai ragazzi, diventando luoghi "sociali" per apprendimenti anche non formali che si mischiano a quelli destinati agli apprendimenti formali, auspica-

bilmente sempre più laboratoriali. Gli arredi delle aule, in prospettiva sempre più flessibile e versatile, si prestano a rapide trasformazioni, per adattarsi alla modalità di lezione che viene proposta di volta in volta. La specifica funzionalità disciplinare del *setting* didattico diventa un prezioso alleato dei processi di insegnamento e apprendimento, favorendo al contempo l'esigenza degli insegnanti e quelle di operatività e personalizzazione degli apprendimenti degli studenti.

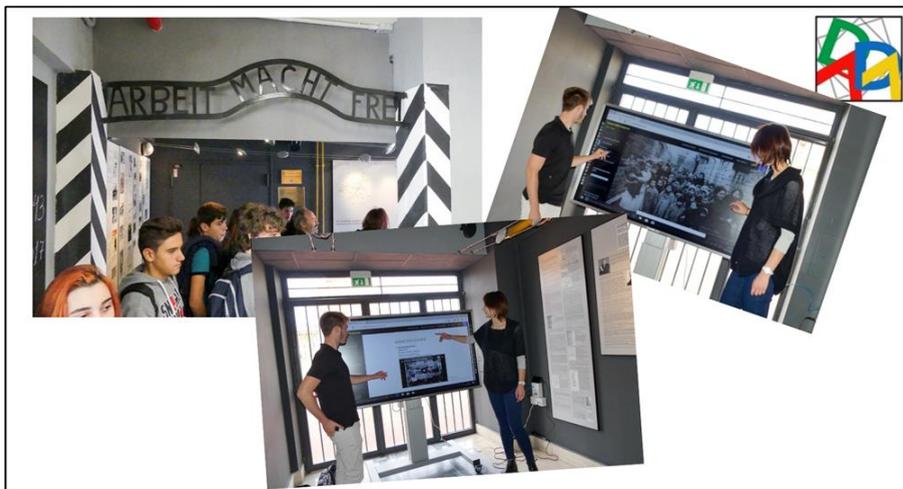
L'edificio scolastico, una volta predisposto il dispositivo procedurale per l'azione di docenti e studenti, si trasforma "autonomamente", arricchendosi di aule arredate e dipinte sulla base delle suggestioni disciplinari degli insegnanti che le hanno in gestione. L'aver istituito e regolamentato, sulla base di procedure condivise il meccanismo di autonomo funzionamento volto alla libera personalizzazione degli spazi la scuola si trasforma tanto da poter usare parti dell'edificio come veicoli di apprendimento "trialogico" (Cesareni, Ligorio & Sansone, 2018). Esiste, ad esempio, presso il Liceo Labriola il "Muro della memoria", una mostra permanente sul tema della Shoah, illustrata alle scolaresche in visita dagli stessi studenti che hanno contribuito a realizzarlo sotto la supervisione dei docenti referenti (Figura I.3.3 e Figura I.3.4). La visita alla scuola può rientrare così tra gli itinerari possibili per il turismo scolastico, nell'ambito dell'attività di incoming turistico realizzata nell'ambito delle ore di ex Alternanza scuola-lavoro, ora PTCO.

Figura I.3.3 Il Muro della memoria del Liceo Labriola di Ostia



Fonte: <https://www.liceolabriola.it/>

Figura I.3.4 Il Muro della memoria del Liceo Labriola di Ostia



Fonte: <https://www.liceolabriola.it/>

È stato, altresì, realizzato un giardino astronomico all'aperto (Figura I.3.5), in cui i docenti possono svolgere lezioni operative, con il supporto di strumenti e telescopi.

Figura I.3.5 Il giardino astronomico del Liceo Labriola di Ostia



Fonte: <https://www.liceolabriola.it/>

Sono state realizzate aule di fisica progettate dagli studenti, allestiti negli androni dell'edificio angoli per il *book crossing*, realizzati nel Liceo Kennedy gli studi per la Radioweb "VoicebookRadio" ([www.scuoledada.it](http://www.scuoledada.it)) che ha successivamente aggregato studenti di tantissime scuole. Sono questi solo esempi di ciò che si mette in moto "autonomamente" in una scuola, una volta che si è avviata l'organizzazione del Modello DADA, in cui ogni parte dell'edificio può essere utilizzato e ogni spazio reso potenzialmente fruibile per le lezioni e trasformabile in ambienti di apprendimento, formale ma anche non formale.

Esiste una scuola che per una serie di concomitanze non solo è nata architettonicamente già informata dei nuovi modelli educativi ma ha altresì visto nelle fasi della sua costruzione alcune modifiche suggerite e realizzate proprio sulla scorta del Modello DADA. Si tratta dell'I.C. Modena 3, affidato sin dall'inaugurazione del plesso di nuova costruzione, alla intraprendente e visionaria gestione del DS Daniele Barca. Quello di Modena 3 si caratterizza come un edificio che consente da subito un approccio olistico in cui gli ambienti rispondono alle diverse attività didattiche comprensivi di spazi laboratoriali, spazi individuali, spazi informali e di relax. I corridoi ampi e colorati sono arredati con armadietti personalizzati e comprendono spazi per la sosta e l'approfondimento individuale (Cangemi e Fattorini, 2018).

Oltre a queste specifiche realizzazioni, ciò che più è significativo in relazione a questa caratteristica del Manifesto delle scuole DADA è che ogni strumento didattico o addirittura ogni suppellettile, potrebbe essere usato al meglio dai docenti se allocato in aule definite secondo le esigenze didattico-disciplinari. Si pensi alla possibilità di creare biblioteche disciplinari o archivi di strumenti nelle singole aule, così da offrire opportunità per la ricerca autonoma degli studenti nell'ambito dell'ordinaria attività didattica e incentivare occasioni di apprendimento per scoperta. L'esempio che viene portato durante le attività di Formazione per i colleghi docenti è quello dell'ipotetica donazione alla scuola di dieci uova, anziché di un contributo in denaro. Grazie all'organizzazione della scuola per ambienti di apprendimento disciplinari ogni uovo potrebbe trovare impiego opportuno in ciascuna aula disciplinare (Figura I.3.6).

Figura I.3.6 Le aule del Liceo Labriola di Ostia



Fonte: <https://www.liceolabriola.it/>

Nell'aula di Arte, non solo per essere supporto di decorazioni, ma anche per realizzare colori con i modi di Leonardo, o per ricordare l'uso delle uova come oggetto beneaugurante l'arrivo della primavera presso i Persiani. Nell'aula di chimica ove si può far sperimentare l'effetto dell'aceto sul calcare o la trasformazione della materia; in quella di fisica dove si potrebbe fare l'esperimento dell'uovo sodo risucchiato all'interno di una bottiglia dal vuoto generato dall'inserimento di un fiammifero acceso, oppure studiare il grado di rottura del guscio o osservare che l'uovo fresco affonda nell'acqua mentre quello vecchio galleggia per la formazione della camera d'aria. Si potrebbe ben usare l'uovo nell'aula di biologia, per studiare la cellula o i suoi valori nutritivi. Potrebbe trovare congruo utilizzo didattico nell'aula di Latino, per i riferimenti alla letteratura del I secolo (ad esempio le ricette di Apicio (*"De Re Coquinaria"*) ove l'uovo è usato come addensante), o nell'aula di Italiano, dove, a seconda della classe, l'uovo potrebbe essere usato come pretesto o sfida per un testo descrittivo o come sollecitazione creativa di un testo narrativo o anche argomentativo. Si potrebbe usare l'uovo nell'aula di Filosofia, come pretesto per lo studio del passato, discettazione retorico-argomentativa sulla primogenitura tra uovo e gallina; nell'aula di Inglese (o di chimica) per cuocere uova col bacon, secondo la cultura anglosassone della colazione (ed al contempo studiare il punto

di fumo dell'olio o trovare spunti per una corretta educazione alimentare), oppure fare tortillas per la cultura spagnola. L'uovo può essere utile nell'aula di Religione cattolica in relazione alla tradizione delle uova di Pasqua; nell'aula di musica per studiare i differenti tipi di suono prodotto dalla punta o dalla base in differenti condizioni di cottura; negli spazi di Educazione fisica per giocare alla corsa delle uova da mantenere in equilibrio poste su un cucchiaino. In questo senso meglio si comprende la massima posta a corredo di questa quarta caratteristica del Modello, ovvero "Scegliti come causa delle cose che non vanno come vorresti". Le scuole Modello DADA possono attivarsi senza alcune necessità di particolari risorse o spese aggiuntive. Nelle scuole capofila è stato attivato senza alcun costo aggiuntivo e la sola spesa, già citata, nel Liceo Labriola della verniciatura non necessaria ma voluta, di fascioni con i colori dipartimentali per circa 800 metri lineari di corridoio, per un costo di circa € 5.000,00.

Tutte le trasformazioni successive si sono avviate, con successive spese di varie entità, sulla base delle esigenze progettuali di singoli docenti a seguito di specifici bandi. Molto è stato compiuto con l'autofinanziamento da parte dei docenti, che attraverso donazioni ad associazione benefiche, riuscivano a loro spese rispetto alla manodopera, a far dipingere le aule dagli studenti più grandi, formalmente ingaggiati dall'Associazione con cui la scuola aveva stretto accordi formali in tal senso. Se una giornata di sciopero di un docente ha un costo medio di circa 120 euro ed è contrattualmente sempre volta al miglioramento professionale, la spesa media di una cifra di molto inferiore alla metà costo di una giornata di sciopero ha consentito ai docenti di qualificare e adattare alle proprie esigenze il luogo in cui trascorrono la gran parte del loro tempo di lavoro, ottenendo immediatamente una gratificazione professionale autonomamente realizzata. In questo senso i docenti hanno la possibilità di usare il "*locus of control*" interno, per ottenere subito almeno qualcosa di ciò che desiderano e per il miglioramento della condizione professionale, senza dover ricorrere a rimostranze indirizzate e referenti politici o istituzionali, dall'esito dubbio, anodine o inutili.

È grazie alla disponibilità, regolamentata e deliberata, di vivere e pensare l'edificio scolastico come un "edificio apprenditivo" che è possibile per i docenti progettare attività didattiche sempre più prossime ai già citati principi dell'"apprendimento ludiforme" (De Santis, 2021; Visalberghi, 1988). Esempio paradigmatico è quello illustrato durante le

attività formative per i colleghi docenti delle scuole interessate al DADA a proposito di una giornata con una diversa organizzazione didattica presso il Liceo Labriola, in occasione di una eclissi solare. In quell'occasione il DS giunse a scuola con voluto ritardo rispetto all'orario di inizio delle lezioni, per affacciarsi sull'enorme cortile esterno e rilevare qualcosa che avrebbe potuto farlo preoccupare se non fosse stato consapevole di quanto si stava verificando. Il cortile, infatti, pullulava di oltre 800 studenti che ad un primo colpo d'occhio potevano sembrare disordinatamente presenti negli spazi aperti. Un'osservazione più attenta poteva però rilevare come tra di loro fossero sparsi dei telescopi, volti verso il cielo per osservare l'eclisse e come molti di loro indossassero occhiali da fabbro e filtri per guardare il fenomeno senza pericoli per gli occhi. Sotto il portico era presente uno schermo televisivo che trasmetteva in diretta l'eclissi di sole per come si stava mostrando al Polo Nord. Una scatola da scarpe attraverso un foro, realizzando l'effetto della camera oscura, proiettava l'eclisse, gigantesca, sul muro dell'edificio prospiciente come in un cinema all'aperto. Molti studenti giravano nel cortile per raccogliere in diretta le interviste sui richiami atavici e le emozioni del buio in pieno giorno così che fossero trasmesse in diretta sulla radio web del circuito Voicebookradio. La cosa interessante è che a fronte di questo apparente disordine l'unico modo per rilevare la presenza dei docenti era quella di osservare i punti di aggregazione o i capannelli degli studenti. Al centro di un gruppo si poteva infatti individuare un docente, che non richiedeva attenzione al suo dire perché era ricercato proprio dagli studenti in quanto latore di informazioni di cui erano avidi in quel momento, facilitatore di comprensione dei fenomeni, in grado di dare agli studenti gli strumenti per spiegarsi e decifrare i fenomeni che stavano osservando con i loro occhi. Tale particolare giornata didattica ha rappresentato in modo esemplare una differente filosofia del fare scuola, in cui ogni circostanza, oltre che ogni pretesto, può essere trasformato in uno strumento per la didattica, affrontata con un approccio volto alla scoperta autonoma e alla ricerca, nonché emotivamente significativo e caratterizzato.

Per concludere il paragrafo, la quinta caratteristica (*C. 5 Costruttività e propositività dei dispositivi di discussione e la "serendipity organizzativa"*) si potrebbe considerare una meta-caratteristica, poiché fa riferimento alle modalità con le quali è possibile governare un cambiamento di tale portata in una istituzione scolastica. In tal senso, questa modalità è particolarmente significativa per lo studio della ricerca sulla *governance* delle

scuole DADA, proprio per affrontare le difficoltà e l'impaccio dei processi decisionali rilevate nella dirigenza scolastica italiana. In particolare, si fa riferimento alla necessità di predisporre e utilizzare modalità e dispositivi (formali e non formali) di discussione, anche digitale), affinché si possano creare occasioni di interazione e scambio tra docenti e con la comunità scolastica allargata: studenti, famiglie, territorio (Fattorini, 2019a), avvalendosi anche scientemente di occasioni ascrivibili a ciò che viene definita *serendipity organizzativa* (Fattorini, 2019a). Si tratta di promuovere o semplicemente raccogliere occasioni di incontri collegiali, più e/o meno estese, non formali, in cui, pur non essendoci uno specifico ordine del giorno, si possa con libertà ideativa parlare di scuola e profilare nuovi scenari. Sono queste descritte come occasioni maggiormente creative in grado di sollecitare idee innovative proprio perché pensate, almeno nella fase creativa, "in assenza di aria". Inoltre, le riunioni collegiali formali devono essere vissute come brainstorming propri di "comunità di pratica" (Fattorini, 2019a), perché finalisticamente impostati secondo modelli di *problem solving* e come laboratori di idee (filosofia del *Kaizen*) (Fattorini, 2019a). Da ciò deriva la massima della quinta caratteristica, *se non cerchi la soluzione fai parte del problema*, che appunto prolude ad un atteggiamento mentale volto alla costruttività e propositività dell'espressione nelle riunioni collegiali, proprio per evitare che, come spesso avviene, si trasformino in occasioni per un chiacchiericcio querulo e interdidente, simile a sedute psicanalitiche di gruppo, che nulla ha a che vedere con i processi democratici che dovrebbero essere finalizzati al conseguimento di soluzioni. A titolo di esempio si può citare il fatto che nell'anno scolastico 2013-2014, in cui il DADA fu pensato, progettato, discusso e organizzato per l'avvio nell'anno scolastico successivo, al Liceo Labriola fu istituito un sistema informatico di consultazione e progettazione che aveva una peculiarità nella struttura di funzionamento. Se da una parte era possibile segnalare o descrivere criticità o elementi problematici per la realizzazione del DADA, non era però possibile inviare il proprio contributo senza aver compilato anche il campo destinato alle possibili soluzioni delle criticità segnalate.

Per questo nel DADA la condivisione (almeno di massima) da parte dei docenti è una condizione imprescindibile alla sua realizzazione e consente spesso di trasformare criticità in occasioni di confronto, collaborazione e cambiamento (Fattorini, 2019a), acquisendo anche i punti di vista critici come risorsa, in quanto prospettiva da cui partire per superare le problematiche. Tutti i processi e i cambiamenti messi in atto nelle

scuole DADA sono avvenuti nonostante la presenza, come in ogni collegio docenti, di resistenze sindacali, la presenza di critici e “guastatori” che pur esistono e che sono tali a prescindere dal merito delle questioni proposte e che fanno parte della fenomenologia della scuola come comunità e hanno comunque diritto democratico di espressione, rischiando di rallentare o interdire i processi decisionali. Come in ogni scuola erano presenti profili di docenti “abitudinari”, volti alla prosecuzione dello status quo per attitudine psicologica, che è inveterata nell’essere umano. Eppure, alcune accortezza metodologiche nella gestione di queste dinamiche hanno consentito di superare l’*empasse* fisiologico che invece ha bloccato e blocca tante altre scuole. Tra le accortezze suggerite nel Manifesto delle scuole DADA vi è quella di distinguere sempre tra i “contrast” che sono fisiologici in qualsiasi organizzazione e costruttivi per la crescita ideativa comune, dai “conflitti” che invece riguardano le persone e perciò non hanno diritto di cittadinanza in contesti professionali (Capaldo & Rondanini, 2005). A tal proposito può essere utile ricordare come per la deliberazione dell’applicazione del Modello, il collegio docenti del Liceo Labriola, si espresse per più volte (5 o 6) sul medesimo punto all’ordine del giorno, nel corso dell’anno scolastico precedente e anche in quello della sua attuazione. Ciò proprio al fine di “depersonalizzare” la scelta rispetto al DS o al gruppo di lavoro ristretto, e saggiare la motivazione della comunità rispetto al merito delle cose. Quando nel settembre dell’anno scolastico successivo al primo anno di attuazione del DADA, si ripropose una votazione sul Modello, la cosa fu percepita quasi come “scandalosa”, vista quella modalità di funzionamento, non solo aveva apportato benefici variamente percepiti, ma era da tutti i docenti già vissuta come una “abitudine” non rinunciabile (Cecalupo, 2021).

### 3.2.3. *Storia e diffusione delle scuole Modello DADA*

L’idea originaria alla base di quello che poi è diventato il Modello DADA, ovvero far ruotare gli studenti nei cambi di lezione tra aule rese ambienti di apprendimento, è nata ed è stata pensata, discussa e elaborata, in periodi contemporanei ma incredibilmente in modo del tutto autonomo e separatamente, dai docenti dei reciproci staff di presidenza dei due licei fondatori, il Liceo Scientifico Labriola di Ostia e Liceo Scientifico Kennedy di Roma. Entrambi i gruppi hanno iniziato a riflettere e progettare nell’anno scolastico 2012-2013 intorno a questa idea, partendo

dalle esigenze chiaramente percepite di trovare modi per rivitalizzare l'attenzione degli studenti durante le giornate di scuola e per favorire modalità didattiche più operative e laboratoriali. La matrice ideativa è nata, dunque, senza alcun riferimento ai modi di funzionamento scolastico del mondo anglosassone o scandinavo o a quelli degli istituti tecnici e professionali italiani, che per ordinamento hanno l'esigenza di far transitare gli studenti tra un laboratorio e l'altro durante l'orario delle lezioni. Dopo le prime analisi di fattibilità e le prime linee di progettazione operativa, per puro caso e per una conoscenza antecedente dei DS che gestivano le due scuole in quel periodo, i due gruppi autonomi di docenti hanno avuto l'occasione di apprendere che stavano lavorando entrambi sulla stessa idea.

Da quel momento la progettazione e l'ideazione successiva è proceduta mettendo a fattor comune le competenze presenti nei due staff, attraverso plurime riunioni in cui venivano affrontati i vari problemi che si presentavano alla prospettazione del nuovo sistema organizzativo: logistica, sicurezza, orari, adeguatezza degli spazi, regolamenti, procedure, coinvolgimento della comunità, eventuali costi, processi deliberativi e sindacali, assegnazioni dei docenti alle classi, verifica delle disponibilità delle risorse, standardizzazione delle procedure e gestioni delle eccezioni.

Contemporaneamente i gruppi di lavoro procedevano anche all'interno delle singole scuole per elaborare simulazioni, prospetti, soluzioni pronte all'uso, rispondenti alle caratteristiche edilizie e organizzative dei due differenti contesti scolastici e che offrirono soluzioni alle questioni che di volta in volta si presentavano o che si dovevano anticipare.

Entrambe le scuole dopo i molteplici passaggi deliberativi dovuti e di cui si è detto, hanno avviato la nuova organizzazione didattica a partire dall'anno scolastico 2014-2015. Dopo un attento e minuzioso lavoro di progettazione e predisposizione, entrambe le scuole sono partite con il nuovo Modello DADA. Oltretutto, per entrambe le scuole quell'enorme cambiamento coincideva con il passaggio al registro elettronico e per il liceo Kennedy, vedeva altresì il mutamento dell'organizzazione settimanale delle lezioni da 6 a 5 giorni.

Il grande lavoro di progettazione e di predisposizione di procedure, regolamenti, orari e segnaletica, attribuzione dei docenti alle classi, indi-

viduazione di aule jolly e predisposizione degli spazi dipartimentali, hanno consentito ad entrambi gli istituti di operare sin da subito con il nuovo modello senza particolari impacci. Le primissime difficoltà sono state subito intercettate e gestite anche con il supporto degli studenti (ad es. per il Regolamento dei movimenti nel DADA).

La notizia di questo profondo cambiamento nei due licei romani ha attirato subito l'attenzione dei mezzi di informazione giornalistica. In primo luogo, alcuni giornali avevano dato rilievo la notizia del "collegio di Ostia", e dopo breve tempo nel 2015, in particolare la trasmissione Presa diretta di Rai 3, destinò un intero servizio di una puntata proprio alla novità costituita dalle scuole DADA seguita anche da altre testate televisive, tra cui il TG1 di prima serata. È interessante notare il ruolo prezioso e in un certo senso determinante svolto da questi servizi giornalistici generalisti ma ben realizzati, per la diffusione e disseminazione del Modello DADA tra le scuole d'Italia. L'interesse suscitato in particolare dalla trasmissione di "Presa Diretta", replicata più volte nel corso del tempo, ha prodotto un progressivo e crescente interesse di scuole di tutta Italia, che hanno cercato di mettersi in contatto con i licei Labriola e Kennedy per trarre giovamento dalla loro esperienza ed intraprenderla a loro volta. Quei servizi giornalistici hanno suscitato un crescendo di entusiasmi in moltissimi docenti e DS in tutta Italia che, come testimoniato successivamente, hanno avuto un moto di entusiasmo professionale, che li ha destati dal torpore e dagli impacci procedurali, proprio perché testimoniava la possibilità di poter fare qualcosa di innovativo anche nel complesso e disincentivante contesto scolastico italiano.

Molte scuole, rappresentate dal DS, docenti di staff, ma anche genitori del Consiglio di Istituto o studenti, hanno iniziato ad andare in visita nelle due scuole fondatrici, tanto da far loro strutturare un protocollo di visita. Questo prevedeva il confronto con lo staff di presidenza, la visita dell'istituto, per vedere con i propri occhi il cambio ordinato delle aule da parte degli studenti al cambio di lezione, un giro per le aule che apparivano decorate a tema sulla base della disciplina cui erano destinate. Successivamente si svolgeva l'incontro con i DS e tra gli staff di presidenza per approfondimenti tecnici di alcuni aspetti specifici: su tutti la logistica della gestione delle aule e l'orario.

A seguito di queste visite sono iniziate a partire altre scuole con il Modello DADA. In particolare, l'istituto San Nilo di Grottaferrata diretto

della dirigente scolastica Antonella Arnaboldi è stato il primo Istituto Comprensivo ad avviare il modello insieme all'Istituto Comprensivo Modena 3 diretto da Daniele Barca e all'istituto Rio de Janeiro di Roma diretto da Roberto Tassani.

Successivamente molte altre scuole hanno effettuato visite e sopralluoghi presso le scuole capofila facendo partire a loro volta il Modello organizzativo proprio avvalendosi de supporto formativo e della consulenza dei due DS delle scuole capofila e dei loro staff.

Nel frattempo, il Modello DADA si veniva a definire e a determinare concettualmente sempre meglio, attraverso quel percorso di riflessione teorica susseguente all'agire e vicendevolmente attraverso slanci operativi determinati dalle esigenze pedagogiche, che ha poi portato alla stesura del Manifesto delle scuole data da parte di uno dei co-fondatori Ottavio Fattorini.

Il successo del DADA, solo in parte previsto dai co-fondatori, fece da subito predisporre il testo di un "Accordo di Rete", che vedeva quali capofila le due scuole fondatrici, il Liceo Labriola (capofila formale) e il Liceo Kennedy (gestore amministrativo). L' accordo, Protocollo del Liceo Labriola n. 3444 del 14 ottobre 2014, vede il partenariato per motivi di ricerca e monitoraggio del Settore ricerca educativa dell'Università Sapienza di Roma, di cui la presente ricerca è un esito. È strutturato in modo che ciascuna scuola lo possa sottoscrivere, inviando richiesta formale di adesione alla Rete dopo aver conseguito le delibere collegiali necessarie alla sottoscrizione del Collegio docenti e del Consiglio di Istituto. Come riporta il sito:

È importante sapere che aderire alla Rete Scuole Dada non è necessario avere già attivato il modello organizzativo didattico ma semplicemente condividerne i principi pedagogici ispiratori, le caratteristiche e la visione di una scuola destinata al futuro. Si entrerà così a far parte di una comunità virtuale di scuole che si conoscono e riconoscono sulla comune via dell'innovazione (Cfr. <https://www.scuoledada.it/modello-dada/informazioni>).

Dunque, l'adesione alla rete richiede per disposizioni normative sia l'approvazione del Collegio docenti di una scuola, coinvolgendo esso valutazioni e visioni didattiche, aderendo la scuola ai principi del Manifesto delle scuole DADA), sia l'approvazione del Consiglio di Istituto,

necessaria formalmente per la sottoscrizione di accordi di Rete, al di là dell'attivazione o meno di modifiche organizzative.

Ad oggi hanno sottoscritto l'accordo di rete con regolare formalizzazione circa 140 scuole in Italia ma il dato è in continuo aggiornamento. Così come cambia continuamente il numero delle scuole che iniziano a praticare il Modello DADA, che ad oggi è di circa 50.

Sempre sul sito [scuoledada.it](http://scuoledada.it) sono tracciate le modalità e i vari livelli di coinvolgimento possibile delle scuole rispetto alla Rete DADA nella sezione "Modi e "gradi" per essere dada: adesione e riconoscimento". In particolare, se come detto è possibile aderire alla Rete per la semplice condivisione dei principi del Manifesto, per praticare il Modello fino al riconoscimento, sono previsti una serie di passaggi per arrivare all'utilizzo legittimo del logo.

Per essere una scuola Dada e utilizzare il logo della Rete Scuole Dada nei documenti della propria istituzione scolastica e/o materiali divulgativi, è necessario, oltre ad aver sottoscritto l'accordo di Rete, aver avviato il modello didattico organizzativo sulla scorta dei 5 cinque postulati e delle 5 caratteristiche illustrate nel Manifesto delle scuole DADA (Cfr. [scuoledada.it](http://scuoledada.it)). La procedura per essere riconosciute come Scuole DADA e ricevere il logo prevede:

- Visitare almeno una scuola DADA autorizzata dalla Rete di Scuole DADA (Visiting);
- Almeno un paio di incontri formativi specifici sul DADA (minimo due incontri) per docenti e dirigente dell'istituto a cura di un docente Master DADA (Lidia Cangemi e Ottavio Fattorini e elenco su sito);
- Attivazione autonoma dello studio di fattibilità e delle iniziative necessarie all'attivazione del modello;
- Inaugurazione ufficiale del Modello DADA in coordinamento con i fondatori DADA e la Redazione ScuoleDADA.it (cosiddetta "visita apostolica"<sup>20</sup>, questa non mi piace proprio come dicitura);

<sup>20</sup> La procedura prevista ad oggi per l'attribuzione del logo (Cfr. sito [www.scuoledada.it](http://www.scuoledada.it)), dopo una serie di passaggi propedeutici di formazione e di lavoro, prevede, infatti, la così chiamata "visita apostolica" di uno dei fondatori (Ottavio Fattorini e Lidia Cangemi). Il nome è stato dato appositamente con riferimento

- Impegno di documentazione digitale del percorso avviato e dei progressivi cambiamenti attraverso l'implementazione di uno spazio autonomo raggiungibile tramite il sito [scuoledada.it](http://scuoledada.it).

-  
A proposito della formazione sul Modello DADA, è importante sottolineare quanto compare nel sito sotto la specifica voce:

La formazione e le informazioni in merito al progetto didattico DADA potranno essere erogate e fornite solamente dai fondatori Lidia Cangemi e Ottavio Fattorini o docenti Master DADA di cui nell'elenco. Qualunque soggetto estraneo al suddetto elenco non è in alcun modo autorizzato né abilitato ad operare o fornire alcuna informazione in relazione a tale progetto, e nelle ipotesi di segnalazione verrà perseguito a norma di legge. I fondatori del progetto DADA si riterranno estranei da qualsiasi responsabilità nell'ipotesi di conseguenze pregiudizievoli derivanti dall'abusivo rilascio di formazione o informazioni in merito al progetto "DADA" da parte di soggetti non autorizzati. Si ribadisce che l'unica formazione riconosciuta sulle scuole Modello DADA (Didattiche per Ambienti di Apprendimento) è quella che possono erogare i fondatori Lidia Cangemi e Ottavio Fattorini o i docenti Master DADA di cui nell'elenco: Lidia Cangemi, Ottavio Fattorini, Antonella Arnaboldi, Anna Maria Salierno, Savina Ieni, Mary Agramanti, Valeria Quintiliani ([www.scuoledada.it](http://www.scuoledada.it)).

Tali precisazioni si sono rese necessarie a causa del fatto che il successo del Modello DADA lo ha fatto ritenere, da parte di moltissimi docenti e DS, un acronimo di matrice ministeriale, utilizzabile liberamente quasi in modo sinonimico rispetto al concetto di "Ambienti di apprendimento" o confondendolo con il filone "Aule laboratorio disciplinare" di IN-DIRE. Come si è ampiamente detto in questo capitolo, la specificità del DADA lo rende, invece, un'esperienza dalla univoca identificazione rispetto al manifesto. Il logo ed il modello organizzativo DADA sono un marchio registrato *creative common*, di cui sono unici titolari i due fondatori, Lidia Cangemi e Ottavio Fattorini che lo lasciano in uso ai Licei "A. Labriola" e "J.F. Kennedy" di Roma, da loro gestiti al momento della registrazione. Logo e modello organizzativo sono registrati con i marchi UIBM e sul logo (LOGO@), nel momento in cui viene rilasciato

alla modalità dei padri della Chiesa, per sottolineare l'aspetto di valutazione e eventuale "correzione" dei costumi di quella comunità educante in relazione alla comprensione e messa in pratica reale del Modello DADA e di tutti i suoi principi.

ad un'istituzione scolastica a seguito delle procedure precitate procedure, viene riportato il numero di rilascio e la data di Autorizzazione.

È per questo che la formazione sul DADA può essere svolta, proprio per mantenere la correttezza concettuale e formale del costrutto, solo dai co-fondatori o, in supplenza, dalle persone da loro accreditate tramite il sito. La concessione del logo DADA alle scuole, viene pertanto effettuata solo dopo che una istituzione scolastica ha svolto tutti i passaggi necessari e sulla base del discrezionale e insindacabile giudizio dei co-fondatori, alla verifica del raggiungimento, “per lo più” dei parametri fissati nel Manifesto (5 postulati e 5 caratteristiche). Non sono mancati casi di tentativi utilizzo illegittimo del logo ed anche di attività di formazione non autorizzate.

Tali circostanze sono state poste dai Co-fondatori a presidio della certezza della “ortodossia” dei principi del Manifesto e onde evitare fraintendimenti o anche mistificazioni che ne snaturassero l'ispirazione e distorcessero l'idealità pedagogica. Tra queste distorsioni si possono ricordare quelle che riguardano l'eccessiva attenzione sulla verniciatura dei muri della scuola, che di per sé non ha a che fare col DADA, quelle sull'esigenza degli armadietti per gli studenti (il Liceo Labriola non li ha) che può essere considerato un aspetto del tutto inessenziale e di sola apparenza rispetto alla sostanza del Modello, quelle che confondono il DADA con uno strumento organizzativo per ospitare più classi rispetto alla disponibilità di aule (“cosiddetta classe ballerina”), quelle che ritengono siano necessari dei finanziamenti specifici e aggiuntive o delle spese per intraprendere il percorso (che non sono affatto essenziali), quelle che utilizzando lo schermo del DADA propugnano in realtà un mercimonio si arredi didattici o tecnologici.

A tal proposito è significativo rilevare che tutti i partner del Modello DADA (ad esempio Editoriale “Tuttoscuola”, l'Associazione EIP Italia - Scuola strumento di pace (EIP Italia, 2021), il Gruppo di formazione teatrale Eleusis) sono stati scelti per il profilo etico del loro operare. Non sono state accolte sponsorizzazioni economiche per supportare le spese dell'organizzazione, ad esempio dei Convegni nazionali, con la sola logica della raccolta di finanziamenti. La Rete delle scuole DADA ha cercato di caratterizzarsi da subito come un “marchio” di qualità di ciò che veniva da essa usato e indirettamente quindi proposto e anche eventuali sponsorizzazioni sono state accolte sulla base principale della rispondenza dei prodotti (implicitamente pubblicizzati tramite sponsorizza-

zione), al merito e alla funzionalità del Modello stesso. Pur non potendo fare i nomi delle aziende coinvolte, è esemplare ricordare la preferenza per una azienda, il cui prodotto era tecnicamente funzionale al DADA ma che non aveva margini per sponsorizzazioni, rispetto ad un'altra, competitor della prima, che, nonostante la disponibilità economica offerta ad una sponsorizzazione, non fu accolta perché il suo prodotto non era confacente ai criteri di funzionamento e qualità più consoni alle scuole capofila.

A corredo di quanto detto si può aggiungere che è stata altresì stipulata una Convenzione quadro tra la Rete scuole DADA e l'Università Lumsa di Roma, con la finalità di collaborare in aree di interesse reciproco, quali la ricerca, la formazione e l'aggiornamento dei docenti e dei DS (Protocollo del 14 giugno 2019).

### 3.2.3.1 I Convegni Nazionali

Tra le tappe più salienti della disseminazione del Modello ci sono stati i convegni nazionali che si sono succeduti a convegni e seminari locali presso le comunità in cui le scuole praticavano il DADA. Al crescere della quantità delle scuole che praticavano il Modello si avvertì l'esigenza di un momento di confronto e di allineamento delle esperienze, proprio per una più determinata definizione pubblica dei costrutti e dei principi. Fu organizzato, così, il primo convegno Nazionale intitolato "dal Dada al Dadaumpa - comunità educanti in movimento" tenutosi a Roma presso il Liceo Kennedy il 15 novembre 2017 (vedi Appendici). Il convegno vide la partecipazione di oltre 40 scuole da tutta Italia, e la dimostrazione di interesse di quasi 70 scuole, che per motivi di disponibilità dei posti non poterono partecipare, oltre alla presenza del Settore Ricerca Educativa della Sapienza. Il nome fu appositamente scelto per indicare, nel gioco linguistico di assonanza del "Dadaumpa", la volontà di consentire alle singole scuole di avvicinarsi al Modello, solo dopo aver riflettuto sulla propria specifica cifra di comunità educante, adattando e personalizzando il Modello per rispondere alle specifiche esigenze e bisogni formativi.

Il titolo e lo svolgimento del primo Convegno nazionale fu, dunque, un messaggio volto ad evitare di iscrivere il DADA nel novero delle "ortodossie" metodologiche (ad esempio Scuola senza zaino), di cui seguire fedelmente le prescrizioni col rischio di andare a scapito di una reale

comprensione della *ratio* pedagogica da adattare alle specifiche esigenze di cambiamento. Il Modello DADA si vuole porre, infatti, solo come una delle possibili risposte alle esigenze didattiche innovative rilevate da ciascuna specifica comunità, volendo evitare equiparazioni automatiche del Modello a soluzione o meglio, “panacea” di ogni esigenza di innovazione didattica. Ciò che viene con forza ribadito nelle formazioni per i colleghi docenti è casomai la disincentivazione a praticare il Modello, senza una preventiva analisi e consapevolezza delle risposte da cercare.

Le esigenze di azioni di supporto e coordinamento delle comunità delle scuole DADA, divenuta nel frattempo numerosissima, oltre che definire, formattare e pubblicizzare il costruito, anche ai fini della presente ricerca, dopo una prima fase di più accentuata liberalità, ha portato al secondo grande Convegno nazionale intitolato “DADA iacta est” (vedi Appendici). Tenutosi il 31 maggio 2019 nella location di Villa Cavalletti a Grottaferrata (RM), il Convegno, come il titolo suggeriva, è stato un momento in cui si è cercato di fare il punto su un movimento che ormai era divenuto esteso e numericamente molto significativo. La partecipazione ha visto oltre 200 persone presenti (limite di capienza dell’Aula Magna) in rappresentanza di 50 scuole da tutta Italia. I costi dell’organizzazione sono stati sostenuti una parte dalle stesse scuole capofila e in parte coperti da un contributo richiesto alle scuole che volevano partecipare. Nonostante le richieste di singoli docenti, la scelta fortemente voluta dai Co-fondatori è stata quella di prevedere la partecipazione solo per istituzioni scolastiche, che iscrivendosi, avevano la possibilità di portare fino a tre persone.

Tale scelta fu compiuta proprio in coerenza con il secondo postulato caratterizzante le scuole DADA: il fatto che sia una esperienza che coinvolge le istituzioni scolastiche come comunità, pervasiva e ineludibilmente corale. Quanto sia caratterizzante e forte questo taglio per la partecipazione al secondo Convegno DADA è testimoniato dalle complessità procedurali e amministrative che ciascuna scuola ha incontrato per riuscire ad effettuare il versamento di € 150,00 richiesto per la partecipazione al convegno a copertura parziale delle spese organizzative. L’assenza dei DSGA o di personale amministrativo, le difformi convinzioni sulle procedure da seguire, i differenti usi consuetudinari presso ciascuna scuola hanno reso la pur semplice iscrizione al convegno come scuola, niente affatto scontata. Tale scelta ha però avuto come esito quello di avere delegazioni di singole scuole per lo più rappresentata dal DS

e da due docenti di staff, ma anche in alcuni casi da DSGA o membri del Consiglio di Istituto. A testimonianza del grande successo dell'evento c'è il dato che al *workshop* riservato ai DS ne erano presenti personalmente circa 50.

Anche in conseguenza dell'esplosivo e progressivamente crescente successo e diffusione del Modello, successivamente al 2° Convegno si è iniziato a strutturare un sistema di scuole capofila regionali della Rete, così da avere punti di erogazione delle informazioni, con valenza di tutor e scuole visitabili per vedere all'opera il Modello, dislocati in più regioni di Italia, non troppo distanti dalle scuole che ci si volevano avvicinare. Al momento sono attive scuole con funzioni di Hub regionali in Toscana e in Puglia mentre si stanno perfezionando riconoscimenti in Veneto, Liguria e Friuli. Durante questo secondo Convegno fu lanciato il Manifesto delle scuole DADA, di cui si è occupato questo capitolo e fu confermata e condivisa la funzionalità del sito [scuoledada.it](http://scuoledada.it) quale network di riferimento strategico per la comunità (fisica e digitale) delle scuole.

Il sito, infatti, intende costituire una comunità di pratiche su base digitale che vede coinvolti docenti ed intere comunità scolastiche che si riconoscono nei principi ispiratori del Modello DADA o che desiderano avviarlo specificamente. Inoltre, sta diventando uno strumento di ricerca che, oltre ad un database sempre in crescita, potrà veicolare sondaggi e questionari su un campione estremamente significativo di scuole.

Il terzo Convegno nazionale delle scuole DADA era in corso di organizzazione per il maggio 2020, ma con il sopraggiungere dell'emergenza pandemica è stato rinviato a data da destinarsi. Il titolo, a dimostrazione del progressivo e sempre più autonomo e crescente numero di scuole che facevano riferimento al Modello, era "DADA facendo". Prima della sospensione erano in corso tentativi di coinvolgere il famoso cantante Claudio Baglioni, per la assonanza del titolo con la sua famosa canzone "Strada facendo": dunque non per scelta musicale, ma solo per tener fede "con serietà e coerenza" allo stile giocoso e scherzoso caratterizzante la gestione della rete.

Il crescente interesse e la diffusione spontanea del DADA, lo fece scegliere come argomento di un affollato workshop gestito dai due fondatori, dal titolo "Il Modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento), un incubatore di innovazioni" al "Convegno internazionale

didattiche 2018. Scegliere prendere posizione e agire” organizzato dalla Erickson a Rimini il 12 e 13 ottobre 2018. Poco prima il DADA era stato presentato per l’Italia quale buona pratica di innovazione didattica e organizzativa delle scuole dei paesi europei, al convegno internazionale ESHA (*European School Heads Association*), tenutosi a Parigi 21 settembre 2018. Il DADA fu rappresentato in quell’occasione dalla dirigente scolastica Roberta Moncado del Liceo scientifico di Monterotondo (Roma), anch’esso tra i primi a praticare con entusiasmo il modello.

Molteplici sono state le occasioni in cui un intervento sul Modello DADA è stato richiesto dagli organizzatori o dai curatori scientifici di eventi sulla scuola. Tra questi il convegno “Now!”, organizzato da giunti scuola e Campus Store a Roma il 22 marzo 2019, in cui il promotore del modello fece un intervento dal titolo, significativo anche per il senso di questa ricerca, “Il Modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento): l’innovazione dell’“eppur si muove!” - Per una governance innovativa della scuola” (Fattorini, 2019b).

Ulteriore occasione in cui l’illustrazione del Modello DADA fu richiesta per l’interesse spontaneo che suscitava nel potenziale pubblico di addetti ai lavori della scuola, furono le presentazioni del 9 e 10 ottobre alla fiera “Didacta 2019” a Firenze, ospitate presso il padiglione della rivista “Tuttoscuola”.

Molti altri ancora i convegni o seminari regionali tenuti nel corso degli anni sul Modello DADA. Solo per citarne alcuni si possono ricordare: il seminario “DADA e dintorni. Riflessioni e percorsi” tenutosi presso l’I.C. San Nilo di Grottaferrata (Roma) il 10 aprile 2018; il seminario “DADA” organizzato dall’ Istituto Comprensivo di Figline Valdarno, in occasione dell’avvio del Modello, con la partecipazione delle comunità locali e di INDIRE; il seminario “Didattica innovativa e ambienti di apprendimento”, tenutosi a Firenze il 20 marzo 2019, presso I.I.S. Morante-Ginori. La stessa scuola organizzo poi 23 gennaio 2020, il primo convegno della “Rete DADA Toscana”, sempre a Firenze, cui si formalizzò l’esistenza di scuole Polo regionali. Convegno “Sguardi pluri-versi. La scuola che non c’è” organizzato dalla Rete “Scuole che costruiscono” - Università cattolica del Sacro cuore – Piacenza – 11 settembre 2019. Altrettanto significativo per l’avvio di scuole referenti regionali del DADA fu il Convegno “Influenza sugli apprendimenti degli ambienti”, organizzato il 17 maggio 2019 presso l’I.I.S. “L. B. Alberti” di Abano Terme,

proprio con la “Rete Scuoledada.it” oltre che con la partecipazione dell’Ordine Degli Architetti, dell’INVALSI e delle Università di Bolzano e Sapienza di Roma. Molto significativo dell’interesse diffuso verso il Modello DADA fu la giornata di studi, curata dai Co-fondatori, destinata ai DS della Provincia autonoma di Trento, dal titolo “Leadership e innovazione – Il progetto DADA” organizzato da IPRASE il 30 gennaio 2020, nell’ambito dell’iniziativa “I giovedì di IPRASE – Networking per l’innovazione”. Da sottolineare l’intervento richiesto per la Rete di scuole secondaria di primo grado “Scuole che costruiscono” della provincia di Piacenza, da parte del Università Cattolica del Sacro cuore, inserito nel contesto della presentazione sulla *governance* delle istituzioni scolastiche, nell’ambito della ricerca “il rinnovamento didattico dell’aula scolastica”, tenuto da Ottavio Fattorini il 6 maggio 2020.

Significativi per la attenzione riservata al Modello DADA furono anche il Convegno “Innovare l’insegnamento, superare le barriere”, organizzato da ANP e Centro Erickson a Roma il 29 ottobre 2019 e l’intervento al Future Lab di Modena “Formazione continua e apprendimento on the job dei docenti per la creazione di un curriculum ecologico in una scuola come FAB-LAB”, attraverso le Zattere della Conoscenza (ZAC), in cui, all’interno del contenitore Tv Spazio Leo, nella sessione *Teacher Quark*, fu presentato un laboratorio a distanza inerente l’area tematica “Didattica per ambienti – Il Modello DADA (Didattiche per ambienti di apprendimento)”.

Tre le circostanze più significative per la rilevanza del DADA in relazione ai processi di *governance*, si devono ricordare l’inserimento di due giornate di formazione per DS, sia nel 2018 che nel 2019, nell’ambito del Master di II livello “Management delle istituzioni scolastiche e formative” organizzato dal MIP - Politecnico di Milano - Graduate School Of Business, sempre tenute dai due Co-fondatori. Per lo stesso motivo di documentazione di un interesse diffuso, tra gli “addetti ai lavori”, per i temi di questa ricerca è da considerarsi importante la giornata formativa del 30 ottobre 2019, destinata ai DS toscani, dal titolo “Il Modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento) Paradigma di un innesco possibile”, nell’ambito del Corso per DS “Nuove direzioni – Percorso formativo per nuove leadership educative”, finanziato e organizzato dalla Fondazione Golinelli presso l’I.C. Modena 3.

### 3.2.3.2 *Le Linee Guida pre-post e trans pandemiche e il “Digital DADA”*

Nel periodo successivo al primo lockdown, in vista della ripresa a settembre 2020, sul sito [scuoledada.it](http://scuoledada.it) sono state diffuse le “Linee guida pre-post e trans pandemiche” per rispondere ad una duplice esigenza. Da una parte dare un’indicazione alle molte scuole che, in assenza di spazi adeguati e sufficienti a consentire gli spostamenti dei gruppi classe secondo le prescrizioni di sicurezza sanitaria, avevano deciso di sospendere la migrazione degli studenti nel cambio delle lezioni, anche sulla scorta di pressioni territoriali o giornalistiche. Dall’altra le linee guida sono indicative della reattività e prontezza delle scuole DADA per trasformare le limitazioni imposte dall’emergenza sanitaria, in un’opportunità per le scuole e per il loro sistema di governance e in occasioni per incentivare l’innovazione didattica. Le linee guida, infatti, hanno mostrato ancor meglio quanto fosse parziale e travisato il portato didattico pedagogico del Modello, la sua riduzione agli spostamenti tra aule disciplinari durante i cambi di lezione. Nel fare questo le linee hanno di fatto rilanciato su ulteriori modi di estendere e declinare il Modello stesso andando a toccare anche la coordinata tempo nell’organizzazione didattica, suggerendo un ripensamento corale della gestione “intraoena” del tempo didattico di ciascun docente.

Nelle Linee guida si legge:

Le indicazioni proposte riguardano esclusivamente (solo e soltanto) le specificità, le “differenze specifiche” delle scuole Modello DADA, che andranno inquadrate nell’ambito delle prescrizioni Nazionali, non potendo su queste intervenire, e a prescindere dalle soluzioni operative che ogni scuola adotterà (“genere prossimo”) per la ripresa post pandemica. Le Scuole DADA si caratterizzano, come dice il nome stesso, per una didattica che può essere fatta in qualsiasi luogo, in cui si deve vedere e considerare tutto il mondo ambiente di apprendimento, non soltanto l’aula scolastica ([www.scuoledada.it](http://www.scuoledada.it)).

Per questo si dice ancora che vengono profilati alcuni spunti organizzativi, proposti come stimolo ideale da adattare a ciascun contesto. Tali possibilità organizzative non solo conservano in pieno i principi del Manifesto delle Scuole Dada ma ne rilanciano la visione didattico-pedagogica ad essa sottesa. Si coglie così ancor meglio la volontà di

prendere le distanze dal Modello DADA dalla vulgata giornalistica che lo descriveva come "il college di Ostia".

È evidente e necessario un profondo ripensamento della impostazione dei processi di insegnamento e apprendimento, nei momenti in cui lo stesso docente trascorre molte ore consecutive e contigue con la stessa classe. Questa sarà un'occasione per sperimentare all'interno di un orario più disteso una "didattica per occasioni di profondità", in cui utilizzare un più ampio spettro di strumenti/modalità didattiche non trasmissive, più operative, quindi, laboratoriali, teatrali, dialogiche, rovesciate e... tanto altro ancora. Ciò dovrebbe favorire una diversa e nuova modalità di fare scuola che possa, anziché annoiare gli studenti, dare occasioni per apprendere in modo differente grazie anche ai tempi distesi e alla condivisione di minori preoccupazioni per programmazioni da svolgere con intento censuario ([www.scuoledada.it](http://www.scuoledada.it)).

Ancor più chiaro il paradigma didattico sotteso al Manifesto nella chiusura delle linee guida con cui è stata lanciata la massima che dovrebbe ispirare l'azione del docente non solo in una scuola DADA ma anche quando egli pensa alla sua azione didattica individuale: "Il mio spazio didattico è il mondo, il mio tempo didattico è l'oggetto di studio".

Con essa come predetto si ridefinisce di fatto il primo postulato, di cui si è parlato nei paragrafi precedenti, indicando il mondo come ambiente di apprendimento, come occasione per praticare una didattica per occasioni di profondità che, oltre ai contenuti, veicoli le competenze trasversali, metodologiche, euristiche ed epistemologiche di ciascuna disciplina.

Tale massima è quella che ha contraddistinto un'evoluzione del DADA, denominata "Digital DADA" e che si sostanzia del costruito teorico e operativo di "didattica abilitante" (Fattorini, 2020b).

Gli aspetti gestionali e organizzativi, che consentono una maggiore prerogativa di azione del DS, sono quelli che hanno favorito la forzatura, pur condivisa, affinché fosse possibile rendere ordinario un infingimento organizzativo che istituisce una più marcata cesura tra un cambio di insegnamento e l'altro e al contempo una didattica in differenti ambienti di apprendimento.

Quello attivato dal Modello DADA è infatti da considerarsi, dal punto di vista gestionale, uno “stratagemma”, strumentale a creare le condizioni ambientali, logistiche e organizzative, relazionali e strutturali, per favorire l’esercizio di una professionalità creativa del docente, che è costretto dai fatti a creare una cesura più marcata nella routine disciplinare e didattica (un “*clinamen*” organizzativo – cfr. Manifesto) e al contempo è invogliato a ristrutturare il setting di lavoro a lui affidato.

Ciò che favorisce nel Modello DADA una maggiore innovatività delle didattiche, ha una condizione propulsiva proprio nella leva gestionale e indiretta, poiché il cambiamento organizzativo crea solo le condizioni abilitanti, affinché siano sollecitate la liberalità professionale e innovatività didattica nei docenti. La rotazione dei gruppi classe nei cambi di insegnamento si può leggere come un pretesto per rendere possibili e quindi sollecitare indirettamente nuove didattiche, utilizzando le potenzialità offerte da una struttura organizzata per ambienti di apprendimento.

Tale intenzionalità “abilitante” nella *governance* del Modello, è stata resa evidente dalla pubblicazione delle “Linee guida”, definite “pre-post e trans-pandemiche<sup>21</sup>”, pubblicate sul sito [www.scuole dada.it](http://www.scuole dada.it) dopo i primi mesi dall’inizio dell’emergenza sanitaria che hanno modificato e esteso il primo postulato del Manifesto.

Nella fase pandemica, infatti, ci sono state alcune scuole che hanno dovuto bloccare i movimenti dei gruppi classe previsti dal Modello DADA, sulla scorta di opportunità sanitarie o anche delle ovvie preoccupazioni esterne locali (famiglie o autorità locali). Non era opportuno che, in assenza di spazi, corridoi, androni, sufficientemente ampi da garantire il distanziamento fisico, fosse consentita la circolazione dei gruppi classe nei cambi di lezione.

Tale circostanza è stata colta per estendere la modifica organizzativa del Modello anche alla dimensione tempo della didattica, ancora una volta sottolineando la motricità primigenia del cambiamento nelle strategie di *governance* oltre che la generalizzabilità dei principi del Modello.

<sup>21</sup> Fattorini al Future Lab organizzato dall’I.C. Modena 3, il 21 settembre 2020.

Già nella introduzione delle “Linee guida”, si coglie l’intenzione generalizzante (“pre-post e trans-pandemiche”) e la volontà di un provocatorio ulteriore stimolo al cambiamento didattico:

Le Scuole Capofila della Rete Scuole Dada – Didattiche per Ambiente di Apprendimento - intendono condividere degli spunti di riflessione organizzativa, delle indicazioni di massima con cui poter proseguire e rilanciare lo spirito e i principi del manifesto del Modello DADA, qualsiasi siano i vincoli che ci troveremo ad affrontare alla ripresa delle attività didattiche in presenza. A questi possibili meta-modelli organizzativo-didattici, ciascuna scuola potrà ispirarsi liberamente, adattando come sempre il tutto alla cifra identitaria della propria comunità educante ([www.scuoledada.it](http://www.scuoledada.it)).

Ancora più esplicito nel prosieguo delle “Linee guida” l’intenzione di rilanciare l’innovazione didattico pedagogica, trovando un ulteriore pretesto financo nelle esigenze sanitarie. Si legge infatti:

Le Scuole DADA si caratterizzano, come dice il nome stesso, per una didattica che può essere realizzata in qualsiasi luogo, in cui si deve vedere e considerare tutto il mondo ambiente di apprendimento, non soltanto l’aula scolastica. Ecco alcuni spunti organizzativi, proposti come stimolo ideale da adattare a ciascun contesto. Tali possibilità organizzative non solo conservano in pieno i principi del Manifesto delle Scuole Dada, ma ne rilanciano la visione didattico-pedagogica ad essi sottesa ([www.scuoledada.it](http://www.scuoledada.it)).

I Modelli proposti come “paradigmi idealtipici” cui le scuole DADA potevano guardare con prospettiva ideale e “asintotica”, prospettavano una ristrutturazione organizzativa, ora estesa alla dimensione del tempo. Le indicazioni sono per le scuole DADA ma è interessante e quasi paradossale notare che tali modelli sono implementabili più facilmente in scuole che funzionano con la tradizionale modalità di rotazione dei docenti anche prescindendo dai vincoli sanitari.

Il primo Modello proposto prevede che il gruppo classe resti immobile per una settimana nella stessa aula che viene condivisa da uno o due docenti promotori di discipline affini, della stessa area o dipartimento, in quella settimana. Inoltre, prevede che nel giorno o nei due giorni di pausa di chiusura settimanale, si effettui la sanificazione degli ambienti e la settimana successiva le stesse aule – allestite come ambienti di apprendimento di quelle aree disciplinari - vengano utilizzate da altre clas-

si. Lo spostamento degli alunni, in quest'ottica avviene su base settimanale da un ambiente di apprendimento all'altro (Linee guida della Rete scuole DADA su [www.scuoledada.it](http://www.scuoledada.it)).

Tale organizzazione trasforma il vincolo sanitario in un'opportunità *de facto*, di costringere al cambiamento del paradigma didattico i singoli docenti, scardinando, almeno per le scuole secondarie di primo e secondo grado, la consuetudinaria abitudine di tempi circoscritti in genere a una o due ore per svolgere la propria lezione da parte dei docenti.

Stando a questo modello proposto, il docente trasforma le modalità didattiche avendo a disposizione tempi distesi in cui poter alternare differenti stili e pratiche di insegnamento, garantendo una variabilità e riattivazione dell'attenzione, non più strumentalmente determinata dalle pause didattiche. Necessiteranno, certamente, una profonda condivisione collegiale e un attento lavoro di riprogettazione del modo di organizzare la lezione, ma certo questa potrà essere un'occasione per testare, anche solo per un periodo di tempo predefinito, modalità differenti di 'fare scuola' a prescindere da qualsiasi vincolo o tempistica di programmazione.

Ancora più provocatorio e difficile da realizzare, nonostante la prospettiva abbia dei richiami addirittura agli ormai dismessi programmi del progetto Brocca (Annali della Pubblica Istruzione, 1991), il secondo modello idealtipico proposto dalle medesime Linee guida. Stando al secondo modello proposto, il gruppo classe rimane nella stessa aula, che viene condivisa da docenti che afferiscono ad un'area di progetto programmata in sede interdipartimentale e all'interno dei Consigli di Classe.

Le attività proposte potrebbero svolgersi anche nel corso di più settimane (periodo necessario per svolgere l'area di progetto) durante le quali la classe e i docenti saranno gli stessi ad occupare la medesima aula. Nell'area di progetto ciascun docente apporterà il contributo su un argomento concordato e funzionale all'area, ma con l'auspicio e la possibilità che l'argomento possa intercettare le passioni del docente. Questa potrebbe essere la molla per supportare la necessità di promuovere al contempo una modalità didattica differente e originale e più distesi modi e tempi di insegnamento-apprendimento. Come estensione più articolata da realizzare si potrebbe pensare di affidare a ciascun docente una o

due aree argomentative o parti disciplinari dell'area di progetto che possano svolgere per tutte le classi della scuola.

Per la realizzabilità di questo secondo modello è evidente il necessario concerto preventivo da parte prima del Collegio docenti, delle sue diramazioni dipartimentali e contestualmente dei singoli consigli di classe. Si tratta evidentemente di una sollecitazione estremamente ardita da compiersi anche a prescindere dalle fasi pandemiche ma che in esse ha trovato occasione per disvelare l'opportunità determinatasi dai vincoli dovuti all'emergenza sanitaria.

È evidente l'intento di far passare attraverso il "cavallo di troia" della limitazione degli spostamenti la possibilità che i docenti (soprattutto di scuole secondarie sia di primo che di secondo grado), vincolati ad uno spazio didattico con la stessa classe, per un tempo prolungato, siano in qualche modo costretti a ripensare il repertorio delle loro modalità di insegnamento, dovendo necessariamente modulare differentemente i modi e i tempi delle azioni didattiche, quantomeno alternando con programmatica intenzione i momenti frontali e quelli interattivi o laboratoriali. L'esigenza sanitaria diventa così anch'essa un infingimento organizzativo per stimolare implicitamente i docenti a trovare differenti e autonomi modi per riattivare l'attenzione, la concentrazione e l'interesse degli studenti.

A titolo di esempio, è interessante citare la testimonianza della DS Antonella Sassanelli, dell'I.C. di Noci in provincia di Bari, scuola DADA per le classi della primaria. Questa dirigente, dalla spiccata intraprendenza, competenza e sensibilità psicopedagogica, a fronte dell'esigenza imposta dal contenimento sanitario di contingentare il numero degli studenti presenti a scuola, ha visto subito l'occasione per favorire l'attivazione del lavoro per gruppi (di livello o promiscui). Tale proposta cioè, non avrebbe trovato facile assenso e praticabilità attraverso una pur esplicita sollecitazione al collegio a ripensare le modalità didattiche ma poteva trovare maggiori margini di successo e realizzazione a fronte del dato oggettivamente subito dal corpo docente, per motivi sanitari, di dover lavorare con gruppi classe dimezzati.

Tali rilievi cronachistici e quelli rinvenibili sul sito di riferimento della comunità fisica e digitale delle scuole DADA, sono qui riportati per sottolineare un assunto di fondo della presente ricerca che non si limita

ad individuare nelle strategie di *governance* una possibile matrice del cambiamento didattico. Ciò che la presente ricerca intende dimostrare e documentare è la difficoltà di introdurre cambiamenti, se non nei paradigmi pedagogici, almeno nelle modalità didattiche dei docenti, tramite azioni, consapevolmente indirizzate a inverare una visione di scuola, anche utilizzando sollecitazioni top-down, che pure dovrebbero essere annoverabili tra le possibili matrici di innovazione. Il “combinato disposto” delle considerazioni relative al macchinoso funzionamento della scuola italiana, alle difficoltà di apportare qualsiasi cambiamento, alle blande leve di gestione attribuite alla Dirigenza scolastica italiana, conducono qui a rilevare come addirittura l'emergenza pandemica abbia dovuto diventare pretesto per forzare le pratiche e abitudini didattiche, strumentalizzando le esigenze di sanificazione per avviare *de facto* il ripensamento della dimensione tempo nella didattica o alla rimodulazione della mediazione didattica in classe.

In questo si coglie, altresì, anche la differente e originale prospettiva delle scuole Modello DADA rispetto, ad esempio, come abbiamo visto qui sopra, alla lettura della innovazione didattica profilata dalle Avanguardie educative di INDIRE. Avendo infatti il Modello DADA una prospettiva sistematizzante e corale non può prescindere nella sua analisi, dalla centratura prospettica sul sistema di *governance*, che solo può portare ad unitarietà, di visione e di realizzazione, il paradigma innovativo proposto.

L'aspirazione ad un cambiamento corale e generalizzato del paradigma didattico all'interno di una scuola da parte del più grande numero possibile di docenti, proprio per la asintoticità dell'ambizione, apre il fianco a quello che può essere a tutt'oggi considerato, un punto di debolezza del Modello: le poche modificazioni determinatesi nelle modalità didattiche all'interno delle singole aule, un'evidenza osservata anche nel corso dei monitoraggi delle scuole DADA (Bordini et alii, 2017; Asquini et alii, 2017).

Ebbene è in questi progressi interlocutori nelle didattiche “*intramoenia*” dei singoli docenti che si vede, invece, la funzione propulsiva esercitata dalla consapevole e intenzionale *governance* del Modello DADA nel promuovere cambiamenti sistemici. Il problema per le prospettive di una scuola innovativa a regime non è solo quello di intercettare e definire innovatori spontanei che per fortuna agiscono autonomamente nelle

aule scolastiche, ma interrogarsi su come fare a innescare, sollecitare e diffondere dinamiche di ripensamento professionale collettivo, che possano poi lentamente e indirettamente divenire effetti rilevabili anche nelle singole aule perché divenuti "di sistema".



Parte seconda

**LA RICERCA SPERIMENTALE SUI DIRIGENTI  
SCOLASTICI E IL MODELLO DADA**



## Capitolo primo

### Le ragioni della ricerca

La ricerca intrapresa è stata caratterizzata e condizionata da molteplici fattori di complessità e oggettive difficoltà, che hanno assunto risvolti sfidanti proprio per la stessa metodologia dello studio. In primo luogo, l'identificazione dell'oggetto stesso della ricerca: le scuole Modello DADA, che costituivano almeno all'inizio del percorso di dottorato, una novità da identificare precisamente in termini di "chiarezza e distinzione" ed il cui costrutto doveva essere ancora ben definito e circoscritto. Infatti, la strutturazione teorica e la definizione del costrutto di Modello DADA, sono stati immediatamente e inscindibilmente legati, sia dal punto di vista cronologico che di strutturazione logica, alla sua realizzazione pratica e progressiva diffusione in tantissime scuole in Italia.

La dinamicità e vitalità del fenomeno osservato, nel renderne più complesso lo studio, ne ha al contempo avvalorato l'esigenza, rendendola un'occasione unica di ricerca di un fenomeno in divenire, che si andava strutturando, non solo parallelamente ma anche in interazione dialettica con lo studio. Il presente lavoro, nel corso del suo divenire, ha contribuito a meglio definire e sistematizzare il costrutto teorico pedagogico-didattico del Modello DADA, tanto da farlo diventare, negli stessi anni del suo esplicitarsi, un riferimento significativo di riconosciuto spessore e originalità nel contesto della innovazione didattica in Italia.

La sfida dell'analisi di un qualcosa di vivo e che andava facendosi e diffondendosi sotto gli occhi del ricercatore ha avuto, come sottolineato fin dall'origine, l'ulteriore complicazione nel fatto che il ricercatore stesso, DS ideatore e co-fondatore del modello, era al contempo parte dell'oggetto di studio. Tale sfida è stata raccolta proprio per la sua singolarità e incredibile opportunità, di perseguire l'ossequio dei paradigmi della scientificità pur se in circostanze di ricerca inusuali. Il coinvolgimento in prima persona, insieme alle conoscenze profonde dei meccanismi di governance della dirigenza scolastica italiana, invece che un vulnus metodologico, si è disvelato un vantaggio ineguagliabile. Tale vantaggio si è esplicitato in termini di strutturazione del modello di ricerca, di significatività degli strumenti elaborati, ma anche di attendibilità nel-

la acquisizione e decifrazione dei dati, oltre che capacità di analisi dei risultati ottenuti.

Ulteriore conseguenza di questo coinvolgimento reciproco tra ricercatore e oggetto di ricerca è stato il fatto che si è innescato un coinvolgimento circolare tra ricerca e oggetto di studio, “vivo” e in divenire, di cui hanno beneficiato entrambi, pur procedendo poi ciascuno autonomamente secondo le particolari e specifiche dinamiche.

Nei fatti mentre si procedeva a costruire gli strumenti specifici di indagine, contestualmente, si raccoglievano informazioni utili a meglio definire il costrutto e quindi anche a raffinare il questionario utilizzato. In questo processo ci si è avvalsi di tante occasioni: la raccolta di informazioni nei collegi docenti delle scuole che nel corso degli ultimi anni, hanno avviato il Modello DADA in tutta Italia (circa 70 scuole), le moltissime attività di formazione sul Modello DADA presso scuole che volevano intraprenderlo (Ambiti territoriali, Università, istituto di ricerca, ecc.), lo scambio e confronto con centinaia di docenti sparsi su tutto il territorio nazionale, fino agli scambi con i DS delle scuole DADA, anche non direttamente coinvolti nella ricerca o con centinaia di dirigenti che conoscono il Modello e ad esso guardano, come curiosi, anche non “praticanti” o che semplicemente hanno offerto il loro punto di vista professionale senza approfondirlo direttamente.

Tutte queste non sono state solo occasioni collaterali rispetto alla costruzione o somministrazione degli strumenti specifici di indagine; tuttavia, hanno offerto un repertorio di dati e informazioni che hanno direttamente contribuito all’arricchimento e completezza di visione dello studio. Questa più allargata prospettiva nel protocollo di reperimento dei dati, ha offerto la possibilità di estendere e raffinare la matrice epistemologica ed ermeneutica che sottende la ricerca, in modi altrimenti non praticabili, quantomeno in termini di significatività delle domande di ricerca e dei dati indagati. Un lavoro lungo, articolato, di continua dinamica interazione tra gli aspetti riflessivi, quelli operativi e quelli metodologici, difficilmente sintetizzabile nella resa espositiva, ma che certamente vale la pena di affrontare come “sfida della complessità”, solo se scevri di paradigmi metodologici preconfezionati.

### 1.1. Il focus e gli obiettivi della ricerca

La parte preliminare della ricerca, come precedentemente accennato, si è mossa dall'esigenza di definire il costrutto da studiare, rilevare le caratteristiche fondanti del Modello DADA e poi verificarne la realizzazione da parte delle scuole che nel tempo e con una diffusione crescente, hanno intrapreso il percorso della sua attuazione. Il lavoro iniziale è stato, dunque, quello di confermare che le comunità scolastiche coinvolte nel campione di ricerca potessero essere ascritte a pieno titolo nel novero delle scuole riconosciute Modello DADA. Una parte delle domande del questionario che costituisce, come si vedrà nei paragrafi successivi, il principale strumento di ricerca utilizzato, è stata volta a confermare la congruità dell'appartenenza delle scuole al campione di ricerca.

L'operazione di costruzione dello strumento principale di ricerca ha comportato delle difficoltà per il fatto che il costrutto identificativo del modello stesso è stato definito nel 2018 e diffuso ufficialmente in un manifesto, il già citato "Manifesto delle scuole Modello DADA" (Fattorini, 2019a) presentato e pubblicato nel maggio 2019, a studio ormai avviato. La stessa costruzione degli strumenti di ricerca, come sarà approfondito nel prossimo capitolo, ha favorito un lavoro di sistematizzazione teorica del costrutto nonché di definizione e standardizzazione delle caratteristiche principali in presenza delle quali si può definire una scuola DADA, contribuendo alla definizione e condivisione del Manifesto delle scuole DADA di cui sopra.

Nel Manifesto sono, infatti, definiti i cinque postulati e le cinque caratteristiche che consentono di riconoscere una scuola che abbia avviato il percorso, come scuola DADA<sup>22</sup>. La complicazione dell'identificabilità era però dovuta al fatto che per essere considerata DADA, e quindi ricevere il logo identificativo e uno spazio sul sito ufficiale, una scuola doveva assolvere e interpretare i diversi postulati e caratteristiche, secondo un criterio non strettamente quantificabile o rilevabile attraverso una check list rigida, una *tabula presentiae*, ma attraverso un'analisi discrezionale e qualitativa del grado di comprensione e implementazione degli elementi qualificanti il modello.

<sup>22</sup> Per approfondimento vedi sito [www.scuoledada.it](http://www.scuoledada.it).

Questi postulati dovevano essere perseguiti e rintracciati nell'organizzazione scolastica divenuta DADA, non in un numero percentualmente predefinito e rigido ma secondo il criterio aristotelico del "per lo più", secondo la volontà dei fondatori. La Rete delle scuole Modello DADA si caratterizza, infatti, differentemente da altre innovazioni scolastiche, per un esplicito rifiuto di una precettistica nomenclatoria rigida che ne faccia riconoscere univocamente l'identità e l'appartenenza, preferendo una più libera autonoma interpretazione di elementi che comunque dovrebbero esserci per far riconoscere pienamente una scuola DADA.

È stato questo il criterio, per quanto non aleatorio, deciso dai fondatori e ideatori del modello, Ottavio Fattorini e Lidia Cangemi, per procedere ad attribuire il logo di scuola DADA a quelle comunità educative che avevano intrapreso e concluso il percorso progettuale, dopo specifica verifica.

Tornando, quindi, al discorso iniziale, tali circostanze hanno determinato come primo focus di indagine, la verifica della rispondenza e dell'implementazione dei cinque postulati e delle cinque caratteristiche nelle scuole DADA coinvolte nel campione di ricerca, attraverso il DS che ha rappresentato il tramite. A tale proposito, parte delle domande del questionario utilizzato come strumento della ricerca, sono diventate un risultato e un risvolto pratico-operativo, poiché da esso può nascere un ulteriore strumento valido a confermare l'appartenenza a pieno titolo di una scuola al Modello DADA. Tale strumento può essere utilizzato per un'analisi e una rilevazione censuaria delle caratteristiche delle scuole DADA auspicabilmente anche a prescindere dalle persone dei cofondatori. Può rappresentare la base per un'ideale check list, utilizzata implicitamente nel momento in cui si debba procedere all'attribuzione del logo DADA ad un istituto scolastico che ha intrapreso il percorso<sup>23</sup>.

<sup>23</sup> La procedura prevista ad oggi per l'attribuzione del logo (Cfr. sito [www.scuoledda.it](http://www.scuoledda.it)), dopo una serie di passaggi propedeutici di formazione e di lavoro, prevede, infatti, la così chiamata "visita apostolica" di uno dei fondatori (Ottavio Fattorini o Lidia Cangemi). Il nome è stato dato appositamente con riferimento alla modalità dei padri della Chiesa, per sottolineare l'aspetto di valutazione e eventuale "correzione" dei costumi di quella comunità educante in relazione alla comprensione e messa in pratica reale del Modello DADA e di tutti i suoi principi.

L'altro ambito di studio e focus della ricerca ha invece a che fare con un aspetto particolare delle comunità educanti in generale e delle scuole DADA, ovvero la dirigenza scolastica, o meglio, il sistema di *governance* che ha favorito e determinato l'avvio, l'implementazione e la prosecuzione di questa specifica innovazione didattico-organizzativa.

Il pullulare spontaneo di tante innovazioni e di tante avanguardie educative non risolve quella che dovrebbe essere la sfida istituzionale di far sì che tale creatività e liberalità professionale possano quanto più facilmente possibile, diventare sistema ed essere disseminabili a più largo spettro. Perché ciò avvenga è ineludibile studiare e comprendere come favorire strutturalmente il passaggio a sistema delle innovazioni didattiche, che non può che avvenire attraverso una *governance* consapevole e intenzionale che abbia le competenze e soprattutto abbia la possibilità operativa di guidare il cambiamento.

Il secondo focus della ricerca si vuole perciò concentrare sulle *governance* di scuole che hanno certamente avviato dei cambiamenti innovativi, caratterizzati imprescindibilmente da coralità e collegialità di intenti e di esecuzione, quali sono le scuole che hanno adottato il Modello DADA. La caratteristica di sistematicità e pervasività del Modello DADA all'interno di un'istituzione scolastica porta l'attenzione dell'osservatore verso il DS che per ruolo gestisce e coordina quell'istituzione, dovendone garantirne una "direzione unitaria". Tale centratura osservativa si rivela particolarmente necessaria in un sistema di *governance*, quale quella italiana, in cui le leve strategiche della dirigenza sono estremamente lasche. Infatti, il combinato disposto normativo e procedurale, come si è documentato nei primi capitoli, non prevede, se non in minima parte, diretti poteri di scelta o decisione per il DS. Le sue molteplici competenze, (didattiche, organizzative, gestionali, amministrative, finanziarie, ecc.) sono esercitate attraverso una continua concertazione e contemperazione di scelte che emergono dalla composizione valutativa e dai vincoli posti da molteplici organi, collegiali e non, di cui si è già detto.

È stato visto nei capitoli precedenti come le leve di implementazione di strategie di *governance* volte all'innovazione siano indirette, poco gerarchizzate e più giocate su elementi di *empowerment* di contesto, quali la capacità di leadership educativa, per la creazione di un clima educativo costruttivo, motivante, funzionale al benessere e alla percezione di au-

toefficacia, individuale e collettiva, degli insegnanti. È evidente, dunque, che studiare quali siano state le criticità affrontate dai DS che hanno favorito l'avvio del Modello DADA, risulta particolarmente significativo e paradigmatico delle difficoltà che si debbono affrontare per portare avanti una qualsiasi innovazione scolastica nell'attuale sistema procedurale e normativo italiano.

Se, infatti, è estremamente complesso e articolato portare avanti la gestione ordinaria didattico-amministrativa di una scuola, tale difficoltà può trovare elementi massimi di criticità quando è un'intera comunità a dover intraprendere un cambiamento concettuale e strutturale, oltre che organizzativo e didattico così profondo e soprattutto impattante su ciascun singolo componente della comunità. Le naturali resistenze fisiologiche a qualsiasi tipo di cambiamento (Cfr. Capitolo 3), che tanto costano in termini di inadeguatezza dei processi di insegnamento nelle nostre aule scolastiche, trovano ben più forti e numerose motivazioni, quando a cambiare è il funzionamento di un'intera scuola, coinvolgendo in prima istanza i docenti, gli studenti ma anche le famiglie e il territorio di riferimento dell'Istituto.

Sono numerosissime e variamente sfaccettate le circostanze che una *governance* scolastica innovativa deve affrontare quando intraprende il percorso di avviare in una istituzione scolastica il Modello DADA. Il DS deve in primo luogo superare gli impacci e le pastoie burocratiche e amministrative, governare e coordinare i farrinosi processi decisionali e deliberativi dei vari organi collegiali dell'istruzione scolastica (Solo Dirigenti, 2019), deve saper proporre all'utenza un modo differente di interpretare l'offerta formativa della scuola, poiché, pur avendo il Modello DADA un forte appeal mediatico e di immagine, può certamente suscitare paure e resistenze da parte delle famiglie. La *governance* di una scuola avviata al Modello DADA deve, altresì, superare problemi organizzativi e logistici nella gestione degli spazi e dei tempi scolastici, intraprendere un percorso progettuale senza contare a priori su finanziamenti specifici aggiuntivi ma solo sull'amministrazione finanziaria ordinaria di una scuola, deve garantire ovviamente l'adempimento di tutte le normative di sicurezza e vigilanza, pur se in circostanze nuove che richiedono differenti attenzioni, e deve, inoltre, affrontare e superare le fisiologiche resistenze comunque presenti in qualsiasi contesto lavorativo e che si possono manifestare con interdizioni o contenziosi a sfondo sindacale.

È lungo l'elenco dei fattori da analizzare quando si innesca un cambiamento così profondo e pervasivo all'interno di una istituzione scolastica. Questa ricerca, proprio nel costruire il suo strumento più canonico, il questionario per DS, ha contestualmente cercato di censire, analizzare, tenere conto e interpretare, tutti i fattori coinvolti in un tale cambiamento. Ciò è avvenuto perché parte fisiologica della stessa ricerca è stata la costruzione di uno strumento, quale il questionario, che ha l'ambizione di essere anch'esso un possibile elenco completo dei fattori che condizionano, impediscono e/o determinano, l'innescare di dinamiche innovative di comunità. Il questionario rappresenta, dunque, anche in questo caso uno strumento ma contestualmente un possibile esito della ricerca, censendo nei suoi item, auspicabilmente tutti o almeno i principali elementi cruciali da sottoporre ad analisi nell'interrogarsi sulle modalità di attivazione e gestione di una comunità scolastica verso un cambiamento.

Poiché la ricerca intrapresa si può catalogare, dal punto di vista della nomenclatura metodologica, come uno studio comparato di casi, essa risponde principalmente a delle domande di ricerca, che hanno portato alla formulazione di ipotesi di ricerca che potranno essere una guida nell'analisi dei dati e disvelare meglio le chiavi interpretative utilizzate. Pertanto, per cogliere in maniera sintetica le motivazioni che hanno portato a questa ricerca, prima di descrivere i vari aspetti che ne sono derivati, risulta utile partire da ciò che ha destato la curiosità di chi ha osservato il fenomeno.

Come è possibile, nell'intricato e impacciato meccanismo di *governance* di una istituzione scolastica italiana, perseguire e veder diffondersi un cambiamento così pervasivo e corale quale quello paradigmaticamente rappresentato dal Modello DADA?

La curiosità dello studio parte dall'incredulità di chi conosce e ha studiato i meccanismi di funzionamento di un'istituzione scolastica, ovvero il DS, durante la gestione di un cambiamento di tale pervasività e portata sistemica. Poiché ciò si è verificato in contesti differenti e molteplici, l'analisi sembra dover prescindere dalla correlazione con caratteristiche locali, individuali o personali, poiché il riscontro numerico e la progressiva diffusione a distanza di tempo, hanno costretto ad andare oltre il rilievo episodico o la documentazione aneddotica.

Una volta acclarata la paradigmaticità trasversale e probante del Modello DADA, riconosciuta come innesco di processi innovativi e sistemici per una scuola, gli obiettivi della ricerca nascono dal desiderio di voler comprendere le dinamiche, intese come gli elementi costitutivi e le difficoltà, che hanno portato alla realizzazione di tale innovazione didattica-organizzativa.

Ancor più difficile e interessante da perseguire è un'altra motivazione profonda che ha determinato lo studio, ovvero scoprire se le attivazioni di scuole DADA non rappresentino una distorsione ottica determinata dal "pregiudizio di sopravvivenza"<sup>24</sup> (Wald, 1980), che in questo caso si potrebbe ridefinire come il pregiudizio di chi ci è riuscito (ad attivare il Modello DADA). La fallacia percettiva che determina una centratura ottica troppo ristretta e incapace di inserire i dati in correlazione e all'interno di un quadro di insieme più ampio, rischia di essere similabile ad un botanico che gioisce lieto degli esiti scientifici da lui riportati sulla salute di un singolo albero, ma omette di considerare che esso è uno dei pochi alberi sopravvissuti e sani, di una foresta bruciata.

L'attivazione di una scuola DADA, come meglio si dirà a seguire, può essere determinata da tanti differenti motivazioni e certamente necessita di una grande energia e volontà emotiva e professionale da parte di chi deve gestire il cambiamento (DS, staff e sistema di *governance* della scuola). Si dirà dopo come queste motivazioni possano trovare scaturigine anche da considerazioni accessorie e indirette, di "marketing scolastico" o di *appeal* mediatico del modello, anziché come previsto dal quarto postulato del Manifesto, da una consapevole e determinata *ratio* pedagogica.

Ciò che muove però la ricerca è scoprire se le scuole che sono riuscite ad avviare il Modello DADA non rappresentino un'eccezione e un'anomalia rispetto ai meccanismi di funzionamento del sistema scolastico, che in più modi disincentiva o sconsiglia cambiamenti procedu-

<sup>24</sup> Si definisce "pregiudizio di sopravvivenza" (o survivorship bias o survival bias), quell'errore che si presenta quando, nella valutazione di una situazione, ci si concentra soltanto sulle persone o sulle cose che hanno superato un determinato processo di selezione, e si trascurano tutti gli altri elementi che invece non sono riusciti, per via della loro stessa invisibilità.

(Cfr. <https://www.ilpost.it/2021/04/02/pregiudizio-sopravvivenza/>).

ralmente così sistemici, faticosi, pervasivi e collettivi, come è stato detto nei primi capitoli. In altre parole, il secondo obiettivo dello studio è quello di indagare se e quanto la riuscita attivazione del modello sia imputabile principalmente alla carica motivazionale e all'energia progettuale, grazie alle quali alcune comunità scolastiche e il loro sistema di *governance*, hanno trovato la forza e la capacità di venire a capo di procedure e dinamiche altrimenti disincentivanti.

Inoltre, se davvero la matrice del cambiamento risiede proprio nella "*vis paideiae*" degli operatori scolastici, nella loro motivazione teleologica educativa e nel loro spirito di servizio volto al miglioramento, è possibile confermare o meno che queste ragioni sono quelle necessarie per superare il sistema e la prassi di funzionamento delle istituzioni scolastiche, come normativamente e istituzionalmente previsto?

Studiare i meccanismi di innesco delle scuole DADA, proprio per la loro cifra sistemica e pervasiva, deve, dunque, rappresentare l'occasione per smascherare il "*pregiudizio di sopravvivenza*" implicito nella centratura ottica degli studi su di loro e, inoltre, sia indirettamente sia per contrasto, volgere lo sguardo e l'analisi sulle difficoltà, implicite nel sistema, di far emergere innovazione didattico-organizzativa. Quanti docenti o gruppi di *governance*, in quante scuole, pur affascinati dal Modello DADA, non hanno poi messo in atto il modello per le tante interdizioni possibili, le tante difficoltà procedurali, le molteplici resistenze al cambiamento che per la "*asimmetria operativa*" della scuola italiana sono riuscite ad interdire lo slancio professionale? Diverse scuole, circa 70, hanno, ad esempio, voluto conoscere il modello e sottoscrivere il Manifesto, aderendo formalmente alla rete nazionale, per condividerne i principi e i valori in esso proposti, ma non hanno avuto l'intenzione o la forza di avviare tale cambiamento. Questo dato, pur esulando dall'oggetto specifico della ricerca, è stato in qualche modo ricompreso attraverso il copioso lavoro sul *panel* di creazione del questionario utilizzato per la ricerca, come si leggerà nel capitolo successivo.

Nel cercare di annoverare in maniera censuaria elementi critici dell'attivazione del DADA, si è al contempo data documentazione del funzionamento della scuola italiana, tenendo conto dell'"ologramma" (Fattorini 2018b, EIP Italia, 2021) che muove ogni sua singola componente, ed è proprio per questo che il questionario prodotto da questa ricerca rappresenta contemporaneamente, oltre che uno strumento, anche

un risultato prezioso per comprendere i tanti casi “silenti” di scuole che non destano l’attenzione della ricerca per mancanza di evidenze di innovazione di alcun genere. Questo non vuol dire che in esse non ci siano state e non ci siano, gruppi di persone che, pur sognando cambiamenti didattico-organizzativi complessivi, presumibilmente preferiscono praticare solo ciò che afferisce alla loro personale e individuale competenza e campo di azione, proprio per evitare di imbattersi nelle farraginose procedure che appunto possono disincentivare *ex ante* le iniziative, producendo un effetto di inerzia.

Una delle motivazioni principali alla base della ricerca, dunque, è quella di disvelare se le scuole DADA non rappresentino altro che un’“anomalia”, sicuramente benefica, portata dagli endemici (*deo gratia!*) entusiasmi professionali che sono riusciti ad esprimersi e trovare realtà operativa nel disincentivante sistema di funzionamento della scuola italiana. Infatti, se esse rappresentano un’anomalia di sistema, è chiaramente necessario andare a studiare e indicare i modi di cambiare, in altre parole ciò che nel sistema interdice il cambiamento. Tale valutazione dovrebbe essere propedeutica a molte ricerche poiché prima di intrattenersi e discutere sul migliore dei cambiamenti possibili, si dovrebbero almeno contestualmente indagare le condizioni di fattibilità del suo tramutarsi in realtà. Non è un caso se il Manifesto delle Avanguardie educative di INDIRE (INDIRE, n.d.), non raccolga altro che innovazioni didattiche praticabili anche da innovatori spontanei, isolati e monadici all’interno di istituzioni scolastiche potenzialmente comunque ingessate da procedure che rendono difficile portar a sistema le innovazioni.

Proprio studiando le modalità e gli “ingredienti” dell’attivazione delle scuole DADA, si dovrebbe rilevare come e quanto il sistema scolastico, così come strutturato sia in realtà disincentivante il cambiamento e l’innovazione, a meno che essi non si limitino ad essere episodici, circoscritti, personali e spontanei.

In molti casi l’ideologica “liberazione d’insegnamento” copre creativi e innovativi individualismi didattici, alimentati dalla difficoltà e dalle dinamiche disincentivanti implicite nel funzionamento scolastico. Quando si tratta di innovazione didattico-organizzativa ci si scorda che la scuola ha una strutturazione e un andamento collettivo in cui anche la singola espressione professionale di ciascuno deve trovare mediazione collegiale

e inquadramento nell'ologramma di insieme con cui si dovrebbe leggere la stessa scuola.

## **1.2. Metodologia: presupposti, esigenze e percorsi di ricerca**

Si è detto come sia stata un'esigenza funzionale alla ricerca stessa quella che ha contribuito alla chiarificazione e alla nomenclatura delle caratteristiche specifiche delle scuole Modello DADA e alla costruzione del Manifesto che le definisce facilitando al contempo la descrizione del costruito oggetto di studio. La prima parte del lavoro di ricerca si è concentrata nella verifica del costruito stesso di scuola Modello DADA e sulla possibilità di rintracciare e confermare l'esistenza delle caratteristiche specifiche delle scuole DADA tra quelle coinvolte. Ne consegue che se una scuola è stata riconosciuta come Modello DADA con l'attribuzione del logo da parte dei fondatori allora si dovrebbero riscontrare le caratteristiche identificative che ne favoriscono il riconoscimento e identificano il costruito. L'obiettivo iniziale dello studio è quindi quello di verificare il reperimento specifico, attraverso il punto di vista privilegiato del DS, dei cinque postulati e delle cinque caratteristiche esposte e condivise nel Manifesto delle scuole DADA.

Ciò consentirà di riscontrare e verificare l'identificazione certa, per quanto non strettamente stringente o afferente ad una checklist del costruito "scuole Modello DADA" e al contempo di verificarne gli effetti sulle varie componenti delle comunità scolastiche che lo praticano. Tale rilevazione risponde anche ad una seconda esigenza di ricerca che può essere così formulata: se le scuole analizzate attraverso il punto di vista del DS inverano "per lo più" e "in qualche modo e grado" almeno alcuni dei principi del Manifesto delle scuole DADA, allora si devono riscontrare degli effetti su ciascuna componente della comunità scolastica. Tali effetti potrebbero, inoltre, avere riverberi non solo sull'organizzazione della scuola ma dovrebbero anche comportare una tendenza, percettivamente rilevata dal DS, verso una progressiva diffusione di pratiche didattiche più innovative da parte dei docenti. Come si è cercato di spiegare nei capitoli precedenti, il cambiamento verso l'innovazione si manifesta all'interno di un'istituzione scolastica come una tendenza progressiva, percepita dal DS, attraverso il suo punto di vista e il suo ascolto privilegiato della comunità scolastica. Tale percezione trova fondamento non solo nei documenti programmatici e nelle programmazioni dei con-

sigli di classe o dell'istituto, molte volte considerati inerti ricettacoli di adempimenti burocratici, quanto anche nei momenti non formali che pure caratterizzano una gran parte della gestione di una istituzione scolastica.

Nel rispondere a questa seconda esigenza di ricerca c'è anche la verifica dell'efficacia del Modello DADA, sulla base della rilevazione percettiva degli effetti benefici sulle componenti delle comunità scolastiche che l'hanno attivata. Tra i postulati e le caratteristiche delle scuole DADA oltre alla corralità della partecipazione vi è anche la percezione di un clima di maggiore liberalità professionale da parte dei docenti, l'innalzamento del benessere organizzativo e la soddisfazione e il benessere degli studenti in un clima scolastico complessivamente più motivante (Cecalupo, 2021).

Ciò che invece non trova risposta in questa ricerca sono le specifiche mutazioni "intramoenia", cioè avvenute all'interno delle singole aule delle scuole DADA, nel vivo dei processi di insegnamento apprendimento. Il cambiamento delle specifiche didattiche dei docenti è, infatti, un traguardo da considerarsi ultimo e indiretto, solo tendenzialmente favorito dal clima che si instaura in una scuola DADA, ben sapendo che le condizioni di contesto, pur abilitanti e incentivanti didattiche innovative, non necessariamente si trasformano in atti cioè mutamenti del modo di operare dei singoli docenti. La difficoltà di incidere sulle modalità di insegnamento dei singoli docenti è un traguardo di lungo corso e solo indirettamente perseguibile anche nelle scuole Modello DADA, ben sapendo che, come ha dichiarato il Prof. Maurizio Gentile a margine del secondo Convegno nazionale del 31 maggio 2019: *"se abbiamo fatto il DADA ora bisogna fare i dadaisti"*. Il mutamento di modalità inveterate e consuetudinarie di "fare scuola" è cioè solo indirettamente perseguibile pur avendo attivato nuove dinamiche organizzative, collegialmente condivise, che sottendono una chiara visione pedagogico-didattica.

Se in prima istanza la prima parte del lavoro di ricerca si è volta ad indagare la verifica delle caratteristiche e dei postulati delle scuole DADA, la seconda parte del lavoro ha trovato il suo focus ulteriore nella *governance* che ha favorito quel cambiamento, cercando di identificare gli elementi che, in contesti quali quelli descritti nei capitoli precedenti, potessero abilitare, incentivare o innescare dinamiche innovative, nonostante gli elementi ostativi e disincentivanti.

La realtà delle scuole DADA, che sorgono numerose e continuamente sul territorio nazionale, testimonia, pur nel quadro disincentivante e disabilitante descritto, una capacità di resilienza e di entusiastica forza e motivazione da parte di alcuni DS e delle loro comunità di riferimento. Dunque, se vi sono di fatto in tutto il paese scuole che hanno avviato cambiamenti certamente pervasivi di intere istituzioni scolastiche, caratterizzati imprescindibilmente da coralità e collegialità di intenti e di esecuzione, quali sono le scuole che hanno adottato il Modello DADA, c'è stata anche per ciascuna di esse una *governance* in grado di condurre e favorire tale cambiamento? E ancora: come è stato possibile, in un contesto diffuso di insostenibilità e farraginosità operativa determinata del "monstrum" giuridico della dirigenza scolastica italiana attivare procedure di *governance* volte ad introdurre una innovazione pervasiva e corale, di matrice organizzativa e, idealmente anche didattica in una istituzione scolastica? È possibile perseguire un qualsiasi cambiamento che abbia la caratteristica di essere corale e pervasivo in una istituzione scolastica, sulla base delle procedure e dei vincoli esistenti? Quali sono i punti di forza e quali gli elementi di ostacolo rinvenibili nel funzionamento di una istituzione scolastica per avviare il cambiamento?

Da tali osservazioni discende la necessità di identificare quali siano i fattori e le dinamiche (OCC, singole componenti della comunità scolastica, procedure amministrative, vincoli legali, logistici, sindacali, finanziari, ecc.) che hanno favorito o interdetto l'attivazione del modello. Studiare la *governance* scolastica nell'ambito delle scuole che hanno avviato e sono state riconosciute come scuole Modello DADA, ha rappresentato un'occasione preziosa perché esemplare e paradigmatica, di verificare i punti di forza e di debolezza del modello di *governance* scolastica italiana, costituendo in prospettiva una cartina di tornasole per supportare il legislatore verso correttivi di sistema che possano favorire ed incentivare innovazione didattica organizzativa nelle scuole.

Identificare e studiare il contesto di operatività della Dirigenza scolastica, attraverso una sua espressione paradigmatica, può avere molteplici risvolti. Da una parte può documentare processi e modalità di funzionamento che hanno condotto a esiti acclarati, dall'altra può rinvenire linee di intervento efficaci e disseminabili e al contempo denunciare gli elementi disabilitanti, ostativi o solo inutili, affinché la ricerca dispieghi i sugli esiti con effetti politico-istituzionali.

Molte volte si tenta di costruire modelli quantitativi di processi grandi e complessi quali ad esempio popolazioni, mercati, prodotti, cultura, epidemie, i cui fattori di influenza sono molteplici e complessi e talvolta non sempre individuabili o misurabili per impatto o anche esenti da errori.

Nel 1972 sulla rivista “*Science*” il fisico premio Nobel Phil W. Anderson spiegò che ci sono procedure empiriche che permettono di fare analisi sensate e previsioni anche attendibili. Quando le variabili sono molte, non ci sono soluzioni semplici: “*More is different*” (“Di più è diverso”) (Anderson, 1972).

Qualsiasi tipo di rilevazione statistica parcellizzata di fenomeni complessi e multifattoriali rischia di non cogliere la realtà dei fatti e di diventare elemento di un insieme di mappe perfette e combacianti tra loro, che però hanno il difetto di rappresentare territori che non esistono.

Questa ricerca trova la sua forza proprio in alcuni punti caratterizzanti che sono paradossalmente quelli di maggiore debolezza o criticità sulla base della ortodossia scientifico-metodologica. L'interazione dialettica *in fieri* tra tutti gli elementi classici della ricerca, su tutti, strumenti e oggetto di studio, ne fa un *unicum* che, come tale, va considerato.

L'oggetto di ricerca, ovvero le scuole Modello DADA e in particolare la *governance* che ha determinato l'attivazione del modello, coinvolge direttamente e da più punti di vista il ricercatore stesso. Il modello, infatti, si è a sua volta costituito e strutturato in maniera sempre più “chiara e distinta”, grazie anche al lavoro di ricerca e riflessione teorica avviato nello studio del fenomeno che stava sviluppandosi sotto gli occhi stessi del ricercatore, accendendo l'interesse crescente del mondo accademico.

Il Modello DADA nasce dalla scuola e cerca sin dall'inizio un confronto e una collaborazione interistituzionale, tra scuola e università, che si allarga sul territorio sia nel coinvolgimento delle famiglie, ma anche di altre istituzioni scolastiche, creando una rete di scuole DADA, per implementare e diffondere il modello organizzativo in stretto rapporto con le due scuole iniziatrici. Oltre al piano della diffusione e a prescindere dai risultati di monitoraggio, il piano della Ricerca-Formazione si muove sul terreno di un confronto continuo e sistematico fra i partecipanti alla

ricerca sulla documentazione dei risultati e dei processi messi in atto nei contesti scolastici e in quelli della formazione e puntando l'attenzione alla effettiva ricaduta degli esiti nella scuola, sia per l'innovazione educativa e didattica, sia per la formazione degli insegnanti (Asquini, 2018).

Per rispondere alle esigenze di ricerca che hanno orientato lo studio svolto negli anni, si è scelto di utilizzare come strumento privilegiato il questionario, che è stato somministrato ai DS delle scuole che hanno avviato il Modello DADA. Tale strumento è stato costruito attraverso la riflessione teorica e un ricco lavoro di interviste e discussioni con interlocutori privilegiati. I dati raccolti derivano, dunque, da un gruppo di dirigenti estremamente informati e competenti, che, oltre a essere testimoni di un processo già avviato, sono anche tra i primi ad aver implementato il modello nelle scuole da loro gestite.

Il questionario stesso viene così a rappresentare al contempo sia un risultato della ricerca che lo strumento utilizzato. Bisogna evidenziare, infatti, che esso ha l'ambizione, poi confermata *ex post*, di essere esaustivo in relazione agli aspetti gestionali, organizzativi, amministrativi, didattici, finanziari, logistici e di sicurezza, coinvolti nell'attivazione del Modello DADA, o meglio, in realtà nell'inesco di qualsiasi innovazione didattica "sistemica" all'interno di un'istituzione scolastica.

Gli esiti stessi della ricerca, individuando i punti di forza e i punti di debolezza nei processi di implementazione dell'innovazione scolastica, rappresentano al contempo in controluce alcuni dei nodi operativi cruciali da presidiare per qualsiasi sistema di governance che voglia avviare dinamiche innovative generalizzate.

È in questa commistione dei ruoli e degli strumenti classici della metodologia della ricerca sociale (Lucisano & Salerni, 2015), che si svela la valenza euristica ed ermeneutica della ricerca stessa, nonché il suo stretto legame con l'azione e con tutto il filone della Ricerca-Formazione (Asquini, 2017, 2018; Asquini & Dodman, 2018). La difficoltà di una lettura reale dei dati provenienti dalle scuole è un elemento spesso sottovalutato dalle ricerche accademiche. Ogni dato trova, infatti, interpretazione possibile soltanto all'interno di uno specifico contesto, e inoltre non sempre è comparabile tra più scuole, o anche a differenza di tempo in relazione alla stessa scuola. Se ne coglie la reale valenza solo inserendolo in considerazioni situazionali, circostanziate, nei luoghi o organismi de-

putati, in base alle tempistiche, alle figure coinvolte e financo alla caratterizzazione specifica delle figure coinvolte.

La lettura di una istituzione scolastica deve essere adattata ad una situazione fluida, assimilabile ad un organismo vivente imprevedibile, soggetto a dinamiche multifattoriali e interagenti, in cui elementi apparentemente accessori nel disegno di ricerca o non considerati, in realtà si possono rilevare determinanti. Basti riflettere su quanto emerso a proposito della situazione di difficile operatività dei DS analizzata nel secondo capitolo e dell'effetto disincentivante l'azione che su di loro, implicitamente, esercitano i meccanismi di funzionamento e di rispondenza burocratica al sistema. Ciascuna analisi parcellizzata su singoli aspetti riguardanti, ad esempio, lo stile di leadership o l'utilizzo dei documenti programmatici della istituzione scolastica, o la caratterizzazione dell'utenza, o la sindacalizzazione del contesto, manca nel cogliere il quadro di insieme, che solo in quanto tale conduce all'esistenza della esasperazione della categoria del DS (Tuttoscuola, 2019).

Ogni situazione o istanza professionale che giunga al DS per essere determinata e trovare risposta o indirizzo di soluzione, necessita di una valutazione congiunta di molteplici fattori la cui considerazione è carica anche non solo della conoscenza di previsioni normative o procedurali, quanto e soprattutto, partendo da quelle cognizioni asettiche, dal contesto specifico in cui si determina ogni situazione, dal rischio sia teorico che reale, a cui ci si espone quando si matura una decisione, proprio prescindendo dalla conoscenza normativa e procedurale.

Questa considerazione ha rappresentato la premessa che ha orientato la costruzione del questionario e l'interpretazione dei dati emersi dalla ricerca, di cui si parlerà in maniera più approfondita nei paragrafi che seguono.

### **1.3. La “scelta” dei Dirigenti partecipanti alla compilazione del questionario**

La più grande difficoltà, di cui si è già detto, è ascrivibile alla fondamentale necessità di una lettura interpretativa di qualsiasi dato proveniente da una scuola, che non può prescindere da un pieno disvelamento, peculiare, situazionale e contestuale. Da ciò è derivata l'esigenza di

uno strumento di ricerca costruito ad hoc, nato con il tentativo di intercettare con discernimento documentale tali complessità.

Nel lavoro preliminare di costruzione del questionario si è deciso di interrogare i DS che non solo sono l'oggetto specifico della ricerca ma anche coloro, che per posizione e punto di vista privilegiato ed unico sulla scuola, possono rendere una descrizione "autentica" e "informata" della realtà studiata: le scuole Modello DADA. Il dialogo ricco e costante e il confronto quantitativamente e qualitativamente significativo e ideativo con interlocutori privilegiati hanno consentito, infatti, di arrivare ad un questionario che ha la realistica ambizione di essere onnicomprensivo di tutti gli aspetti salienti, pur numerosissimi e sfaccettati, che sono coinvolti nella gestione e innesco di una innovazione organizzativa corale e pervasiva quale il DADA.

Si è deciso di interrogare i DS che sono l'oggetto specifico della ricerca e che per ruolo, posizione prospettica e punto di vista privilegiato ed unico sulla scuola, anche da soli possono rendere una descrizione reale degli aspetti coinvolti nell'innovazione. È sulle loro spalle, sul loro rischio professionale e personale, che si attivano scuole Modello DADA e pertanto difficilmente possono indulgere a considerazioni *puor parler* o a risposte opportunistiche.

Ciò in primo luogo ha consentito, con enorme lavoro di sistematizzazione teorica, di definire le caratteristiche principali in presenza delle quali si può definire una scuola DADA, arrivando alla definizione e condivisione del Manifesto delle scuole DADA di cui al Capitolo 3.

Una volta completato e perfezionato il questionario è stato sottoposto, tramite invio telematico, alla popolazione di ricerca in senso stretto e cioè ai DS delle scuole che avevano concretamente avviato il Modello DADA. Tale invio è stato riservato ai soli Dirigenti che avevano concretamente avviato il DADA nella loro scuola o lo stavano avviando, all'interno dell'elenco in continuo divenire (circa 120 scuole ma il dato è in continuo aggiornamento) di scuole che hanno sottoscritto l'accordo della Rete nazionale delle scuole DADA (Liceo Labriola, Prot. uscita n. 3444 del 14.10.2014), e quindi condiviso genericamente i principi del Manifesto DADA.

Si tratta, pertanto, di una scelta di “testimoni privilegiati”, estremamente profilato rispetto alle esigenze di ricerca, poiché coincide con i soli dirigenti che hanno vissuto concretamente le difficoltà e i punti di forza, nell’avviare il Modello.

Complessivamente sono stati raggiunti 68 DS di scuole che si trovavano in questa condizione, ma di queste il sistema di *Limesurvey* offerto da Sapienza ha registrato la risposta solamente di 30, che sono stati coloro i quali sono riusciti a completare e inviare il questionario prima di interruzioni telematiche che ne cancellassero la parte compilata. Come verrà approfondito in seguito nel paragrafo dedicato alle difficoltà della ricerca il problema telematico verificatosi ripetutamente al server Sapienza durante il primo *lockdown* ha gravemente falciato il potenziale della ricerca.

I DS coinvolti nella ricerca erano particolarmente motivati ed interessati a parteciparvi, proprio perché sollecitati dal fondatore del Modello. A causa dei malfunzionamenti informatici il patrimonio di disponibilità e convincimento è stato dilapidato per invitare più e più volte gli stessi DS a compilare nuovamente il questionario, cercando di arrivare alla conclusione senza interruzioni e salvarlo.

Per questo motivo si è deciso di non prendere in considerazione le parti del questionario parzialmente compilate perché salvate dal sistema, per non “sporcare” i dati raccolti, così che fosse possibile una rilevazione più attendibile e significativa. Infatti, come si vedrà nel paragrafo successivo, le aree indagate dal questionario non avevano sempre item localizzati in parti specifiche ma talvolta alcune domande afferenti alla stessa area, potevano essere collocate in modo non sequenziale. Usare, pertanto, dati parziali avrebbe alterato le risposte rispetto alle aree di indagine sottese ai singoli item.

### ***1.3.1. Obiettivi e domande di ricerca specifici***

L’obiettivo che il presente lavoro si è posto è stato quello di sopperire alla mancanza di uno strumento di rilevazione sul tema della *governance*, e nello specifico in riferimento al Modello DADA, che potesse indagarne tutti gli aspetti di cui si darà conto di seguito e preannunciati nelle esigenze di ricerca. La messa a punto del questionario ha inteso non soltan-

to sopperire alla mancanza, ma anche individuare i caratteri fondanti del modello che sono e saranno gli elementi focali su cui i DS possono confrontarsi in un contesto di “comunità di pratica” (Lave & Wenger, 1991/2006).

Le domande che hanno mosso il lavoro sono:

- Quali sono, se sono identificabili e determinabili, gli elementi che caratterizzano la *governance* scolastica? Quale profilatura del DS DADA?

- Quali sono le azioni organizzative ed economico-gestionali di una scuola DADA? Quali le competenze da esse derivanti?

- Qual è la percezione del dirigente in merito agli effetti del DADA sul contesto scolastico (studenti, insegnanti, famiglie e ambienti)?

Se, come evidenziato nel Manifesto, tra le caratteristiche di una scuola DADA vi è quella del costituirsi in “comunità di pratica”, allora diventa cogente indagare il ruolo svolto dal Dirigente, sia in riferimento all’organismo istituzionale in sé (la scuola), sia in merito all’innovativa visione di *governance* introdotta col DADA.

Ecco perché lo strumento di ricerca utilizzato è in qualche modo un *unicum* nel panorama della nomenclatura metodologica ufficiale proprio perché ha risposto all’esigenza di uno strumento inesistente. Inoltre, la necessità di un approccio etnografico-descrittivo allo studio di un fenomeno complesso e multifattoriale, quale quello delle scuole Modello DADA, ha trovato contemporaneamente correzione e validazione, nel tentativo di rendere il questionario funzionale ad una rilevazione quantitativa e quindi comparabile dei dati.

Per questo si può affermare che il questionario prodotto, nell’essere uno strumento di ricerca ne costituisce anche, al contempo, un risultato, perché è stato costruito con un ricco e articolato lavoro ascrivibile al genere della ricerca etnografica descrittiva. La costruzione del questionario ha, infatti, coinvolto la maggior parte del tempo del dottorato e vista la completezza dell’esito, rappresenta già un risultato concreto della ricerca, essendo una base pronta per essere adattato ad ulteriori usi. Resta il fatto che i dati quantitativi rilevati dal questionario per essere resi comparabili, trovano reale interpretazione solo grazie alla conoscenza pro-

fonda della multifattorialità integrata e interagente con cui è necessario leggere un qualsiasi fenomeno all'interno di una scuola e di cui si dà conto attraverso la selezione e l'analisi dei dati qualitativi che saranno descritti nel prossimo paragrafo.

Per la costruzione del questionario per i DS, come si dirà meglio in seguito, ci si è avvalsi nella prima parte del lavoro di ricerca, di alcune interviste semi strutturate, che hanno permesso di non tralasciare e omettere nessun aspetto del DADA, in particolare le dinamiche di funzionamento e innesco di questa innovazione. I colloqui organizzati con testimoni privilegiati (Fabbris, 2008) hanno permesso di arrivare alla costruzione del questionario (vedi Appendici), diviso in due parti che si focalizzano principalmente su due aspetti: il primo sulla scuola e il secondo sui processi di governance. Come è stato ampiamente detto non si è potuto procedere alla somministrazione della seconda batteria che, comunque, rappresenta proprio per il grande lavoro compiuto per la sua elaborazione, un risultato *de facto*.

In questo senso il questionario ripercorre tutti i possibili aspetti che una estesa intervista avrebbe evidenziato con andamento randomico e determinazione stocastica. Per ciascuna componente significativa del processo di attivazione del Modello DADA (docenti, studenti, personale ATA, Organi collegiali) si sono dovuti sondare i differenti aspetti di pertinenza relativi alle caratteristiche e ai postulati del costruito di scuole DADA e ciò ha inevitabilmente innalzato il numero delle domande necessarie, garantendo però un'analisi molto dettagliata ed esaustiva.

Nei paragrafi successivi ci si soffermerà sulle plurime modalità con cui sono state reperite le informazioni utili e i dati per strutturare il Questionario che, come detto, è da considerarsi anche un esito della ricerca, per la sua caratteristica di aspirare ad essere omnicomprensivo ed esaustivo nella raccolta dei dati richiesti, oltre che diventare strumento per la successiva somministrazione ai DS partecipanti alla ricerca. Pertanto, si darà conto di seguito di come sono stati selezionati e raccolti i dati in relazione agli specifici temi emersi che sono poi andati a costituire gli item delle relative aree del questionario (sia della parte somministrata che di quella non ancora somministrata) e che verranno descritti più avanti nei prossimi paragrafi.

### 1.3.2. I metodi di selezione e raccolta dei dati: I workshop estesi al 2° Convegno nazionale “DADA iacta est

Un momento particolarmente utile e ricco di spunti per la strutturazione del questionario è stato il Tavolo tecnico strutturato secondo la modalità del *workshop esteso* riservato ai DS delle scuole Modello DADA, che si è tenuto in una fase del 2° Convegno nazionale tenutosi il 31 maggio 2019. (Cfr. Capitolo sul DADA).

Con l’occasione si è avuto un confronto esteso, qualificato e “direttamente informato sui fatti” di altissimo livello, su moltissimi aspetti di innesco, “mantenimento” e ampliamento dell’implementazione del Modello nelle scuole DADA.

Il *workshop* rappresenta un modello di partecipazione della comunità che mette insieme una “cassetta degli attrezzi” (Li et al., 2020) per laboratori collaborativi; analizza come i partecipanti siano coinvolti nel laboratorio collaborativo per dar vita al processo decisionale; esplora le modalità di conduzione nel raggiungimento del consenso; e sostiene la necessità di uno schema di pianificazione per raggiungere gli obiettivi prefissati e condivisi (Orozco-Messana et al., 2020).

Tale *workshop* del 31 maggio 2019, si è tenuto alla presenza di 50 DS di scuole di tutti i gradi (sia istituti comprensivi che secondarie di secondo grado), provenienti da ogni regione in Italia, che avevano attivato o stavano attivando il Modello DADA nel corso dei precedenti 5 anni scolastici. Erano cioè presenti sia dirigenti di scuole che per prime avevano seguito il Modello diventandone a loro volta epigoni e diffusori, sia dirigenti di scuole che avevano da poco avviato la pratica del Modello, sia dirigenti che lo stavano attivando in quello o nel successivo anno scolastico.

Il *workshop* in parola ha avuto una durata di circa due ore ed ha visto come attivatori e moderatori sia la Dirigente Lidia Cangemi, co-fondatrice del Modello che, l’altro co-fondatore, con il compito contestuale di ricercatore. I moderatori del *workshop* hanno condotto l’incontro in modalità non direttiva lasciando spazio di espressione ai partecipanti. I moderatori, tramite tracce semi strutturate (Benvenuto, 2015) hanno avviato la discussione per cercare di definire i punti di forza e criticità emersi nell’avvio del modello e le aree della organizzazione

scolastica risultate più problematiche o collaboranti. Per organizzare la mole di informazioni risultanti dal *workshop*, i moderatori hanno lavorato avendo sempre come riferimento il modello della SWOT analisi (O'Brien et al., 2020), per organizzare in modo strategico e coerente l'incontro stesso. L'acronimo SWOT sta per *Strengths* (punti di forza), *Weaknesses* (punti di debolezza), *Opportunities* (opportunità) e *Threats* (minacce/ostacoli); si struttura in una matrice a quattro campi in cui riportare per i punti di forza e di debolezza gli elementi derivanti dalle percezioni interne al "sistema" che si intende indagare e per opportunità e ostacoli gli elementi che derivano dall'esterno (Ghazinoory et al., 2011).

Successivamente il *workshop* è stato condotto sulla riflessione sulle opportunità e i rischi ancora aperti per il rilancio e la diffusione del Modello, nonché per la sua prosecuzione efficace ed implementazione nelle scuole che già lo praticavano. Si è di fatto utilizzato quale sottotraccia concettuale per la conduzione del gruppo la matrice SWOT da cui sono emerse (tutte e sole) le aree di indagine destinate al costituendo questionario.

L'obiettivo e l'ambizione del questionario che si andava costruendo e che poi è stato realizzato era proprio quello di rintracciare in modo esaustivo e completo tutti gli ambiti e i settori coinvolti nella *governance* di una istituzione scolastica, cui rivolgere attenzioni e azioni specifiche per attivare il Modello DADA. Inoltre, anche grazie ai successivi numerosi *workshop* di cui si dirà a seguire nel capitolo, si è cercato di verificare che non ci fossero ulteriori voci da attenzionare, non per dimenticanza appunto, ma proprio perché indifferenti o ininfluenti nella attivazione del Modello DADA.

A margine ed a corredo del *workshop* tematico principale sono state effettuate, in quel contesto, 25 interviste semi strutturate (Benvenuto, 2015) con i DS presenti, selezionati in quanto da considerarsi testimoni privilegiati e "esperti" (Fabbris, 2008), per approfondire aspetti specifici dei processi di *governance* di implementazione del Modello. Questi, infatti, rispondevano al profilo duplice di essere particolarmente esperti di Dirigenza scolastica, in quanto già dirigenti da più anni, ed al contempo avevano attivato o stavano attivando con le loro scuole il Modello DADA. Erano pertanto particolarmente utili a censire e soprattutto a verifi-

care la completezza censuaria di tutte le aree operative e gestionali coinvolte nella attivazione stessa.

Le interviste semi strutturate sono state scelte con l'obiettivo di analizzare proprio le prospettive e i punti di vista degli "esperti", in quanto

Lo strumento dell'intervista qualitativa si propone quindi come un'interazione dialogica, faccia a faccia, che permette di condurre analisi in profondità e di raccogliere una mole estremamente ricca e completa di dati sulle esperienze, opinioni, atteggiamenti e aspettative degli intervistati (Benvenuto, 2015, p. 219).

I dati del *workshop* tematico e delle interviste sono stati raccolti tramite la scrittura di appunti e di memo da parte del ricercatore, il quale avendo esperienza nella dirigenza scolastica e co-fondatore del Modello DADA ha avuto la possibilità di cogliere pienamente i risvolti operativi e concreti sottesi alle risposte, seguire la discussione al fine di raccogliere le informazioni necessarie ed anche "tarare" i dati raccolti in base alle specifiche caratteristiche di contesto e personali dell'interlocutore. I dati così ricchi e apparentemente disomogenei alla fonte, sono stati successivamente analizzati dal ricercatore stesso, col metodo "carta e matita", creando, tramite una codifica aperta a posteriori (Trincherò & Robasto, 2019) delle categorie emergenti dai dati. Le categorie emerse sono poi diventate le aree tematiche dei questionari.

Nella medesima circostanza del 2° Convegno nazionale si sono tenuti, in altre sale, 5 *workshop* tematici su specifiche tematiche riguardanti le scuole Modello DADA, strutturati e predisposti dal ricercatore con modalità omologhe a quelle sopra descritte. Tali *workshop* tematici di riflessione su specifici ambiti di attivazione del Modello DADA hanno visto la partecipazione di 200 docenti, ripartiti nei 5 gruppi. Ogni *workshop* è stato strutturato e chiuso alla concorrenza dei posti disponibili per ospitare non più di 40 docenti, auto selezionati sulla base delle preferenze espresse sul tema del *workshop* scelto.

È importante ricordare che i docenti partecipanti al secondo Convegno nazionale delle scuole Modello DADA, cioè i partecipanti dei *workshop*, non si erano individualmente o autonomamente iscritti ma erano presenti al convegno solo in quanto scelti dalla scuola stessa. Come detto, infatti, l'iscrizione al Convegno nazionale era stata appositamente

consentita dagli organizzatori solo a istituzioni scolastiche, che potevano inviare una delegazione con massimo 3 persone (di cui una il DS), per loro significative in relazione alla attivazione del Modello DADA.

Dunque, anche i docenti partecipanti ai *workshop* tematici specifici erano in qualche modo testimoni privilegiati particolarmente informati sul settore del workshop scelto, ed esperti per la attivazione del DADA nel proprio istituto. e quindi in grado di apportare contributi qualificati all'analisi di quegli specifici aspetti. Il ricercatore aveva appositamente formato e coordinato i vari moderatori e curatori di ciascuno dei cinque workshop, docenti delle scuole che avevano avviato il Modello per primi (Licei scientifici Labriola e Kennedy di Roma e I.C. San Nilo di Grottaferrata), selezionati sulla base della specifica esperienza di ciascuno nei settori oggetto del workshop.

Il riscontro di attendibilità per la ricerca ricevuto, grazie ai vari workshop, è dunque stato garantito dalla altissima qualificazione e competenza specifica di tutti i partecipanti oltre che dei moderatori e per questo motivo il questionario che è derivato, anche grazie a questo lavoro, ha una solida struttura sia nei contenuti che nell'aspirare ad essere completo ed esaustivo rispetto ai punti di interesse. Gli stessi ambiti di ripartizione dei workshop erano stati individuati da riunioni con i DS fondatori del DADA (compreso il ricercatore) e primi epigoni, proprio per orientare la riflessione e, quindi, la ricerca sulle aree di principale interesse o criticità nella attivazione del Modello, sempre secondo la logica della SWOT analisi.

Il lavoro di costruzione e strutturazione del questionario ha visto ulteriori momenti di confronto e studio utili al ricercatore per raggiungere la auspicata completezza tematica del questionario e per strutturarne gli item. Sono stati molto utili degli incontri organizzati in differenti occasioni, talvolta accompagnati dai relativi workshop operativi di simulazione dell'avvio del Modello DADA organizzati in giornate di formazione con DS di scuole non ancora DADA ma interessati al Modello. L'obiettivo funzionale alla ricerca era, infatti, quello di arrivare ad avere certezza che le 12 aree tematiche e gli item proposti nel questionario fossero "tutti e solo" quelli implicati nell'attivazione di una scuola Modello DADA. Ciò è ancora più importante se si considera quanto detto nel terzo capitolo, e cioè il fatto che il Modello DADA, per il coinvolgimento corale delle componenti scolastiche (Docenti, studenti, famiglie e territo-

rio), che comporta per la sua attivazione, è estremamente probante e indicativo delle problematiche di innesco di una qualsiasi innovazione didattica ma anche di una qualsiasi azione destinata a coinvolgere una comunità scolastica. Gli incontri di gruppo e i relativi workshop sono stati realizzati con DS di grande esperienza e comprovata professionalità, selezionati già a monte dai prestigiosi circuiti che avevano offerto l'occasione di questi incontri assorbendone i costi organizzativi. Nessuno di questi aveva già intrapreso il percorso di attivazione del Modello DADA, contrariamente a coloro che avevano partecipato ai lavori e ai workshop del 2° convegno nazionale. Proprio per questo, considerando il grande livello di professionalità ed esperienza che esprimevano, una volta posti a lavorare su specifiche consegne di attivazione di lavori di gruppo, potevano fornire una ulteriore riprova della bontà e validazione degli aspetti caratterizzanti tout court una governance volta all'inserimento di una innovazione scolastica pervasiva e corale in una istituzione scolastica.

La prima di queste occasioni ulteriori è stata il 6 aprile 2019 in una Giornata di formazione dedicata al Modello DADA, nell'ambito del "Master in management delle istituzioni scolastiche e formative (II livello)" presso il MIP Politecnico di Milano Graduate School Of Business.

La giornata era organizzata con momenti prolusivi e di illustrazione dei principi del Manifesto delle scuole DADA, cui seguivano momenti laboratoriali, di workshop con la successiva riflessione sugli elementi emersi dall'incontro. Hanno partecipato 15 DS lombardi, con pluriennale esperienza (tra di essi un responsabile del settore scuola di un partito politico) e che avevano intrapreso l'oneroso e qualificato percorso formativo.

Si descriverà a seguire la metodologia usata in questa circostanza e gli esiti per la ricerca, poiché la stessa struttura di ricerca e lavoro è stata replicata in un'altra occasione di workshop con un altro gruppo di DS, in altro contesto. Infatti, sempre nel 2019, ho avuto l'occasione di lavorare con le medesime modalità qui sopra descritte in una Giornata di formazione sul Modello DADA al Corso per DS "Nuove direzioni - Percorso formativo per nuove leadership educative" per la Fondazione Golinelli presso I.C. Modena 3 - Modena con 18 DS Toscani.

Questi, per mandato della committenza che finanziava l'iniziativa, la fondazione Golinelli appunto, dovevano realizzare un *project work* (Fried-Booth, 2002) al termine del percorso formativo di un anno, di cui la giornata in parola era parte qualificante. Molti di loro hanno, infatti, realizzato il loro *project work*, proprio sulla implementazione del Modello DADA nel loro istituto. Per questo il laboratorio ideativo da me sollecitato nella giornata di formazione ha raccolto interessanti e ulteriori punti di vista e ha verificato elementi cruciali per la elaborazione del questionario.

Differentemente dal gruppo del Politecnico di Milano, questo gruppo di Dirigenti aveva, dunque, avuto già nozione del Modello DADA e già avevano riscontrato interesse a volerlo praticare, ma non avevano ancora dato avvio operativo nelle loro scuole. Il loro punto di vista, già però indirizzato ad una prossima attuazione concreta e di certo volto alla realizzazione di un *project work* ad essa propedeutica, garantiva una analisi e uno studio attento, esperto e qualificato, utile a intercettare le aree tematiche cui prestare attenzione. Le stesse che poi appunto sono state annoverate come le 12 aree di interesse del questionario.

La riflessione comune si è appuntata su tutti gli aspetti di una organizzazione complessa e pervasiva quale è quella del Modello DADA quali: la logistica e il piano di fattibilità, la costituzione di un orario delle lezioni funzionante e che assolvesse ugualmente ai vincoli imposti dalla assegnazione dei docenti alle istituzioni scolastiche; la possibile trasformazione degli spazi educativi sia all'interno delle aule che negli spazi comuni; le problematiche connesse all'inclusione e alla sicurezza.

In entrambe le occasioni di *workshop* sul DADA con DS esperti, il lavoro per gruppi è stato sollecitato dai seguenti *assignment* di stimolo, che sono riportati nella tabella (Tabella II.1.1).

Tabella II.1.1 Assignment di stimolo

<b>Dimensione materiale e organizzativa (e amministrativa) - gestione degli spazi e dei tempi:</b>
<b>Redigete in gruppo una analisi di fattibilità per la attivazione del Modello DADA sulla base delle caratteristiche rilevate in uno dei vostri istituti, (tipo di scuola, struttura dell'edificio, disponibilità di risorse, ecc...), con specifica attenzione alle soluzioni che possano</b>

riguardare prioritariamente aspetti logistico-organizzativi. Ad esempio: predisposizione degli orari delle lezioni, disponibilità di aule e spazi, scelta e reperibilità di arredi e strumenti didattici, logistica dei flussi, valutazioni sulla sicurezza, ecc...

**Dimensione didattico – metodologica: promozione e sostegno all'utilizzo di metodologie didattiche innovative:**

Redigete in gruppo una analisi di fattibilità per la attivazione del Mo-dello DADA sulla base delle caratteristiche rilevate in uno dei vostri isti-tuti, (caratterizzazione del collegio docenti, del CdI, famiglie, ecc..) con focus agli aspetti che possano riguardare prioritariamente l'innovazione didattico-metodologica. A titolo esemplificativo si possono analizzare i seguenti aspetti: trasformazione degli spazi educativi in chiave pedagogica, supporto ai cambiamenti nella didattica per migliorare gli esiti formativi degli studenti, dinamiche inclusive, diminuzione della varianza tra le classi, gestione degli arredi e degli spazi, uso delle ICT, formazione del personale docente, ecc...

**Dimensione comunicativo - relazionale (governance):**

Redigete in gruppo una analisi di fattibilità per la attivazione del Mo-dello DADA sulla base delle caratteristiche rilevate in uno dei vostri isti-tuti (risorse umane, middle management, bilancio delle competenze, ecc..), con specifica attenzione agli aspetti che possano riguardare prioritariamente i processi di governance per il cambiamento.

Il focus potrà essere, a titolo esemplificativo, su: azioni di sensibilizzazione, innesco e coinvolgimento della comunità educante, strutture di coordinamento, organigramma e funzionigramma, formazione del personale docente, relazioni tra docenti e benessere organizzativo, ecc...

**Dimensione trasversale dell'inclusione: relazionale, organizzativa, didattica:**

Redigete in gruppo una analisi di fattibilità per la attivazione del Mo-dello DADA sulla base delle caratteristiche rilevate in uno dei vostri isti-tuti (risorse umane, caratterizzazione dell'utenza, bisogni speciali, competenze presenti nel collegio, famiglie, ecc..), con specifica attenzione agli aspetti che possano riguardare prioritariamente i processi di inclusione nella direzione della personalizzazione

**degli apprendimenti. Il focus potrà essere, a titolo esemplificativo, su: aspetti logistico-organizzativi, didattiche (inclusive, gruppi di livello, personalizzazione degli apprendimenti), azioni di formazione, coinvolgimento del territorio, ecc.**

### *1.3.2.1 La costruzione del questionario*

Come già detto precedentemente, per l'ideazione e la prima stesura del questionario si è proceduto con l'analisi documentale e la ricostruzione fattuale di quanto avvenuto al Liceo scientifico Labriola di Ostia e al Liceo scientifico Kennedy di Roma nell'anno scolastico 2013-2014 in cui fu ideato e avviato lo studio di fattibilità del Modello DADA.

La figura del cronoprogramma delle attività poste in essere (Figura II.1.1), per quanto solo indicativa della molteplicità di azioni compiute, offre il quadro della complessità e numerosità degli aspetti che si sono dovuti curare per l'attivazione del modello e che, pertanto, dovevano essere censiti o almeno dovevano trovare riscontro negli item del questionario. A mero titolo di esempio, si possono citare alcune delle attenzioni riservate nelle fasi di predisposizione del Modello alla nuova organizzazione degli spazi per la ricerca delle soluzioni per le criticità: la divisione dell'edificio in "ali", partendo dalla collocazione dei laboratori esistenti, l'implementare degli spostamenti verticali per ridurre quelli orizzontali e quindi l'affluenza nei corridoi, la destinazione di aule di diverse dimensioni che avrebbero dovuto ospitare classi con numero di alunni molto variabile da 16 a 30, la necessità di arredare tutte le aule alla massima capienza, e così via.

Figura II.1.1 Il cronoprogramma delle attività

<b>DADA: cronoprogramma delle attività</b>		
Progettazione	Analisi Fattibilità (DS+Staff+DSGA)	15-feb-14 30 16-mar-14
	Coordinamento esterno (DS)	28-feb-14 60 28-apr-14
Condivisione	Acquisizione parere OOC (DS)	1-apr-14 60 30-mag-14
	Consultazione docenti, ATA, studenti (DS + Staff)	1-mar-14 45 14-apr-14
	Blog per raccolta "E se ... allora ..." (Responsabile..)	1-lug-14 60 29-ago-14
	Realizzazione FAQ (Staff)	1-set-14 10 10-set-14
Orario scolastico	Test software (Staff)	1-mar-14 30 30-mar-14
	Assegnazione cattedre(DS)	14-giu-14 20 3-lug-14
	Predisposizione orario e abbinamento docenti (DS+Staff)	1-lug-14 30 30-lug-14
Organizzazione flussi	Verifica sicurezza (RSPP)	1-apr-14 30 30-apr-14
	Pianificazione percorsi (RSPP)	1-mag-14 20 20-mag-14
	Realizzazione cartellonistica (Collaboratori scolastici)	1-lug-14 30 30-lug-14
Allestimento ADA	Allestimento base comune	1-lug-14 60 29-ago-14
	Progetto di personalizzazione ADA (Docenti, studenti)	1-ago-14 30 30-ago-14
	Verifica disponibilità risorse (DSGA)	1-set-14 10 10-set-14
	Realizzazione personalizzazione ADA (Docenti e studenti..)	10-set-14 30 9-ott-14
Gestione flussi	Condivisione metodi e procedure (OOC + DSGA + ATA)	1-set-14 15 15-set-14
	Standardizzazione procedure e gestione eccezioni (Staff)	1-set-14 30 30-set-14

Fonte: costruita ad hoc

In questa prima parte è stato utile il colloquio continuo e la ricostruzione delle fasi di progettazione del Modello, con tutti i docenti dello Staff del Liceo Labriola che più di altri hanno reso possibile la costruzione e realizzazione del Modello<sup>25</sup>.

<sup>25</sup> Su tutti vanno ricordati, la Prof. Savina Ieni, "vicepreside" del Liceo, scherzosamente chiamata "preside" per il suo attivismo operoso e competente, il Prof. Marco Litterio, studioso e promotore di didattiche innovative, nonché tra i primi a profilare l'idea della rotazione degli studenti nei cambi di lezione. Fondamentale è stato altresì il contributo della Prof. Anna Maria Salierno, che in quanto architetto ha strutturato i flussi dei movimenti all'interno dell'edificio, contribuendo alle soluzioni logistiche. Ancora fondamentale è stato l'appoggio operativo della Prof. Angela Conte, del Prof. Marco Cerciello, "costruttore insieme alla prof. Ieni dell'orario delle lezioni, (reso complicato dall'abbinamento tra docenti e aule), la Prof. Mirella Babudri, la Prof. Fabia Petrella realizzatrice del sito [www.scuoledada.it](http://www.scuoledada.it), la Prof. Annamaria Lunetta, e la prof. Mary Agramanti, oltre al Prof. Nini. Costruttivo e fonte di

Inoltre, nella strutturazione del questionario ha avuto certamente una importanza strategica il fatto che chi lo stava costruendo, oltre che co-fondatore del Modello, era altresì un formatore esperto per Dirigenti scolastici e per aspiranti DS all'ultimo concorso indetto nel 2017. È chiaramente stato un vantaggio unico per il ricercatore essere al contempo da anni il coordinatore scientifico, ideatore e formatore di corsi che avevano l'obiettivo di preparare, accompagnare e guidare DS di tutta Italia o aspiranti tali, verso una piena competenza e autonomia professionale. Le strutturazioni teoriche della dirigenza scolastica sistematizzate per la costruzione di corsi completi di preparazione al concorso, corredate con indicazioni operative e strumenti di azione per affrontare con consapevolezza e sicurezza l'attività quotidiana dei DS in servizio hanno costituito una base qualificata, autorevole, accreditata, ed esaustiva per impostare il questionario e soprattutto per renderlo esaustivo e significativo. (Cangemi, & Fattorini, 2018, 2019a, 2019b; Fattorini 2018a, 2018b; Tuttuscuola, 2019; EIP Italia 2021).

Dopo una prima stesura e una prima bozza del questionario si è proceduto ad un progressivo affinamento e arricchimento degli item, con l'intento di rilevare in maniera censuaria ed esaustiva tutti gli aspetti coinvolti nel processo di attivazione del DADA in una istituzione scolastica.

Grazie alla collaborazione dei DS DADA e alle interviste semi strutturate svolte con loro, si sono potuti raccogliere ulteriori dati importanti sui meccanismi di funzionamento di un'istituzione scolastica, sulla ricorrenza e significatività delle criticità, sulle dinamiche indirette di implementazione o "forzatura" di qualsiasi cambiamento nei pur differenti contesti scolastici e sulla realtà del ruolo del DS. Per fare questo, come già detto, ci si è avvalsi di numerosi incontri con i DS delle scuole che avevano avviato o stavano avviando il Modello DADA nella loro scuola, oltre che dei contatti con testimoni privilegiati. Ci si è altresì avvalsi di occasioni di lavoro per gruppi, tavoli tecnici o workshop di DS DADA o interessati al DADA in molteplici incontri di gruppo volti alla riflessione sulla attivazione del Modello DADA.

ulteriori suggestioni è stato il confronto con la collega Dirigente Lidia Cangemi del Liceo Kennedy di Roma, co-fondatrice del DADA e con il suo staff di direzione.

La completezza del lavoro è stata sostenuta anche dai riscontri ricevuti dai numerosissimi colleghi docenti di scuole di tutta Italia (oltre 60 nel corso degli anni della ricerca) che si avviavano al Modello DADA o erano interessati a visioni di scuole innovative. I confronti, le discussioni, le attività formative e l'esperienza diretta, con oltre 6.000 docenti circa di scuole situate da nord a sud della penisola ha certamente fornito elementi per una analisi esaustiva e significativa dei molti punti di vista rappresentativi nel loro insieme del mondo della scuola. Quel che conta ai fini della acribia metodologica è che una esperienza diretta così estesa ha certamente contribuito a costruire uno strumento che, se considerato in entrambe le sue parti, rappresenta una "*tabula presentiae*" esaustiva per analizzare i processi, gli attori, le dinamiche e gli elementi coinvolti nel funzionamento di una istituzione scolastica.

Le prime conversazioni utilizzate per strutturare il questionario sono state quelle con i DS delle scuole DADA, alcuni dei quali hanno poi fatto parte della popolazione di ricerca<sup>26</sup>.

<sup>26</sup> Tra questi si possono citare in ordine coloro che prima di altri hanno intrapreso il percorso del DADA e ne sono stati epigoni nei territori di riferimento. Su tutti la Dirigente Antonella Arnaboldi dell'I.C. San Nilo di Grottaferrata, la prima scuola ad attivare il DADA in un Istituto Comprensivo), il Dirigente Roberto Tassani dell'I.C. Rio de Janeiro, anch'essa tra i primi istituti comprensivi; la Dirigente Roberta Moncada, dell'Istituto superiore di Monterotondo, tra i primi licei a seguire l'esperienza; la Dirigente, già formatrice in numerosi corsi per DS, Maria Rita Salvi (2017) dell'Istituto Superiore di Montefiascone (VT). Importante è stata la interlocuzione a distanza con il Dirigente Daniele Barca dell'I.C. Modena 3 che, per il tramite operoso e propositivo della sua vicepresidente Cecilia Scalabrini, ha avuto l'occasione di gestire il primo edificio che ha assolto ad alcune delle esigenze funzionali al Modello DADA proprio grazie ad una progettazione edilizia (MIUR, 2013) da esse indirizzata. Il Dirigente Alberto Riboletti, primo in Toscana ad intraprendere il percorso DADA con l'I.C. Giovanni XXXIII di Terranuova Bracciolini in provincia di Arezzo; la DS Barbara Bucciolini che ha avviato il DADA nell'I.C. di Figline Valdarno nel 2018; la DS Roberta Capitini, dell'I. C. di Albinia. Utile il confronto con il Dirigente INDIRE Samuele Borri, studioso e esperto di ambienti di apprendimento. La Dirigente Laura Giannini dell'Istituto Superiore Morante Ginori di Firenze, oltre ad aver avviato il DADA nella sua scuola ha altresì costituito la prima Rete regionale delle scuole DADA, per la Toscana appunto, coordinando l'interesse di circa 25 dirigenti toscani. Numerosi sono stati i confronti e le interlocuzioni con Dirigenti di scuole romane o del Lazio che hanno avviato o sostenuto il Modello DADA nel corso degli anni della ricerca: Paola Felli dell'I.C. di via della Magliana, Cristina Costa-

Inoltre, per le fasi della strutturazione ideativa del questionario e al contempo per la strutturazione dello stesso costruito oltre che per l'indagine sulle dinamiche di *governance* sono state particolarmente utili le occasioni collettive e i tavoli tecnici di confronto con i colleghi delle scuole che avevano intrapreso il percorso dell'attivazione del Modello o lo stavano avviando, avvenuti nell'ambito dei Convegni nazionali o dei convegni regionali, come già ampiamente discusso nei paragrafi precedenti<sup>27</sup>.

relli del Liceo Newton, il DS Alberto Rocchi, del Liceo Scientifico di Collesereno, il Dirigente Caroni dell'I.C. Colosseo di Roma, presidente della Rete ASAL. Per la Puglia ho raccolto le esperienze, proprio nel momento della partenza del modello DADA, delle Dirigenti Flavia Ruggiero, dell'IC Menotti Garibaldi di Foggia, una scuola di eccellenza rispetto all'applicazione del Modello e Donatella Apruzzese dell'I.C. Manicone Fiorentino di Vico del Gargano (FG), che ha avvitato l'esperienza nella scuola primaria del suo istituto. Molto utile e significativo il confronto con la DS Antonella Sassanelli, che ha trovato e dato seguito all'avvio del Modello alla scuola primaria nell'I.C. di Noci in provincia di Bari.

<sup>27</sup> Certamente utile e per questo voluto pur senza specifiche finalità, è stato il confronto con alcuni interlocutori privilegiati per ruolo e competenza e in vario modo interessati al DADA. La Dirigente Flora Beggato, con funzioni ispettive presso l'USR per il Lazio e formatrice per DS; il Direttore dell'Ufficio Scolastico Regionale del Lazio, Dott. Gildo De Angelis, che era il diretto sovraordinato gerarchico dei DS delle scuole che per prime avvivano e diffondevano il modello DADA nel Lazio. Il suo punto di vista ed il suo meditato entusiasmo per il DADA sono stati tanto preziosi per la sua disseminazione nel Lazio, quanto necessari per consentire la ricerca e confermarne l'utilità anche per i risvolti istituzionali dei suoi risultati. Il DS Presidente dell'ANP Nazionale Antonello Giannelli dalla enorme competenza tecnica e professionale, nonché propugnatore di didattiche innovative; la DS Maria Cristina Cigliano, già Referente per ANP della Formazione; la DS Viviana Sbardella, divenuta Sovrintendente scolastico per la Provincia autonoma di Trento. Utile, per quanto occasionale, è stata l'interlocuzione informale con il Ministro pro tempore dell'Istruzione Lucia Azzolina che aveva dato la disponibilità ad intervenire al 3° convegno nazionale previsto per il Maggio 2020, poi annullato a causa del lockdown. La ministra, da persona esperta di scuola e da Dirigente scolastica in pectore, conosceva il DADA, ben comprendendo i risvolti organizzativi e didattici che esso comporta ed al contempo intuendone le potenzialità di innovazione per la scuola italiana. Tra le interlocuzioni privilegiate, utili sia alla strutturazione del costruito DADA che alla riflessione metodologica sulla ricerca stessa, non si possono non citare le ricche e stimolanti conversazioni con il grande pedagogista italiano, Professor Luciano Corradini, con la Preside Anna Paola Tantucci, presidente della Associazione EIP Italia, Scuola strumento di pace, (da oltre 50 anni attiva nel mondo del-

Nella costruzione e strutturazione del questionario utilizzato nella ricerca hanno avuto un ruolo e sono risultati ricchi di spunti anche i colloqui e le interviste ai DS che erano interessati a far conoscere i principi del Manifesto e il Modello DADA nella loro comunità ma non per questo erano pronti ad intraprenderlo operativamente nell'immediato. In particolare, è stato utile ragionare con loro sulle motivazioni o la percezione di "immaturità" del contesto che li avevano convinti a desistere dall'intraprendere il percorso di progettazione operativa del modello. È stato utile, per conferma e controprova, comprendere le circostanze che hanno fatto valutare a questi DS l'inopportunità di forzature nei loro contesti, così da contribuire al tentativo di individuare le difficoltà che bloccano l'innovazione e gli ostacoli che portano a desistere pur avendo l'aspirazione di praticare didattiche innovative. Più dei Dirigenti DADA, questo gruppo insieme a quello che ha partecipato ai workshop, è stato particolarmente utile per confermare la lettura dei dati in relazione alla seconda domanda di ricerca, di cui si è parlato nei paragrafi precedenti<sup>28</sup>.

Un momento particolarmente utile e ricco di spunti per la strutturazione del questionario è stato il Tavolo tecnico riservato a quasi 50 DS

la scuola), il pedagogo professor Maurizio Gentile (della Lumsa), il Professore Cristiano Corsini (Università Roma Tre) oltre agli illuminati tutor Prof. Giorgio Asquini, Guido Benvenuto e Donatella Cesareni, sapienti guide nel fornire i giusti richiami metodologici temperando le esigenze di una materia e di una ricerca del tutto particolare e in qualche modo unica per la specificità del ricercatore, DS, più che partecipante, in un certo senso oggetto della ricerca stessa.

<sup>28</sup> Tra questi dirigenti ricordo il DS Alessandro Fabris dell' IIS "L. Guetti" di Tione di Trento (TN), la DS Paola Palmegiani già all' ITI "Marconi" di Padova, il DS Enrico Battisti dell' I.C. Ceretolo di Casalecchio di Reno (BO); la DS Paola Cianfriglia già titolare all' I.C. Cagliari e la DS Claudia Battisti dell' I. C. Olbia, la DS Silvia Cuzzoli dell'I.C Fontanile Anagnino di Roma e il DS Francesco Rovid IIS Buonarrodi di Frascati, la DS Alessandra Putorti, dell'I.C. "A. Perco" di Gorizia, il DS Giovanni Siffredi, dell'I.C. "G. Boine" di Imperia, la DS Assunta Astorino, dell'I.C. di Gavorrano (GR), la DS Tiziana Torri, dell'I.C. di Dicomano (GR), la DS Monica Bernard dell'I.S. "P.Baffi" di Fiumicino (RM), la DS Maria Rosaria Autiero, dell'I.S. "E. Amaldi" di Roma, la DS Annamaria Greco, dell' I.S. "S. Pertini" di Alatri (FR), scuola Polo formativo dell'Ambito scolastico 17 del Lazio, interessato al DADA, la DS Carmela Vendola dell'I.C. "Zannotti-Fraccacreta" di San Severo (BA).

delle scuole Modello DADA, che si è tenuto in una fase del 2° Convegno nazionale tenutosi il 31 maggio 2019. L'occasione ha portato ad un *brainstorming* (Bezzi & Baldini, 2006) esteso, qualificato e "direttamente informato sui fatti" di altissimo livello, su moltissimi aspetti di innesco, "mantenimento" e ampliamento dell'implementazione del Modello nelle scuole DADA. Particolarmente preziosi per intercettare spunti di riflessione e censire aspetti interessanti per la ricerca sono stati i risultati dei *workshop* tematici organizzati nel medesimo convegno che ha visto la partecipazione di 200 docenti, non individualmente iscritti ma in quanto appartenenti a scuole DADA, come sopra descritto.

Molto utili sono state le giornate di formazione con i relativi workshop operativi di simulazione dell'avvio del Modello DADA, con DS di grande esperienza e comprovata professionalità, selezionati già a monte dai prestigiosi circuiti che avevano offerto l'occasione di questi incontri.

Due sono state le occasioni particolarmente preziose per raccogliere dati e suggestioni, non soltanto sul questionario e sul DADA. Questi momenti laboratoriali e di riflessione tra esperti hanno avuto un'importanza strategica su molti aspetti di questa ricerca. In particolare, sulle dinamiche di funzionamento delle istituzioni scolastiche in generale e sul ruolo del Dirigente, di cui si è dato conto nei primi due capitoli di questo lavoro, sulle difficoltà e possibilità di attivare una scuola Modello DADA, sulla lettura e analisi dei dati in relazione alla seconda domanda di ricerca, e inoltre sui processi di governance volti all'innovazione didattica-organizzativa e sulle conclusioni cui la ricerca stava giungendo.

In ultimo, ai fini della realizzazione di un questionario che assolvesse all'aspirazione di essere esaustivo nell'analisi di un'istituzione scolastica che avesse avviato o si avviasse ad implementare il Modello DADA sono state particolarmente utili ulteriori occasioni per acquisire spunti e stimoli.

Tra queste, una giornata di formazione dal taglio laboratoriale con DS con differenti gradi di esperienza (sia neoassunti che con molti anni di attività alle spalle) che hanno ragionato insieme sul Modello DADA, assunto come pretesto di una modifica didattica organizzativa che fosse paradigmatica per la conduzione verso qualsiasi tipo di cambiamento o innovazione di un'istituzione scolastica. Tale circostanza si è verificata

nel laboratorio di un seminario residenziale per DS (12 e 13 luglio 2021) nell'ambito del progetto "Dirigenti Insieme", realizzato a seguito del Bando del Ministero dell'Istruzione per progetti di contrasto alla povertà educativa, con la finalità di potenziare e supportare dal punto di vista professionale i DS, quale snodo strategico per la tenuta del sistema scuola. Anche in questo caso sono atti proposti gli argomenti stimolo sopra riportati per sollecitare la riflessione a gruppi e trovare insieme ambiti di intervento e soluzioni operative nel condurre una scuola in una direzione di innovazione.

Utile per quanto randomico nel reperimento di idee utili ad implementare il questionario, è stata anche la partecipazione costante e attiva a chat WhatsApp o gruppi di DS, che condividevano problemi quotidiani o strategici e talvolta anche sfoghi professionali, cercando nel gruppo supporto o soluzioni nell'ambito dello spirito del mutuo soccorso o della comunità di pratica (Lave & Wenger, 1991/2006).

A tal proposito la stessa partecipazione attiva del ricercatore a gruppi di consulenza e supporto professionale molto numerosi e che coinvolgevano DS sull'intero territorio nazionale, ha favorito la conoscenza di casi molto ampie e la possibilità di offrire il quadro probante illustrato nei primi due capitoli del presente lavoro, ineludibilmente propedeutico alla comprensione dei meccanismi di innesco adottati da governance volte all'innovazione.

I plurimi incontri, di cui si è detto poco sopra e le relative interviste a margine hanno consentito al contempo di strutturare gli item e le aree del questionario, costituendo così la chiave per un *problem posing* funzionale a raccogliere i dati necessari per rispondere alle domande di ricerca (Brown & Walter, 2014).

In particolare, due delle occasioni sopra descritte sono state particolarmente preziose per raccogliere dati e suggestioni, non soltanto sul questionario e sul DADA.

I settori, così individuati, sui quali si è centrata la riflessione e per conseguenza le aree di indagine del questionario sono stati:

1. DADA e logistica. Primi passi e piano di fattibilità;
2. DADA e orario;

3. DADA e trasformazione degli spazi educativi in chiave pedagogica;
4. DADA e inclusione;
5. DADA e sicurezza.

Il materiale emerso da questa estesa rete di workshop, grazie ai molteplici spunti di analisi e di riflessione emersi, è stato particolarmente prezioso non solo per censire aspetti interessanti per la ricerca e strutturare i settori di analisi del questionario ma anche per costruirlo fondatamente con l'obiettivo di annoverare in modo esaustivo tutti i possibili elementi di interesse o criticità nella attivazione di una scuola DADA.

Per derogare alla nomenclatura metodologica e rendere il senso dell'obiettivo che ci si era prefissati, si potrebbe dire che il questionario, grazie all'enorme lavoro sul panel di costruzione e strutturazione potrebbe essere definito come una "intervista super-strutturata", in cui siano riassorbite, nella forma di item a scelta multipla, tutte e solo le molteplici occorrenze che sarebbero emerse in una batteria di interviste e workshop.

Tutti gli elementi emersi dai workshop e dalle singole interviste di cui si è detto sopra, sono stati riassorbiti e rubricati nelle aree tematiche che successivamente hanno dato forma alla prima parte del questionario, poi somministrata ai Dirigenti scolastici delle scuole DADA in Italia. Lo stesso tipo di analisi ha altresì consentito la redazione della seconda parte del questionario, quella sui processi di governance, che per i motivi più sopra esposti, non è stata ancora somministrata.

La prima parte del questionario è stata così strutturata per arrivare alla individuazione delle seguenti 12 aree tematiche oggetto di specifico interesse per la attivazione di una scuola Modello DADA ma che appunto, proprio per la paradigmaticità e pervasività del Modello, possono di fatto essere considerate aree di interesse e studio per una qualsiasi attivazione di una innovazione didattica o anche solo, mutamento corale, all'interno di una istituzione scolastica.

Le 12 aree tematiche della prima parte del questionario sono descritte nella tabella sottostante (Tabella II.1.2).

Tabelle II.1.2 Aree tematiche del questionario

	<b>Area</b>	<b>Sotto aree</b>	<b>N.Item</b>
1	Profilatura DS		9 item
2	Profilatura della scuola		13 item
3	Effetti percepiti del DADA sui docenti		9 item
4	Effetti percepiti del DADA sugli studenti		7 item
5	Effetti del DADA sugli ambienti		8 item
6	Effetti del DADA sulle famiglie		4 item
7	Le risorse umane di una scuola DADA		
		7.a I dati sulle risorse umane del DADA	15 item
		7.b Organigramma e funzionigramma del DADA	4 item
8	Gli aspetti economico amministrativi di una scuola DADA: gli incentivi per il DADA		5 item
9	Gestione dei servizi generali e amministrativi		3 item
10	Accountability		7 item
11	Comunità professionale delle scuole DADA		10 item
12	Problematiche di attivazione del DADA		16 item

Ciò cui più hanno contribuito i workshop sopra descritti e soprattutto le interviste, è stata la strutturazione della matrice sottostante le aree e i singoli item del questionario.

In particolare, dai dati raccolti è emersa l'esigenza di verificare con il questionario la comprensione e trasposizione operativa dei 5 postulati e delle 5 caratteristiche del Manifesto delle scuole Modello DADA e poi di

analizzare i punti di forza e debolezza o le opportunità o i rischi della implementazione e attivazione del Modello, secondo il Metodo della analisi SWOT (Ghazinoory, Abdi & Azadegan-Mehr, 2011).

Ne è venuta fuori la seguente Matrice di lettura (Tabella II.1.3) sottesa alla struttura del questionario che ha consentito di analizzare in modo automatizzato i dati raccolti nelle domande somministrate con la ripartizione per le 12 aree tematiche poco sopra elencate.

Tabella II.1.3 Legenda codici questionario DADA

<b>Dati</b>		
	SC	Dati scuola
	DS	Dirigente scolastico
<b>I cinque postulati delle scuole DADA</b>		
	P1AA	Aula – Ambiente di apprendimento
	P2CO	Ineludibile coinvolgimento corale della comunità
	P3II	Da dispositivo organizzativo a “incubatore di innovazioni”
	P4RP	Consapevolezza della ratio pedagogico-didattica che muove il cambiamento.
	P5RE	Riconoscimento ideazione originaria e adesione alla comunità di pratica dada, fisica e digitale (Rete Dada)
<b>Le 5 caratteristiche di una scuola ...Modello DADA</b>		
	C1MO	Il movimento come funzionale al processo insegnamento -apprendimento
	C2PE	La “Persona educante” come vera chiave del cambiamento (digitale e non)
	C3FI	La Fiducia Come “Infingimento pedagogico”
	C4EA	Verso L’ “Edificio apprenditivo”
	C5SE	Costruttività e propositività dei dispositivi di discussione e la “serendipity organizzativa”
	RI	Rischi – Debolezze - Problematiche
	OP	Opportunita’ - (Punti Di Forza) Circostanze abilitanti

Questa prima parte del questionario è composta in totale da 110 item. Grazie al lavoro propedeutico di preparazione e strutturazione sopra descritto e di quello che verrà descritto a seguire nel capitolo, il questionario ha potuto essere strutturato di fatto solo con risposte formulate su scala Likert a 4 passi (Molto, Abbastanza, Poco, Per niente), o risposte dicotomiche (Sì/No) e con pochissime domande aperte volte al solo reperimento di dati anagrafici o a lasciare la possibilità di ulteriori voci di risposta.

### ***1.3.2.2 L'esito dei workshop e delle interviste: la seconda parte del questionario non somministrato***

La seconda parte del questionario, quella non ancora somministrata a causa delle difficoltà informatiche concomitanti con la fase pandemica di cui si è detto nei capitoli precedenti, ha il suo focus sui Processi di *governance*.

Come accennato, esso nel rappresentare uno strumento della ricerca, pur non ancora somministrato, è da considerarsi al contempo un esito. Questo perché il lavoro di costruzione e strutturazione delle aree e degli item, ne ha fatto un deposito delle occorrenze e dei settori di interesse per una qualsiasi analisi dei processi di attivazione dei cambiamenti in una istituzione scolastica. Se, infatti, le domande proposte hanno come specifico interesse l'attivazione del Modello DADA e le dinamiche e procedure connesse, esse possono facilmente essere utilizzate per analizzare i processi di governance di una qualsiasi innovazione o anche semplice cambiamento corale e pervasivo in una comunità scolastica.

Le aree tematiche della prima parte del suddetto questionario sono le 5 seguenti:

1. Dinamiche decisionali per il DADA
2. La ratio del DADA
3. L'"Innesco" del DADA
4. Leadership per il DADA
5. Le competenze per l'innovazione

In particolare la prima area (Dinamiche decisionali per il DADA) ha l'obiettivo di indagare l'esigenza o meno di formalizzazione degli incon-

tri organizzativi e delle modalità di comunicazione utilizzati per attivare il Modello e soprattutto ha l'ambizione di censire e rilevare il grado di partecipazione degli organi collegiali o figure professionali funzionali e di supporto alla attivazione: figure di staff, Collegio docenti, Consiglio di Istituto, Comitato studentesco (se presente), Comitato genitori (se presente), D.S.G.A., A.T.A., RSU.

La seconda area indaga e verifica specificamente la comprensione e l'attuazione della seconda caratteristica delle scuole Modello DADA relativo al senso dell'innovazione didattica-organizzativa e alle motivazioni profonde che la determinano.

Molto interessante perché facilmente adattabile e utilizzabile per analizzare le dinamiche di innesco di una qualsiasi innovazione scolastica è la terza area che appunto si chiama "Innesco" del DADA. Gli item, infatti, sono volti ad indagare la matrice dell'innovazione in linea di massima, per come vissuto e percepito dal DS: se dall'alto, attraverso l'esercizio del potere di indirizzo o dal basso, nella condivisione delle finalità. Inoltre, gli item indagano le figure del personale scolastico la cui collaborazione è stata più importante per progettare ed avviare il Modello DADA, sia in termini di costruttività e propositività, sia vicendevolmente, in termini di contrarietà e di ostacoli. Vengono così censite tutte le figure che possono avere influenza de facto sulla attivazione o contrarietà di una qualsiasi innovazione scolastica: Direttore dei servizi generali e amministrativi, Collaboratori scolastici, Assistenti amministrativi e di laboratorio, Collaboratori del dirigente (Staff), Coordinatori di dipartimento, Coordinatori di classe, Funzioni strumentali, Referenti specifici (Es. Inclusività, orientamento, animatore digitale, orario delle lezioni, ecc...), RSPP, ASPP, RLS,RSU o altre figura, non contemplabili tra le precedenti.

La quarta e la quinta area della seconda parte del questionario indagano gli stili e le procedure di "Leadership per il DADA" e da ultimo cercano di rilevare nello specifico le "Le competenze per l'innovazione". In particolare, nella quarta area oltre a cercare di identificare lo stile di leadership adottato nella scuola che ha avviato il Modello DADA si vogliono rilevare le attività, che concretamente sono state più direttamente funzionali ad attivare il modello. A queste si affianca la rilevazione di tutte quelle attività che invece impegnano in termini di tempo e gravosità un DS nel lavoro ordinario e quotidiano. Eccone a seguire le voci che

rendono meglio di altro il senso di come il lavoro ordinario di un DS sia “costitutivamente” e fisiologicamente volto a tutt’altro rispetto agli interessi didattici o addirittura innovativi: fare fronte alle emergenze e altre circostanze non pianificate, incontrare gli studenti e loro genitori sulle questioni legate alla disciplina / frequenza / profitto, pianificare, organizzare e sorvegliare gli spazi della scuola (sicurezza), supervisionare le attività amministrative (Privacy, Trasparenza, Avvisi pubblici, Bandi), programmare le risorse e gestire il budget (P.A., Contrattazione sindacale, Revisori conti, Rendicontazioni), fare la stesura e il coordinamento dei documenti programmatici (RAV, PDM, Atto di indirizzo, PTOF, PI, ecc...), avere la responsabilità dell’accountability e del bilancio sociale, preparare report e documenti scritti per l’amministrazione scolastica o Tribunali, gestire i monitoraggi, questionari, censimenti istituzionali e non, partecipare a conferenze di servizio su richiestaUSR, tavoli di coordinamento o altri strumenti della governance territoriale, partecipare agli organi collegiali vari (Collegio docenti, Consiglio di Istituto, Giunta esecutiva), partecipare agli incontri di coordinamento didattico (collegio docenti, Dipartimenti, GLH, GLI, Consigli di classe, ecc...), partecipare e gestire i bandi vari (Es. PON..., Area a rischio, ecc...), sovrintendere a questioni sindacali giuslavoristiche e contrattuali del personale.

La quinta e ultima area della seconda parte del questionario “Le competenze per l’innovazione”, mira ad indagare quali possano essere le competenze professionali e tecniche ritenute più importanti dai DS per introdurre ed avviare processi di innovazione didattica nella scuola in generale e nello specifico per avviare il Modello DADA. Oltre queste il questionario indaga le competenze trasversali, o soft skills, ritenute più importanti per avviare il Modello DADA, partendo dall’ipotesi secondo cui oltre a quelle professionali o hard skills (Pellerey, 2017), siano proprio quelle trasversali del leader educativo a indirizzare e governare il processi di innesco di una innovazione, proprio perché sono queste ultime le risorse più importanti per venire a capo dei molteplici impacci procedurali e delle strutturali e “ordinamentali” potenzialità di resistenza e contrasto a qualsiasi cambiamento.

Gli ambiti di esercizio professionale su cui indaga il questionario afferiscono agli svariati ambiti, logistici, strutturali, procedurali, di ordinamento e relativi al capitale umano, coinvolti direttamente o indirettamente nella gestione di una scuola, non solo ordinaria, ma soprattutto

volta all’innescio di cambiamenti o innovazioni pervasive quale il Modello DADA.

Significativa a tal proposito la domanda del questionario (Figura II.1.4), e i relativi item, a cui si può rispondere con una delle 4 voci su scala Lickert (Molto - Abbastanza – Poco - Per Niente).

Tabella II.1.4 La domanda del questionario

Indica, per ciascun elemento che segue, quanto lo ritieni importante per introdurre ed avviare processi di innovazione didattica nella scuola in generale?	Molto	Abbastanza	Poco	Per niente
Implementare risorse tecnologiche e digitali				
Modificare arredi, ambienti didattici, strutture				
Approcci mentali aperti e costruttivi da parte dei docenti				
La formazione del personale				
Una minore anzianità di servizio dei docenti				
Provvedimenti normativi volti all’innovazione (Es. Direttive, Circolari MIUR, CCNL) maggiormente vincolanti per i docenti				
Modalità di reclutamento del corpo docente più incentrate sulle competenze didattico-disciplinari				
Modalità di reclutamento del corpo docente più incentrate sulle competenze trasversali e comunicative (soft skills)				
Incentivi economici disponibili per premiare la capacità innovativa				
Dispositivi organizzativi che favoriscano l’innovazione				
Maggiori poteri di proposta e decisione per gli Organi collegiali				

Minori prescrizioni burocratiche amministrative				
Minori vincoli sindacali				
Altro				
Nessuna di quelle in elenco				

Da ultimo, il questionario cerca di indagare le competenze trasversali (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019), che sono valutate dai DS importanti per avviare il Modello DADA, attraverso la seguente domanda: Indica quanto ciascuna delle seguenti caratteristiche è stata importante per avviare il Modello DADA? I dirigenti sono stati invitati a rispondere tra le seguenti risposte:

- Energia mentale
- Coraggio
- Ponderazione
- Sicurezza professionale di sé
- Pazienza
- Determinazione
- Ostinazione
- Nessuna di quelle in elenco.

Questa rappresenta una domanda cruciale perché disvela le ipotesi di ricerca sottese alla seconda parte del questionario. Se sono importanti per la gestione ordinaria o anche innovativa di una scuola, le competenze professionali e quelle trasversali, a causa delle complessità o meglio complicazioni procedurali, ordinamentali e gestionali che tendono ad interdire qualsiasi slancio innovativo, ciò che risulta determinante è quello che si può definire il “Coefficiente energetico personale” (Fattorini 2021, Seminario Dirigenti Insieme). Sono dunque le caratteristiche indagate in questo item del questionario quelle che si suppone possano alla fine disvelarsi come determinati quando si tratta di voler intraprendere e governare un qualsiasi cambiamento nella scuola italiana. È questo il paradosso sottesa a questa possibile ulteriore ipotesi di ricerca, non ancora indagata. Che il sistema procedurale e ordinamentale sconsigli e quasi disabiliti l’azione intraprendente e volta alla innovazione di un DS, che può imbarcarsi in uno slancio professionale volto al cambiamento o all’innovazione, più per motivi e caratteristiche personali invece che per missione istituzionale. Quest’ultima, infatti, può essere assolta anche nella semplice gestione ordinaria dei processi di governance, per quella

che si direbbe la “ordinaria amministrazione”, già di per sé impegnativa da perseguire. Il punto è che per voler attivare processi di governance volti all’innovazione è, invece, necessario attingere al bagaglio energetico e motivazionale presente in ciascun operatore, in un dato momento e in un dato contesto (EIP Italia, 2021).

Tale constatazione, che si configura come una ulteriore domanda di ricerca relativa alla seconda parte del questionario, trova ulteriore strumento di verifica nell’ultima domanda del questionario: “Quali doti personali ti sono servite di più per avviare il Modello DADA?” e nelle sue possibili risposte, indicabili per un massimo di due per ciascuna categoria (Tabella II.1.5).

Tabella II.1.5 La domanda del questionario

<b>Quali doti personali ti sono servite di più per avviare il modello DADA?</b>	
Coscienziosità (max 2)	<input type="radio"/> Prudenza
	<input type="radio"/> Metodicità
	<input type="radio"/> Rendimento
	<input type="radio"/> Autodisciplina
	<input type="radio"/> Motivazione al successo
	<input type="radio"/> Senso del dovere
	<input type="radio"/> Nessuna di quelle in elenco
Amicalità (max 2)	<input type="radio"/> Fiducia
	<input type="radio"/> Cooperazione
	<input type="radio"/> Riservatezza
	<input type="radio"/> Empatia
	<input type="radio"/> Integrità
	<input type="radio"/> Altruismo
	<input type="radio"/> Nessuna di quelle in elenco
Apertura mentale (max 2)	<input type="radio"/> Emozionalità
	<input type="radio"/> Liberalismo
	<input type="radio"/> Immaginazione
	<input type="radio"/> Audacia
	<input type="radio"/> Interessi artistici
	<input type="radio"/> Nessuna di quelle in elenco
Estroversione (max 2)	<input type="radio"/> Assertività
	<input type="radio"/> Attività
	<input type="radio"/> Socievolezza

	<input type="radio"/> Ottimismo
	<input type="radio"/> Cordialità
	<input type="radio"/> Ricerca di stimoli
	<input type="radio"/> Nessuna di quelle in elenco
Equilibrio emotivo (max 2)	<input type="radio"/> Capacità di controllo
	<input type="radio"/> Calma
	<input type="radio"/> Forza interiore
	<input type="radio"/> Freddezza
	<input type="radio"/> Stabilità
	<input type="radio"/> Fiducia in se stessi
	<input type="radio"/> Nessuna di quelle in elenco

Fonte: adattamento da (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019)

### 1.3.2.3 I riverberi dei workshop sulla costruzione del questionario e sulle domande di ricerca

Come già si è visto nei precedenti paragrafi i workshop e le interviste di cui si è dato conto hanno permesso sia di strutturare il questionario, sia di validarlo e verificarlo, ripercorrendole a ritroso, una volta impostato.

In particolare, il workshop riservato ai DS e quelli tematici svolti durante il secondo Convegno nazionale delle scuole Modello DADA hanno consentito di strutturare gli item funzionali a verificare le domande di ricerca relative alla corretta comprensione e attuazione dei postulati e caratteristiche delle scuole Modello DADA, di cui al Manifesto. Come già accennato, ciò che è emerso dai workshop e dalle interviste ha consentito di formulare item stringenti che verificassero la prima domanda di ricerca, propedeutica e diremmo, necessaria, per quanto non sufficiente, relativa alla comprensione e trasposizione operativa dei 5 postulati e delle 5 caratteristiche del Manifesto delle scuole Modello DADA.

Ad esempio, nel domandare e verificare gli effetti percepiti del DADA, su ciascuna delle componenti della comunità educante (docenti, studenti, famiglie, personale ATA, territorio), si è cercata la verifica del 2° e 3° Postulato del manifesto "Ineludibile coinvolgimento corale della comunità" e "Da dispositivo organizzativo a "incubatore di innovazioni".

Le interviste ai Dirigenti scolastici di cui si è dato conto sopra, sono invece state determinanti per formulare l'ipotesi di ricerca sottesa alla parte non somministrata del questionario, di cui si è detto nel paragrafo precedente, che pertanto non è stata ancora verificata.

Il lavoro di tutti i workshop precedentemente descritti destinati ai DS, nonché le interviste svolte nel Convegno nazionale, hanno consentito di strutturare le occorrenze su cui indagare nel questionario in relazione ad ampie aree di esso. Nello specifico sono state determinanti le interviste per sviscerare le questioni inerenti il reperimento, coinvolgimento e l'ingaggio delle risorse umane. Sono, infatti, questi gli aspetti principali che sovrintendono ad un'efficace strutturazione di processi di governance in generale e tanto più in una scuola che voglia intraprendere cambiamenti radicali e complessivi.

Sempre nell'ambito delle interviste durante i workshop per DS sono emersi tutti quegli elementi che poi sono diventati le aree 8, 9 e 10 della prima parte del questionario e cioè: gli aspetti economico amministrativi di una scuola DADA, ovvero gli incentivi per il DADA, la gestione dei servizi generali e amministrativi e i processi di accountability.

Le aree del questionario 11 (comunità professionale delle scuole DADA) e 12 (problematiche di attivazione del DADA), come anche le questioni relative ai "Rischi - Debolezze - Problematiche" oppure alle "Opportunità - Punti di forza, Circostanze abilitanti", sono state costruite anche grazie alle sollecitazioni specifiche fornite dalle consegne date ai DS partecipanti ai workshop tenutisi a Milano e a Modena. Infatti, le dimensioni scolastiche poste alla base degli *assignment* di stimolo per la riflessione hanno consentito di rilevare e considerare tutti e solo gli aspetti che poi hanno trovato novero negli item del questionario. Le dimensioni analizzate sono state, infatti, come predetto le seguenti:

- Dimensione materiale e organizzativa (e amministrativa);
- Gestione degli spazi e dei tempi;
- Dimensione didattico – metodologica: promozione e sostegno all'utilizzo di metodologie didattiche innovative;
- Dimensione comunicativo - relazionale (governance);
- Dimensione trasversale dell'inclusione: relazionale, organizzativa, didattica.

Inoltre, la discussione emersa da quei workshop di DS esperti, animati secondo le suddette dimensioni, oltre a contribuire a costruire le ultime due aree della prima parte (quella somministrata) del questionario (Rischi – Debolezze – Problematiche e Opportunità - Punti Di Forza, Circostanze abilitanti), è stata utile per formulare alcune sezioni della seconda parte del questionario (quella non ancora somministrata). In particolare, hanno contribuito a creare gli item relativi alla area tematica 1 “Dinamiche decisionali per il DADA” e 2. ““Innesco” del DADA” così cruciali per comprendere i complessi e intersecati meccanismi di governance di una istituzione scolastica volta al cambiamento se non propriamente all’innovazione.

I *workshop* tematici tenutisi nel pomeriggio della giornata del 31 maggio 2019 durante il secondo Convegno nazionale con docenti esperti di scuole che avevano avviato o stavano avviando il Modello, sono stati molto importanti per formulare gli item afferenti agli aspetti logistico, organizzativi e procedurali, funzionali alla attivazione del Modello DADA, (inseriti nelle aree 11. comunità professionale delle scuole DADA e 12. problematiche di attivazione del DADA).

Nello specifico il workshop “DADA e logistica. Primi passi e piano di fattibilità” e “DADA e sicurezza” gestito da docenti del Liceo Labriola che sono anche architetti (Proff. Anna Maria Salierno e Mary Agramanti) ha consentito di censire ed esplorare, tutti i riverberi organizzativi e logistici che poi sono afferiti nelle aree del questionario denominate “Il movimento come funzionale al processo insegnamento-apprendimento” e “Verso L’ “Edificio apprenditivo””, oltre che nelle parti relativi ai “Rischi – Debolezze – Problematiche”, come è intuibile ad esempio in relazione alla questioni afferenti la sicurezza degli edifici scolastici e di chi al loro interno opera. Si è del resto visto nei primi capitoli come la gestione di questi aspetti rappresenti la preoccupazione principale di un DS e che più e prima di altre potrebbe interdire la volontà di praticare il Modello didattico organizzativo, visto le inevitabili complessità che comporta nella gestione dei flussi e della relativa sicurezza degli spostamenti.

Il *workshop* “DADA e orario”, gestito dai docenti che si erano occupati con modalità differenti della redazione dell’orario nelle due scuole fondatrici, ha rappresentato, l’occasione per sondare aspetti molto tecnici quali la gestione dell’orario e i suoi collegati risvolti, considerando la

complessità multiforme che costituisce la gestione di un orario che sia “spazio-temporale”, poiché l’indicazione di un’ora di lezione deve contemporaneamente considerare la disponibilità dell’aula assegnata a ciascun docente. È inoltre un tema che ha dei riverberi sull’accoppiamento dei docenti cui viene affidata un’aula, considerando che uno è da annoverare come prevalente nell’aula (auspicando una sua presenza di 12 ore del suo orario di servizio nell’aula assegnate), mentre l’altro deve completare per circa 6 ore del suo orario di servizio, svolgendo le altre 12 nella sua aula prevalente. In tal senso la questione della compatibilità e componibilità dell’orario delle lezioni, che da ultimo deve essere “chiuso” (cioè rispondente in tutto alle esigenze matematiche) ha dei riverberi, ad esempio, sulla combinazione psicologica e caratteriale delle coppie di docenti che devono condividere l’aula loro assegnata. Queste ed altre considerazioni raccolte nel workshop in parola sono confluite nelle aree del questionario che si riferivano alla verifica della quinta caratteristica “Costruttività e propositività dei dispositivi di discussione e la “serendipity organizzativa””, ed anche a quelle relative ai “rischi” e alle “Opportunità (Punti Di Forza) e Circostanze abilitanti” l’attivazione del Modello. I predetti *workshop* tematici hanno di fatto fornito molti spunti per la corposa (16 item) l’area 12 del questionario relativo alle problematiche di attivazione del DADA.

Come per il quarto *assignement* di stimolo dei *workshop* per DS sul tema dell’inclusione, il *workshop* per docenti “DADA e inclusione” ha consentito di affrontare in modo trasversale le problematiche affrontate negli altri *workshop*, fungendo da verifica funzionale implementare item afferenti a differenti aspetti del questionario: logistici, organizzativi, didattici e relazionali.

Il *workshop* tematico “DADA e trasformazione degli spazi educativi in chiave pedagogica” è stato quello che più di altri ha consentito, insieme alle interviste ad DS, di strutturare le parti del questionario afferenti ai principi del manifesto “Il movimento come funzionale al processo insegnamento-apprendimento” e la “Persona educante” come vera chiave del cambiamento (digitale e non), oltre che per la caratteristica “Verso l’“Edificio apprenditivo””. In relazione a questi principi del manifesto sono emersi spunti utili proposti negli item sui rischi e opportunità del modello, ma anche per le aree tematiche della seconda parte del questionario denominate: “Dinamiche decisionali per il DADA” e “Le competenze per l’innovazione”.

Si può ora ben comprendere quanto già affermato e cioè che i 5 *workshop* tematici tra docenti, tenutisi nella medesima giornata del Convegno nazionale, oltre alle interviste ai DS, hanno consentito di assolvere alla ambizione del questionario di essere completo ed esaustivo di tutti e solo gli ambiti, procedurali, normativi ordinamentali, di gestione del personale, coinvolti nella attivazione del Modello DADA o anche di qualsiasi innovazione. Hanno, cioè, costituito la base per strutturare correttamente il problem posing sotteso a quelle parti del questionario che hanno condotto a verificare a terza domanda di ricerca e all'esigenza di verificare e analizzare i punti di forza e debolezza o le opportunità o i rischi della implementazione e attivazione del Modello, secondo il Metodo della analisi SWOT.

La prima parte del questionario, inoltre, nel censire e rilevare le questioni elencate nella precitata Legenda dei codici sottesa al questionario e nel verificare in buona parte l'ossequio ai 5 postulati e alle 5 caratteristiche del Manifesto delle scuole Modello DADA, assolve indirettamente ad un'altra importante funzione che non è stata esplicitata tra le domande di ricerca, poiché avrebbe richiesto una differente taratura del questionario per una differente somministrazione.

Resta il fatto che nel rilevare le voci della predetta Legenda, il questionario rende altresì testimonianza del funzionamento e della efficacia percepita del DADA stesso. Si pensi a solo titolo di esempio a quelle aree 3,4,5 e 6 (Cfr. sopra le 12 aree tematiche del questionario) con domande sugli effetti percepiti del DADA sui docenti, sugli studenti, sugli ambienti o sulle famiglie. Si deve, infatti, considerare che nel momento in cui si riscontra che i postulati vengono verificati e inverati nella prassi operativa delle scuole DADA, di fatto sia già dando documentazione di un successo del Modello, che appunto nei suoi principi cerca di interpretare una scuola innovativa e volta al futuro.

#### ***1.3.2.4 La somministrazione del questionario***

Il questionario rispecchia una visione ologrammatica dell'istituzione, contemplando ogni aspetto ed anche casistiche particolari. Data la ricchezza di contenuti che vuole indagare lo strumento, attraverso la somministrazione di item caratterizzati da risposte a scelta multipla su scala

Likert a 4 punti, emergono dei contenuti che facilmente sarebbero potuti emergere anche con l'intervista.

Questo è stato possibile proprio perché il questionario è stato costruito partendo da un propedeutico lavoro di indagine ed elaborazione, di cui si è detto nel paragrafo precedente, che ha consentito di includere per intero la potenziale "*tabula presentiae*" delle implicazioni possibili nell'attivazione del Modello DADA. Tale lavoro ha portato alla costruzione del questionario finale (vedi Appendici) che, come è stato già detto, è suddiviso in diverse parti.

Il primo oggetto di verifica degli item del questionario è in particolare volto a verificare in maniera più approfondita le 5 caratteristiche e i 5 postulati esposti e condivisi nel Manifesto delle scuole DADA, di cui si è trattato ampiamente nei capitoli precedenti. Ciascuna domanda del questionario rileva degli indicatori della presenza o assolvimento nella scuola di caratteristiche e postulati che determinano il costrutto delle scuole Modello DADA. Nel fare questo contestualmente si vanno a verificare gli effetti di efficacia percepiti dai membri della comunità educante della scuola e le mutazioni determinatesi all'interno delle istituzioni scolastiche che praticano il modello.

Il secondo oggetto di indagine del questionario somministrato rileva quali sono le leve di implementazione e gli elementi critici per le strategie di governance che hanno consentito di avviare il modello e punta ad identificare i fattori (OCC, singole componenti della comunità scolastica, procedure amministrative, vincoli legali, logistici, sindacali, ecc.) che hanno favorito o interdetto l'attivazione del modello. Tale rubricazione prende spunto dai quadranti rischi e opportunità dell'analisi SWOT.

Le tante questioni sottese al questionario, per le ambizioni di esaustività censuaria di cui si è detto, hanno determinato l'esigenza di un numero molto alto di domande. Per questo il testo nella sua prima formulazione, è stato appositamente trattato affinché ogni domanda fosse riportata su una scala Likert a 4 punti (Molto; Abbastanza; Poco; Per niente). La scelta di utilizzare una scala a 4 punti è stata orientata, dopo lunghe riflessioni e confronti metodologici, dalla volontà di voler polarizzare le risposte fornite dai dirigenti, in modo che i risultati fossero più funzionali alla ricerca.

Infatti, il questionario è risultato alla fine particolarmente voluminoso, tanto da doversi dividere in due parti e due momenti di somministrazione, che le vicende pandemiche e le difficoltà telematiche, hanno ridotto al momento a una, con la prospettiva futura di poter proseguire la ricerca utilizzando la seconda parte del questionario.

Tra i problemi principali di un questionario con una quantità di item così estesa e approfondita, ricca di questioni affrontate, c'è proprio il tempo di somministrazione. Si è, comunque, cercato di mantenere un profilo ambizioso al questionario ai fini della sua esaustività, sia dal punto di vista quantitativo che qualitativo, considerando l'occasione unica di poter avere un tempo dedicato da parte di un DS con un reale interesse alla compilazione.

Per quanto riguarda la somministrazione, si è scelto di utilizzare il canale più veloce di WhatsApp con invio del link diretto nel caso di conoscenza del DS oppure la mail personale, in modo che fosse chiaro il mittente e si potesse quindi riservare la giusta attenzione alla compilazione del questionario. Come già detto, il questionario è stato svolto completamente da 30 DS di scuole riconosciute DADA.



## Capitolo secondo

### Le risposte dei Dirigenti DADA al questionario

In questo capitolo ci si soffermerà sull'analisi dei risultati emersi dal questionario somministrato ai DS nell'anno scolastico 2020-2021.

Si presenteranno di seguito le variabili di sfondo e le aree tematiche in cui è strutturato il questionario.

Il questionario è composto da 110 item, sia con risposta su scala Likert a 4 risposte (Molto, Abbastanza, Poco, Per niente), sia con risposte dicotomiche (Sì/No), e con alcune risposte aperte usate solo come precisazione eventuale) ed è suddiviso in 12 aree come nella tabella (Tabella II.2.1):

Tabella II.2.1 Indice del questionario

	<b>Tematica</b>	<b>N. Item</b>
1.	<b>Profilatura del dirigente scolastico</b>	9
2.	<b>Profilatura della scuola DADA</b>	13
3.	<b>Effetti percepiti del DADA sui docenti</b>	9
4.	<b>Effetti percepiti del DADA sugli studenti</b>	7
5.	<b>Effetti percepiti del DADA sugli ambienti</b>	8
6.	<b>Effetti percepiti del DADA sulle famiglie</b>	4
7.	<b>Le risorse umane di una scuola DADA</b>	
	7.a I dati sulle risorse umane del DADA	15
	7.b Organigramma e funzionigramma del DADA	4
8.	<b>Gli aspetti economico amministrativi di una scuola DADA: gli incentivi per il DADA</b>	5
9.	<b>Gestione dei servizi generali e amministrativi</b>	3

10.	<b>Accountability</b>	7
11.	<b>Comunità professionale delle scuole DADA</b>	10
12.	<b>Problematiche di attivazione del DADA</b>	16

Nei paragrafi seguenti si analizzeranno le risposte dei DS per ogni area di cui sopra.

## 2.1. Profilatura del Dirigente scolastico

Le variabili di sfondo indagate nella prima area riguardo alla profilatura del DS sono: il genere, l'anno di nascita, il numero degli anni di servizio come DS, se la scuola ha avviato il Modello DADA durante la direzione, se si hanno reggenze attualmente o al momento dell'avvio del DADA, se si è sempre nella stessa scuola e se si sono cambiati compiti e funzioni.

I DS partecipanti alla ricerca sono 30, di cui il 56,67% (17) è di genere femminile, il 43,33% (13) di genere maschile.

Ai DS è stato chiesto di riportare il proprio anno di nascita e il valore mediano (secondo quartile) dei 30 rispondenti è il 1962.

I 30 rispondenti alla domanda sul numero di anni di servizio come DS riportano un valore mediano di 7 anni di servizio; nel primo quartile gli anni di servizio sono 4,25 e nel terzo quartile sono 9, fino a un massimo di 14 anni di servizio.

Complessivamente, dunque, si può dire che la profilatura dei DS che hanno avviato in modo riconosciuto il Modello DADA si caratterizza per una età, relativamente giovane, soprattutto rispetto alla categoria o con almeno molti anni davanti prima della quiescenza.

Questo dato si incrocia, però con una relativa esperienza di Dirigenza scolastica, che è certamente necessaria per avviare e gestire processi corali così complessi e pervasivi per la comunità scolastica che avvia il Modello. Tale esperta professionalità si riscontra anche nel dato relativo alle reggenze nell'anno di avvio del Modello. Infatti, nell'anno in cui le

scuole hanno avviato il Modello DADA, il 23,33% dei DS aveva reggenze in altri istituti, mentre al momento della compilazione del questionario i DS che hanno reggenze sono il 13,33%.

Il 70% dei DS, attualmente, lavora nella stessa scuola in cui ha avviato il Modello DADA, mentre il restante 30% ha cambiato scuola. Subito dopo l'avvio del DADA, solo il 16,67% dei DS ha cambiato scuola.

Dopo l'avvio del Modello DADA, il 30% dei DS afferma di aver cambiato compiti, funzioni e incarichi, mentre il restante 70% non ha cambiato nulla. I dati ci indicano, dunque, che l'investimento professionale personale profuso dai DS per avviare un cambiamento così radicale, porta ad una diffusa volontà di proseguire a sviluppare e gestire il Modello nella scuola in cui quello sforzo è stato intrapreso. Sia i dati dei trasferimenti di scuola che quelli del cambiamento di compiti e funzioni (in genere verso distacchi ministeriali o comandi) sono ascrivibili ai minimi cambiamenti fisiologici e confermano il dato di una ampia permanenza dei DS nella scuola che è stato avviato il Modello.

## **2.2. Profilatura della scuola DADA**

Si presentano di seguito le caratteristiche delle scuole DADA partecipanti alla ricerca.

I dirigenti che hanno compilato il questionario provengono da 16 scuole del Lazio, 6 della Toscana, 3 del Piemonte, 2 della Puglia, 1 dalla Lombardia, 1 dalla Liguria, 1 dall'Emilia-Romagna. Il dato risente ancora dell'iniziale diffusione del Modello nelle scuole del Lazio per contiguità territoriale e facilità di rapporti con le due scuole fondatrici (i licei Labriola di Ostia e Kennedy di Roma) ma anche della facilità di spostamento dei due co-fondatori, per le visite di supporto operativo, formazione e successiva verifica ai fini del riconoscimento del logo. Ad oggi la diffusione sul territorio nazionale è più omogenea e distribuita pur permanendo la prevalenza delle scuole del Lazio ([www.scuoledada.it](http://www.scuoledada.it)).

Il 63,33% dei DS lavora in Istituti Comprensivi e il 36,67% in Scuole Secondarie di Secondo grado. È interessante notare che la percentuale di ripartizione tra Istituti comprensivi e Scuole secondarie del II ciclo rispecchia in buona sostanza, sia nel campione analizzato nella ricerca, sia

nei dati attuali delle scuole aderenti alla rete DADA nazionale, la ripartizione attuale su base nazionale: 4878 Istituti comprensivi + 355 Direzioni didattiche + 142 istituti principali di I grado ) e 2679 Scuole secondarie del II ciclo (Ministero dell'Istruzione, *Focus "Principali dati scuola - Avvio Anno Scolastico 2020/2021, Gestione patrimonio informativo e statistica*).

Le scuole dei DS partecipanti alla ricerca hanno da un minimo di 12 a un massimo di 74 classi, con un valore mediano di 43,5. Anche questo è un dato in linea con la media nazionale e il dato mediano rappresenta un indicatore di scuole con difficoltà medio alta.

Per il 93,33% dei casi, le scuole hanno sottoscritto formalmente l'accordo di Rete delle Scuole DADA. Un dato praticamente totalitario se si considerano possibili discrasie temporali nella formalizzazione della sottoscrizione all'accordo di rete e che da solo verifica il 5° postulato delle scuole DADA (la sottoscrizione appunto dell'Accordo di rete ed il riconoscimento della ideazione originaria alle scuole capofila, nonché la volontà di far parte della comunità DADA).

Nel caso degli Istituti Comprensivi, il 43,33% dei dirigenti dichiara che solo la scuola secondaria di primo grado è coinvolta nello spostamento degli studenti. Nel 30% dei casi, i DS affermano che tutta la scuola è coinvolta nello spostamento degli studenti, mentre il 23,33% dichiara che sono coinvolti solo alcuni plessi. Il 3,33% afferma di aver coinvolto solo la scuola primaria. L'80% dei DS può affermare che, dove il DADA è effettivamente attivo, tutti gli insegnanti sono coinvolti nell'assegnazione di un'aula in cui insegnano in modo prevalente e nel 20% delle risposte, i DS affermano che sono coinvolti la maggioranza dei docenti.

Questi ultimi due dati appena riportati contribuiscono a confermare, il 2° Postulato del Manifesto delle scuole DADA, ovvero l'ineludibile coinvolgimento corale della comunità educativa. In particolare, mostrano le differenze tra il DADA e il filone delle "Aule laboratorio disciplinare" di cui al catalogo delle Avanguardie educative di INDIRE (INDIRE, n.d.).

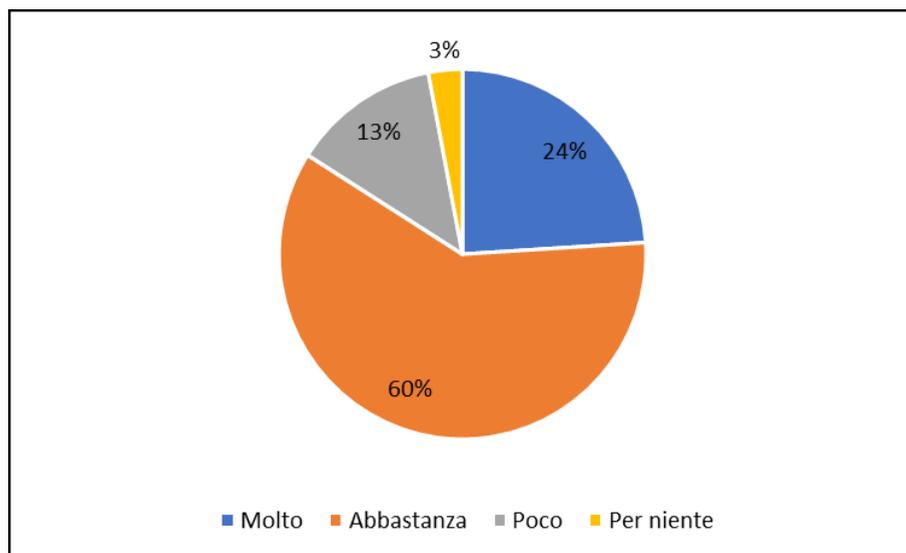
Infatti, il DADA è tale solo se un'intera scuola lo pratica o un suo intero plesso o un suo grado o indirizzo. Al contrario le "Aule laboratorio

disciplinare” di INDIRE possono essere anche isolate dal resto della scuola e praticate da singoli docenti, contro il 100% del coinvolgimento dei docenti nella assegnazione di una ambiente di apprendimento.

Il fatto che nel 43,33% degli istituti venga coinvolta la scuola secondaria di primo grado nello spostamento degli studenti, conferma il postulato in parola, perché sono a tutt’oggi minoritarie le scuole primarie che praticano il Modello. Nel grado primario è, infatti, meno sentita l’esigenza di strutturare didattiche operative e costruttive in ambienti di apprendimento visto che gli insegnanti tendono comunque a praticarle e hanno minori esigenze disciplinari.

Come mostra il grafico sottostante, il Regolamento di Istituto è stato modificato, nella maggior parte dei casi, a seguito dell’introduzione del Modello DADA (Figura II.2.1).

Figura II.2.1 Modifica Regolamento di Istituto.

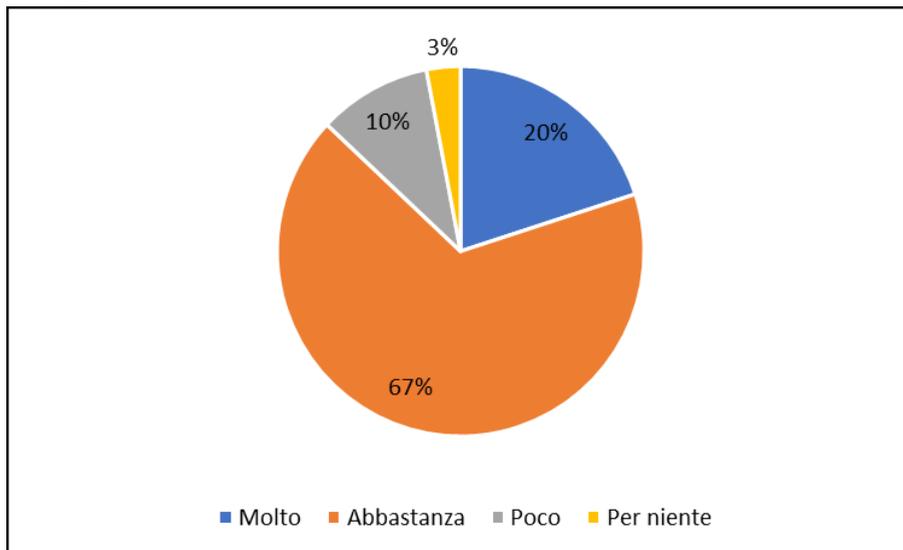


Tale dato, nel rimarcare la pervasività del Modello che costringe a re-visitare i Regolamenti di funzionamento dell’istituzione scolastica, conferma quanto argomentato nei capitoli iniziali di questo lavoro a proposito della strumentale distinzione fatta tra “innovatività e buona pratica”(episodica, occasionale, personale, in grado di essere “assimilata” alle regole) e ciò che può propriamente essere definito “innovazione

o buona prassi”, (sistemica, strategicamente perseguita, disseminata e che necessita un “accomodamento” delle regole).

L’86,67% dei DS hanno registrato un aumento delle richieste di iscrizione a scuola dall’avvio del Modello DADA, pur tenendo conto del calo demografico, come evidenziato dal grafico di seguito (Figura II.2.2).

Figura II.2.2. Aumento iscrizioni a scuola dall’avvio del DADA.



L’80% dei DS ritiene che l’aumento delle richieste di iscrizione sia dovuto all’*appeal* “mediatico” del Modello DADA. Questo dato è particolarmente importante per almeno due motivi. Intanto conferma quello che appunto nel questionario è stato definito l’*“appeal mediatico”* del DADA, che viene percepito dalle famiglie come innovativo e soprattutto molto gradito agli studenti, come peraltro è. Il Modello DADA trova consensi anche negli utenti non esperti di scuola e che possono vedere nelle vulgate giornalistiche come “il college di Ostia” (attribuito al liceo Labriola da articoli di quotidiani, come ad esempio il Corriere della Sera dell’8 ottobre 2014<sup>29</sup>, un motivo di vanto rispetto alla scuola dei figli quasi come un fenomeno sociologico di moda. Ciò che più apprezzano le famiglie e che aumenta l’attrattività delle scuole che lo praticano è pe-

<sup>29</sup> Vedi [https://www.corriere.it/scuola/secondaria/14\\_ottobre\\_08/con-dada-scuola-diventa-un-aula-universita-c9045982-4ef4-11e4-b3e6-b91ef8141370.shtml](https://www.corriere.it/scuola/secondaria/14_ottobre_08/con-dada-scuola-diventa-un-aula-universita-c9045982-4ef4-11e4-b3e6-b91ef8141370.shtml)

rò la sensazione di benessere ed il clima di attenzione allo studente che emerge dagli studenti stessi e dal passaparola tra loro, anche a prescindere dalla realtà interna alle singole scuole.

Tale appeal sociologico spiega, però, anche i motivi che hanno portato i co-fondatori ad irrigidire le procedure per attribuire il logo, solo a seguito della verifica della comprensione da parte delle comunità scolastiche che lo praticano, dei principi del Manifesto. È, infatti, un motivo di grande attenzione e di pericolo per il Modello stesso il fatto che alcuni DS lo possano cercare solo per esigenze di incoming studentesco delle iscrizioni. Non è raro, come testimoniato dal co-fondatore Ottavio Fattorini e dalle prof.sse Savina Ieni e Valeria Quintiliani, che si occupano degli aspetti organizzativi della rete e della raccolta delle adesioni, osservare un aumento dei contatti e delle richieste di adesione alla rete da parte delle scuole, poco tempo prima (in genere ottobre, novembre) dell'inizio delle iscrizioni scolastiche.

Il rischio che si corre è quello che DS o docenti, si avvicinino al Modello per poter esibire la adesione alla rete DADA in prossimità delle iscrizioni contando sull'effetto attrattivo che esso esercita sulle famiglie. È chiaro che tale fenomeno viene contrastato dal co-fondatore Ottavio Fattorini, nel momento in cui richiama nella formazione propedeutica i colleghi docenti a ricordarsi del 4° Postulato del Manifesto ("consapevolezza della ratio pedagogico-didattica che muove il cambiamento"), richiamando l'attenzione sui motivi profondi, filosofico-pedagogico-didattici, che devono condurre al cambiamento, prima di soffermarsi sulle *facies* esteriori o le specifiche modalità organizzative (il "perché" muove più del "come" e del "cosa").

Secondo il parere del 63,33% dei DS rispondenti al questionario, i docenti dell'Istituto conoscono abbastanza bene, almeno in linea di massima, il sito delle Scuole DADA, mentre per il 36,67% dei DS, gli insegnanti conoscono poco il sito.

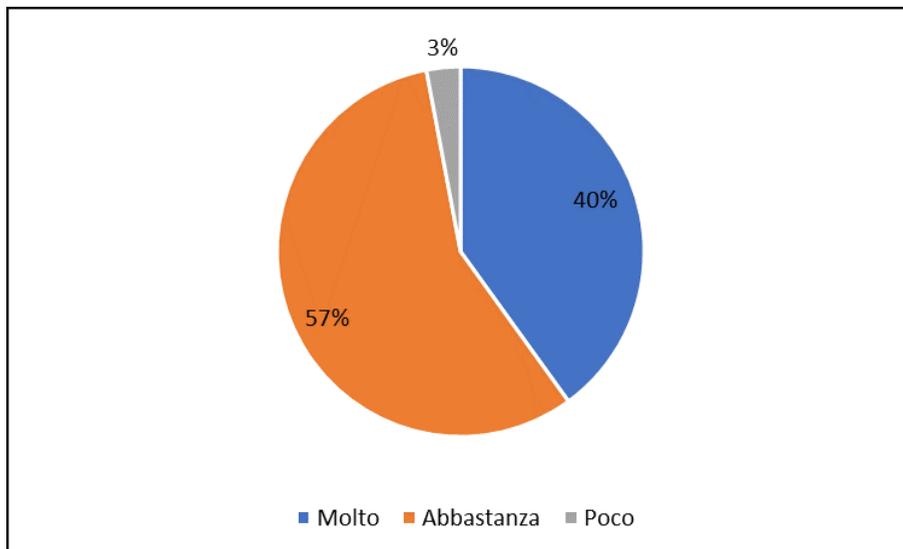
Si inverte la situazione, invece, rispetto all'utilizzo del sito come strumento di informazione e/o di formazione, o comunque per motivi legati al loro lavoro, cioè per il 60% dei DS, gli insegnanti usano poco il sito delle scuole DADA per i motivi prima indicati, mentre il 33,33% rileva che il sito DADA viene usato abbastanza dagli insegnanti che intendono formarsi o informarsi; il 3,33% dei DS si spinge a dire che il sito

è molto usato dagli insegnanti, e la stessa percentuale dichiara che i docenti non lo usano affatto.

Tali dati ci testimoniano delle fasi iniziali di lancio del sito [www.scuolodada.it](http://www.scuolodada.it) e già danno riscontro di un significativo uso dello stesso da parte dei docenti. Nel corso del tempo e soprattutto a seguito della fase pandemica, il sito è sempre più diventato punto di riferimento per le comunità delle scuole DADA, nonché unico organo “ufficiale” e attendibile per comunicare e ricevere informazione. Si pensi al lancio dopo la prima fase di lockdown e in prossimità della ripresa del settembre 2020 del nuovo anno scolastico delle “Linee guida pre-post e trans pandemiche” solo attraverso il sito, nel momento in cui il Modello DADA è stato in alcune scuole bloccato, mentre altre hanno adattato e seguito il Modello, cercando di prendere spunto se non assecondare le predette “Linee guida”.

Viene chiesto ai DS se la scuola, a seguito dell’avvio del Modello DADA, ha aule disciplinari potenzialmente utilizzabili come ambienti di apprendimento. Come si vede dal grafico sotto, la quasi totalità dei DS (circa il 97%) risponde positivamente (Figura II.2.3).

Figura II.2.3. Aule utilizzabili come ambienti di apprendimento.



Tale dato verifica pienamente il 1° postulato del Manifesto (“*aula – mondo, ambiente / contesto di apprendimento*”) che spiega che “*Gli istituti funzionano per “aula–ambiente di apprendimento”, assegnata a uno o due docenti della medesima disciplina e la rotazione dei gruppi classe nel cambio di insegnamento (nel post e trans pandemico anche su base plurigiornaliera). L’ambiente di apprendimento è ovunque reperibile nel ...mondo*” (Manifesto scuole DADA).

### 2.3. Effetti percepiti del DADA sui docenti

Per tutti i DS partecipanti alla ricerca, i docenti nel loro complesso riferiscono o testimoniano di una maggiore sensazione di benessere organizzativo grazie al Modello DADA (Molto 36,67%; Abbastanza 63,33%).

Inoltre, il 76,67% (Molto 16,67%, Abbastanza 60%; il 23,33% Poco) dei DS rileva che gli insegnanti dispongono di un tempo di insegnamento maggiore grazie al Modello DADA.

I dati qui riportati, nel verificare la quinta caratteristica del Manifesto (“*costruttività e propositività dei dispositivi di discussione e la “serendipity organizzativa”*”), confermano quanto viene detto nella sua illustrazione: “*DADA per il ben ... essere organizzativo e la G.I.L. (Gioia Interna Lorda)*” della comunità scolastica. “*La motivazione dei docenti correla con gli esiti scolastici ed il clima di una scuola ha effetti sulla motivazione*” tanto che ciò è stato del resto confermato da una specifica ricerca realizzata sugli insegnanti delle scuole DADA (Cecalupo, 2021) che ha confermato la grande soddisfazione dei docenti rispetto al Modello DADA. Il fatto va enfatizzato in quanto è una conferma della bontà della scelta della ricerca di sondare i DS in relazione alla loro consapevolezza delle percezioni degli altri membri della comunità educante. Si verifica, infatti, una rispondenza totale tra quanto da essi riferito sui docenti e quanto le ricerche sui docenti hanno direttamente dimostrato.

L’86,67% dei DS ha notato che, in qualche modo, è cambiata anche la didattica dei singoli docenti a seguito dell’introduzione del Modello DADA.

Questo dato intanto conferma pienamente il 2° Postulato del Manifesto: “*DADA: da dispositivo organizzativo a “incubatore di innovazioni” e*

che spiega che *“Il Modello DADA è un “dispositivo organizzativo” che sollecita molteplici effetti indiretti e “di sistema”, determinando un indiscutibile movimento di comunità verso le innovazioni (si crea un “climamen” creativo) .È dunque verificato il fatto che nelle scuole in cui si attiva il Modello DADA, “Si innesca un “effetto Hawthorne” (Mayo,1969) che lo rende quasi un “pretesto” per diventare “incubatore di innovazioni”, che proprio grazie al dispositivo organizzativo si possono attivare autonomamente. Si ha l’occasione di sperimentare l’ousia professionale del docente”*. Il DADA consente cioè al docente di esprimersi con liberalità e creatività professionale, osando ed innovando, perché si sente parte di una comunità in cui sa che ogni buona idea o “innovatività”, può essere messa “in circolo”, a sistema e diventare una “innovazione” vera e propria, cioè una prassi diffusa e replicabile. È evidente come questa percezione “ambientale” o “di clima”, corrobora e incentiva spunti ideativi originali da parte dei docenti che si sentono “autorizzati” a osare. È un processo assimilabile a ciò che avviene ad esempio nel “modello di apprendimento dialogico” (Cesareni, D., Ligorio, M.B., & Sansone, N., 2018).) in cui l’idea che un “artefatto” possa essere destinato a terzi, sostiene la motivazione e la creatività.

È questo in parola uno dei dati più eclatanti per confermare l’esigenza di innescare in qualche modo il cambiamento per poter dare avvio a processi, anche “a cascata” di diffusione e crescente praticità di prassi didattiche innovative.

Quando tramite domanda a risposta aperta, il questionario chiede conto dei cambiamenti didattici in poche parole, tutti i partecipanti rispondono di aver notato che i docenti, grazie al DADA, hanno implementato modalità didattiche di tipo laboratoriale, dando maggiore impulso a metodologie attive e di tipo cooperativo.

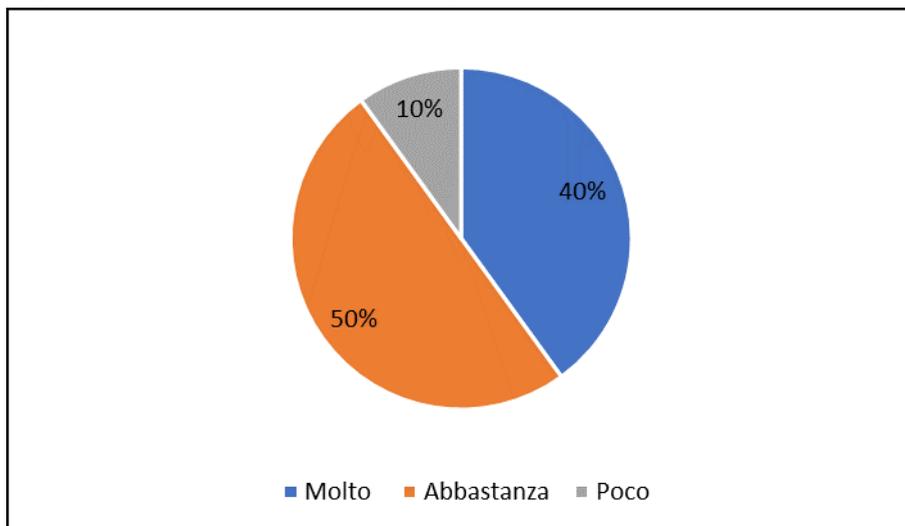
Chiedendo ai DS se hanno la percezione che la didattica dei docenti, nel complesso, si sia avviata verso approcci maggiormente co-costruiti, transazionali, bottom-up, a seguito dell’introduzione del Modello DADA, si rileva che il 33,33% dei DS risponde Molto, il 56,67% risponde Abbastanza e il 10% risponde Poco. I DS che rispondono positivamente, tramite risposta aperta, sostengono di avere contezza della realizzazione di questi nuovi approcci osservando la progettualità avviata dai docenti a seguito del DADA e dalla maggiore condivisione di progetti interdisciplinari tra colleghi.

Dunque, ancora una volta, viene implicitamente verificato il 4° Postulato del Manifesto *“Consapevolezza della ratio pedagogico-didattica che muove il cambiamento”* ma soprattutto si estende la percezione di quanto prevede, atutti docenti della scuola: *“La dirigenza, lo staff e le figure di referenza dell’istituto esplicitano consapevolmente e condividono una ratio pedagogica che sottende e muove l’adozione del modello: la visione di una scuola attiva, co-costruita, transazionale, bottom-up, caratterizzata da approcci didattici operativi, collaborativi e laboratoriali in cui si tenda alla centralità dell’alunno, in setting variabili e adattabili.”*

È, inoltre, importante il rilievo osservato da alcuni DS, *“nell’incremento dei progetti interdisciplinari tra colleghi”*, essendo quello della collaborazione uno delle modalità di lavoro più difficili da innescare, tanto più nella scuola secondaria di I e II grado.

Come si evince dal grafico seguente, quasi tutti i DS (90%) hanno potuto constatare che gli insegnanti, in autonomia, hanno intrapreso azioni di personalizzazione degli spazi e/o della/e aula/e loro assegnate (Figura II.2.4).

Figura II.2.4 Personalizzazione degli spazi da parte dei docenti.



Questo dato non solo conferma il 3° postulato di cui si è detto, ma soprattutto testimonia che la creazione di spazi e dispositivi di espressione autonomi da parte dei docenti, attiva la loro proattività operosa e co-

struttiva. La percezione del docente di essere “padrone” del proprio spazio di lavoro e di poter autodeterminare con liberalità il proprio contesto professionale non solo conferma l’inesco dell’“effetto Hawthorne” ma anche la effettiva sollecitazione e realizzazione piena della propria essenza professionale.

I docenti non si applicano dunque a questioni sindacali o miopi e oziose discussioni su cose di poco conto, se hanno la possibilità di migliorare la propria condizione professionale con immediata e certa autodeterminazione piuttosto che con sterili proteste dagli incerti effetti.

E, infatti, il 93,33% dei DS riferisce che i docenti, nel loro complesso, si riferiscono al Modello DADA come ad una occasione di valorizzazione della loro professionalità. Esattamente il fine per il quale dovrebbe essere volta l’azione sindacale e la relativa contrattazione di istituto (CCNL 2018-2020 comparto scuola).

Secondo il 90% dei DS rispondenti al questionario, i docenti riescono più facilmente a far sì che venga mantenuto il decoro e la pulizia della/e aula/e loro assegnate; per il 10% dei DS, in questo intento, i docenti riescono poco.

È chiaro che aule e gli spazi più decorosi e che vengono percepiti come “appartenenti” (perché nelle loro disponibilità) ai docenti, disincentivano manomissioni, danneggiamenti o manifestazioni non consone da parte degli studenti, che in un certo qual modo percepiscono l’aula in cui entrano ad ogni cambio di lezione come “la casa” del docente cui è assegnata.

#### **2.4. Effetti percepiti del DADA sugli studenti**

Il 73,34% dei DS partecipanti alla compilazione del questionario dichiara che anche gli studenti hanno partecipato alle fasi di studio, elaborazione e avvio del Modello DADA.

A parere del 96,67% dei DS, gli studenti collaborano attivamente allo svolgersi dei movimenti tra un’aula e l’altra nei cambi d’ora e al mante-

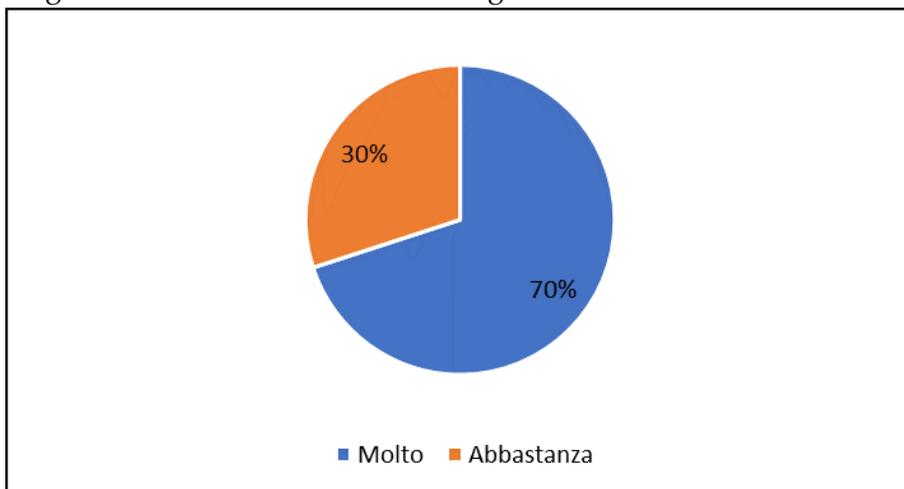
nimento del decoro e della pulizia delle aule in cui entrano per ciascuna lezione.

Questi dati sono estremamente importanti e già da soli basterebbero a verificare la grande efficacia del Modello DADA e a certificarne gli esiti positivi. In prima istanza richiamano il secondo postulato già nominato precedentemente e cioè "l'ineludibile coinvolgimento corale della comunità scolastica" alla attivazione e gestione del modello. Non meno importante è, però, il rilievo che questi dati attribuiscono alla verifica della terza caratteristica del manifesto delle scuole DADA: "la fiducia come infingimento pedagogico". Viene, cioè, perfettamente confermata la "responsabilizzazione de facto" che gli alunni ricevono attraverso l'attivazione del modello e grazie alla quale non solo usano responsabilità e autonomia nella gestione degli spostamenti tra un'aula e l'altra, ma partecipano costruttivamente al rinnovamento del regolamento d'istituto e usano ma collaborano al mantenimento e al ripristino del decoro degli spazi dimostrando senso di appartenenza alla comunità in cui sono inseriti e pro-socialità collaborativa (Cfr. Caratteristica 3 del Manifesto).

Non è un caso, dunque, se il 53,33% dei DS rileva che gli studenti hanno intrapreso in autonomia azioni di personalizzazione degli spazi comuni dell'istituto e delle aule, a conferma proprio del senso di appartenenza alla comunità che la creazione di dispositivi di espressione funzionale degli studenti riesce a costruire e a sostenere. In tal senso sembra realizzarsi quanto con una massima significativa viene indicata come prospettiva di approdo per le scuole che aderiscono alle idealità del Modello DADA e cioè quella del passaggio dalla scuola del "tu devi" alla scuola del "noi vogliamo" (Cfr. Manifesto scuole DADA).

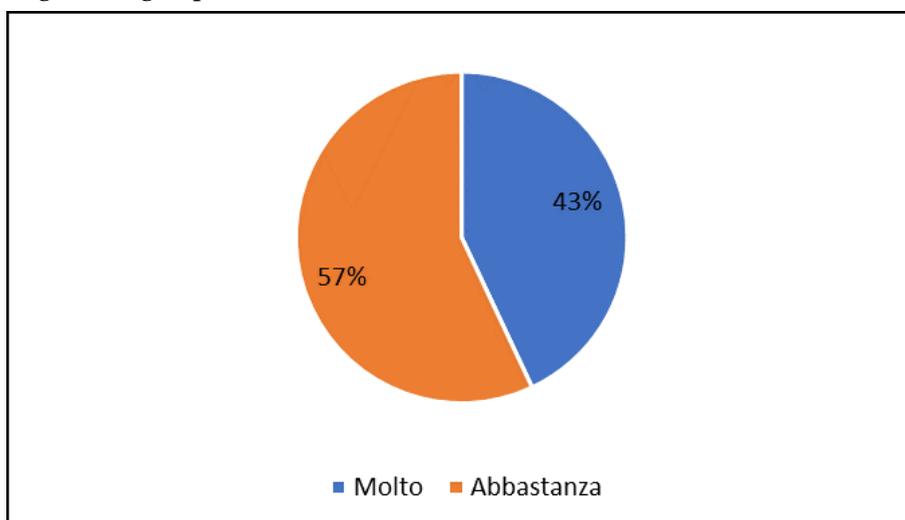
È anche da questo tipo di manifestazioni che può determinarsi quanto conferma uno specifico item del questionario che indaga la percezione di benessere da parte degli studenti: *Gli studenti nel loro complesso, riferiscono o testimoniano di una maggior sensazione di benessere educativo, grazie al Modello DADA?* Il grafico (Figura II.2.5) mostra che la totalità dei rispondenti ha notato un maggiore benessere educativo negli studenti.

Figura II.2.5 Benessere educativo degli studenti.



La totalità dei DS rispondenti nota anche che gli studenti nel complesso, riferiscono o testimoniano di una riattivazione della attenzione funzionale agli apprendimenti, grazie ai frequenti spostamenti previsti dal Modello DADA (Figura II.2.6).

Figura II.2.6 Riattivazione della attenzione funzionale agli apprendimenti grazie agli spostamenti.



Questo item è stato posto a verifica della prima caratteristica del manifesto delle scuole DADA e cioè quella che considera *“il movimento come funzionale al processo di insegnamento apprendimento”*. *“il movimento del corpo e cioè funzionale al processo di insegnamento apprendimento e alla riattivazione della concentrazione delle capacità cognitive: è per questo che non esistono tempi che non siano anche indirettamente funzionali agli apprendimenti. e questo il motivo per cui il Modello DADA riassorbe anche i principi di quello che viene definito nel manifesto delle avanguardie educative “apprendimento intervallato”*.

È anche grazie ai risultati di questo item che può trovare sostanza quanto viene ribadito nelle formazioni ai colleghi docenti da parte del cofondatore del modello Ottavio Fattorini: il Modello DADA non nasce ideativamente da una ripresa scimmiettata dei modelli anglosassoni o nord europei ma dagli esiti di accreditati studi neuro scientifici che ci indicano che *“il modo migliore per attivare la mente (le sue cognizioni e le sue emozioni) è proprio quello di mantenere in movimento, anche leggero, il corpo”* (Cfr. *Manifesto scuole DADA*).

Tale percezione di una riattivazione cognitiva ed emotiva degli studenti grazie *“agli spostamenti ricercati quale stimolo energizzante la capacità di concentrazione”* è del resto confermato anche da quanto riferito dai docenti stessi sin dai primi tempi della attivazione del modello al liceo Labriola o Kennedy: *“gli studenti arrivano in classe più attenti e più pronti ad apprendere tanto che mi sembra che i tempi a mia disposizione per le lezioni siano più estesi”* (intervista al professor Antonio Nini del liceo Labriola).

## **2.5. Effetti percepiti del DADA sugli ambienti**

Secondo l'86,67% dei DS rispondenti nella scuola ha preso avvio la personalizzazione degli ambienti e l'abbellimento degli spazi ("Edificio apprenditivo") e il 76,67% rileva che sono stati creati o adibiti spazi o luoghi tematicamente caratterizzati ("Edificio apprenditivo") in seguito all'avvio del Modello DADA.

Questi dati confermano indirettamente il terzo postulato che fa riferimento al DADA come *“incubatore di innovazioni”* e quindi in grado di attivare e sostenere processi autonomi costruttivi e operosi da parte di tutti i membri della comunità educante, con prioritario riferimento ai

docenti. Inoltre, verifica pienamente la quarta caratteristica indicata nel manifesto, che fa riferimento alla attivazione di processi che portano a ristrutturare gli edifici scolastici nei termini di *Edificio apprenditivo*. Si conferma, cioè, quanto viene detto nella spiegazione della quarta caratteristica: *Arricchimento e personalizzazione degli spazi comuni con il contributo di tutti (si passa da spazi anonimi a spazi emozionali)*". Si dà conto cioè della: *Personalizzazione dell'ambiente e abbellimento dell'intero edificio scolastico con la progressiva caratterizzazione di spazi tematici, artisticamente decorati o funzionalmente allestiti, nonché fruiti come prodotti di apprendimento trialogico*.

Si conferma, dunque, quanto era emerso nelle interviste con i DS e nel racconto delle varie esperienze di scuole DADA (Cfr. sito [scuoledada.it](http://scuoledada.it)). Gli edifici di scuole che hanno attivato il Modello DADA si trasformano dunque progressivamente diventando di certo, intanto, più belli e colorati. Il vero obiettivo, (di cui al momento non si può affermare scientificamente il conseguimento alla luce degli item del questionario presentati), è quello della attivazione e ristrutturazione degli edifici, non tanto al fine di un apprezzamento estetico ed estatico, (destinato cioè ad una fruizione passiva), quanto quello di renderli "usabili" operativamente da parte degli studenti creando spazi e dispositivi didattici ascrivibili ai prodotti del modello di "apprendimento trialogico".

Il 70% di loro nota che sono aumentate le occasioni di scambi non formali tra i docenti.

Tale tema fa riferimento alla verifica della quinta caratteristica delle scuole DADA: *Costruttività e propositività dei dispositivi di discussione e la serendipity organizzativa*. Ciò che, infatti, è emerso come percezione dalle interviste con i DS e dai riscontri dei co-fondatori del modello, è che molte delle condivisioni e dei confronti tra docenti funzionali all'attivazione del DADA si siano ha giocate in momenti e contesti non necessariamente formalizzati ma che appunto possono essere ascrivibili a quella che viene definita nel manifesto *serendipity organizzativa*.

Per ciò che riguarda le modifiche degli ambienti in relazione alla didattica, il 96,66% dei DS dichiara che sia aumentato l'utilizzo nella didattica curricolare dei laboratori o la didattica laboratoriale nelle aule.

Tale dato sembra dar conto in modo inequivocabile della filosofia organizzativa e strategia operativa che ha mosso i co-fondatori delle scuole

DADA, nel difficile ambizioso obiettivo di apportare modifiche alle didattiche dei singoli docenti nei termini di approcci sempre più costruttivi stici e laboratoriali.

Da questo dato sembra, infatti, emergere che la modifica organizzativa e la messa a disposizione da parte della scuola per tutti i docenti di spazi funzionali ad attivare occasioni didattiche laboratoriali abbia in effetti sollecitato, quantomeno come tendenza di massima, l'utilizzo di modalità didattiche più operative e laboratoriali.

Una conferma della opportunità di strategie di *governance* volte ad azioni indirette e di sistema, per riuscire a conseguire gli obiettivi di un progressivo cambiamento delle didattiche "intramena" (all'interno delle singole aule) da parte dei singoli docenti. Non potendo, infatti, intervenire direttamente sulla didattica dei singoli docenti, l'ideazione strategica dei co-fondatori delle scuole DADA, è quella di conseguire cambiamenti innovativi nelle modalità didattiche, non ingerendo ma "solleticando" la libertà di insegnamento dei singoli docenti, creando per loro spazi, occasioni e disponibilità logistico-organizzative, che li favorissero nella pratica didattica più costruttivisti, operative e laboratoriali.

Per l'86,67% dei DS nella scuola, a seguito dell'avvio del Modello DADA, sono state trovate soluzioni logistiche (indicazioni e segnaletica) e/o strategie/strumenti per facilitare i flussi e il reperimento delle persone (docenti, studenti, personale ATA).

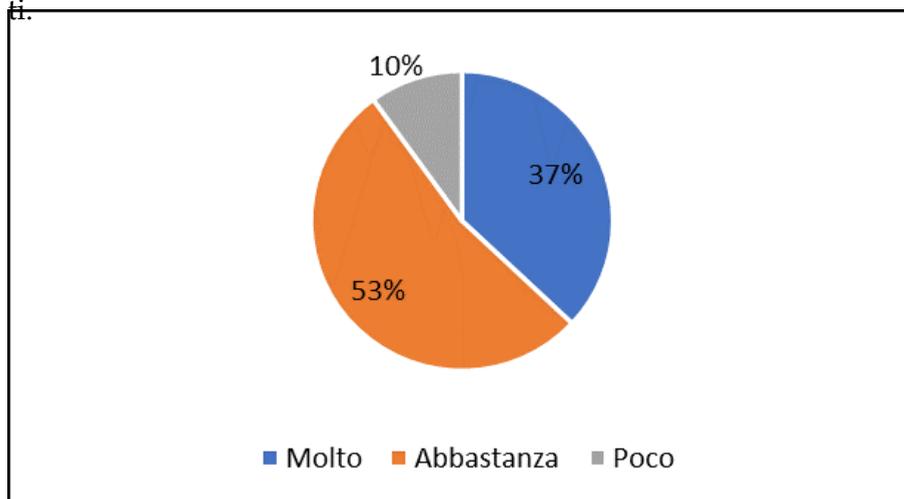
Questo dato da solo conferma contestualmente la seconda (La "persona" educante come vera chiave del cambiamento") e la quinta caratteristica ("*Costruttività e propositività dei dispositivi di discussione e la serendipity organizzativa*") del manifesto delle scuole DADA.

Il dato, infatti, sembra dar conto della massima che descrive metaforicamente la quinta caratteristica e che dice *se non cerchi la soluzione fai parte del problema*, rendendo evidente come l'innescò di atteggiamenti operosi e costruttivi improntati a trovare soluzioni e a partire dal "Q.C.A." (Quello che abbiamo, L. Cangemi), riescano a favorire il reperimento di soluzioni logistiche organizzative a prescindere da rilievi tecnici o strutturali e addirittura prescindendo dalla disponibilità di spazi specifici.

Bisogna, infatti, ricordare delle quasi 100 scuole che ad oggi hanno voluto attivare il Modello DADA solo una di esse si è dovuta fermare per l'indisponibilità di spazi sufficienti, dimostrando ancora una volta che il limite all'attivazione del modello non è certo negli edifici o nelle disponibilità finanziarie strumentali o logistiche ma appunto nella mente e modalità di azione dei docenti inteso come "persone educanti": *"il Modello DADA nasce dalla capacità e volontà delle "persone" educanti di mettersi in discussione e assumere atteggiamenti propositivi e costruttivi volti al miglioramento"* e alla soluzione dei problemi, *"in un clima più aperto e collaborativo"*.

È anche da questo che derivano gli esiti rilevati nel successivo item e che cioè grazie all'avvio del Modello DADA, per il 90% dei DS è migliorato il clima relazionale tra i docenti (Figura II.2.7).

Figura II.2.7 Percezione di miglioramenti del clima relazionale tra docenti.



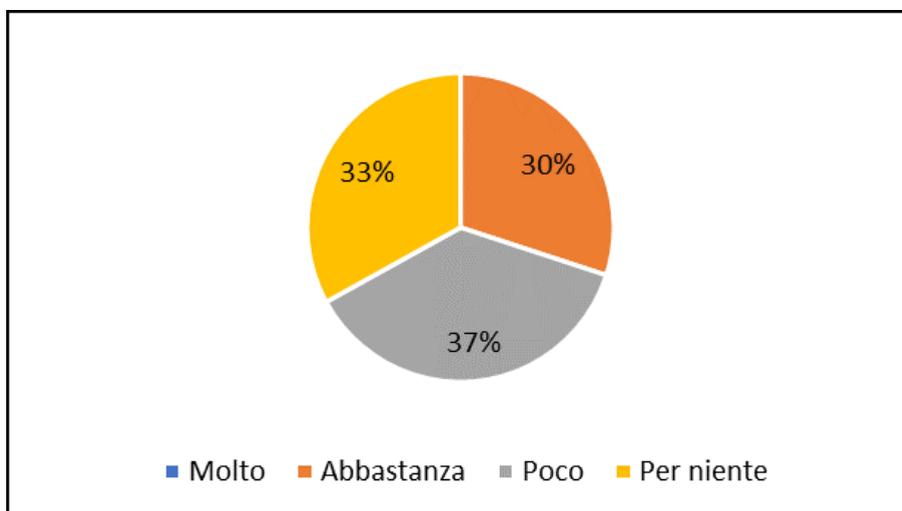
## 2.6. Effetti percepiti del DADA sulle famiglie

In relazione agli effetti del DADA sulle famiglie, i dati raccolti sembrano confermare quanto era emerso nelle interviste nei colloqui con i vari DS e che facevano notare come soprattutto nelle fasi propedeutiche di preparazione organizzativa e logistica, il ruolo delle famiglie non è stato così significativo e marcato quanto quello della componente docen-

ti e studenti. Infatti, riguardo alla partecipazione delle famiglie alla fase di progettazione e avvio del Modello DADA, è meno significativa da parte dei DS rispondenti la percentuale di coloro che hanno visto come marcato il coinvolgimento delle famiglie e più significativa quella di coloro che lo hanno visto solo parziale, potendo probabilmente ascrivere il dato a elementi di condivisione ideale e di motivazione più che di operativa azione (Molto: 16,67%; Abbastanza: 46,67%, Poco: 30%; Per niente: 6,66%). Ciononostante, per il 93,33% dei DS, le famiglie sono consapevoli della specificità della scuola che adotta il Modello DADA e anche questo è un dato che conferma quanto qui sopra detto in relazione all'*appeal* mediatico e sociologico che il Modello DADA esercita sulle famiglie.

Era stato già indicato come tra le motivazioni di tale attrattività mediatica del modello sulle famiglie ci fossero proprio la soddisfazione e il benessere percepito dai loro figli in relazione al loro vissuto quotidiano in scuole DADA. La circostanza viene pienamente confermata dagli esiti dell'item che segue, in cui si evidenzia come il totale dei rispondenti sostiene che le famiglie, nel loro complesso, riferiscono o testimoniano soddisfazione per la adozione del Modello DADA nella scuola (Molto: 50%; Abbastanza: 50%). A questo dato non corrisponde un incremento del versamento del contributo volontario da parte delle famiglie dopo l'adozione del Modello DADA (Figura II.2.8).

Figura II.2.8. Aumento del contributo volontario delle famiglie.



La circostanza può trovare spiegazione nel fatto che i processi di graduale e progressivo coinvolgimento delle famiglie alla partecipazione alla vita della scuola dei figli, una volta attivato il DADA, necessitano di tempi piuttosto estesi. Del resto, non è sempre oggetto di specifica attivazione da parte dei DS il tentativo di persuadere le famiglie a contribuire in maniera più concreta e operosa alla vita scolastica dei figli attraverso l'erogazione di contributi volontari che sono di per sé irrisonanti. È noto ai Dirigenti come vi siano delle difficoltà pregiudiziali e ideologiche preconcepite nell'affrontare il tema della contribuzione volontaria delle famiglie al miglior funzionamento della scuola dei figli. A fronte, dunque, della delicatezza e ipersensibilità sul tema, bisogna considerare che pur a seguito della faticosa attivazione del Modello DADA da parte di un DS, non sono seguite necessariamente esplicite azioni di sensibilizzazione al tema.

Resta il fatto che tale argomento dovrebbe trovare future ulteriori verifiche a seguito di specifiche e deliberate azioni di moral suasion e persuasione sul tema da parte di singoli DS di scuole DADA presso le famiglie dell'istituto.

## **2.7. Le risorse umane di una scuola DADA**

Riguardo a quante persone (docenti e/o ATA) fanno parte dello staff di direzione, di stretta e diretta fiducia, con cui il DS affronta le principali questioni o criticità, il valore mediano è 10 (Media 9,26; dev.st. 3,3), con un minimo di 7 persone fino a un massimo di 15 persone.

Il valore mediano è in linea con il riferimento normativo relativo al comma 83 dell'Art. 1 della legge 107 del 2015 che pone al 10% le figure di stretta collaborazione del DS.

Tra le figure professionali maggiormente vicine al DS, tra quelle citate nelle risposte, vi sono:

- Direttore dei servizi generali e amministrativi (citato dal 60% dei DS rispondenti),
- Funzione strumentale: inclusività (Legge 104, DSA, BES; citato dal 63,33% dei DS rispondenti),

- Funzione strumentale: elaborazione PTOF (citato dal 66,67% dei DS rispondenti),
- Funzione strumentale: Autovalutazione/miglioramento (incluse le prove INVALSI, area qualità, NIV; citato dal 56,67% dei DS rispondenti),
- Funzione strumentale: piano di sviluppo digitale/coordinamento laboratori informativi/animatore digitale (citato dal 50% dei DS rispondenti),
- Collaboratori del Dirigente (Staff; citato dal 100% dei DS rispondenti).

Tali rilievi devono essere considerati solamente indicativi, poiché come si è visto nei capitoli introduttivi, gli specifici ruoli e funzioni trovano differente importanza e considerazione all'interno degli specifici organigrammi delle singole scuole anche sulla base della personalità, disponibilità e caratteristiche di chi li ricopre. Dunque, per quanto il dato sia solo indiziario è comunque evidente l'importanza del coinvolgimento della Funzione strumentale che ha in carico la elaborazione delle PTOF così come di coloro che si occupano di inclusività. Questo si spiega per la duplice considerazione della pervasività del Modello DADA all'interno del PTOF di un istituto e della valenza trasversale e dello sguardo necessariamente olistico che è richiesto sui temi della inclusività. Citati dal 100% dei DS rispondenti sono stati collaboratori del DS. Il dato è significativo se si pensa al fatto che i due collaboratori sono, per disposto normativo (CCNL Nazionale) divenuto consuetudinario (al di là del precitato Comma 83 dell'Art. 1 della Legge 107/2015), i soli che sono designati e designabili per diretta decisione del DS. Sembra, dunque, evincersi dai dati l'esigenza di avvalersi di collaboratori di stretta fiducia del DS per poter innescare processi così complessi e delicati di cambiamento.

In media, il DS può contare su circa 15 insegnanti che svolgono a vario titolo (esclusi i coordinatori di classe) funzioni organizzative o di supporto, di *middle management*, necessarie al funzionamento fisiologico della scuola, di questi però, circa 5, ogni anno cambiano, per motivi legati al pensionamento, al trasferimento o a differente designazione del DS.

Se si considerano come già detto nei primi capitoli una media di 120 docenti a scuola su base nazionale, si conferma l'esigenza di circa un

10% dei docenti destinati a compiti organizzativi e di supporto per poter garantire il funzionamento di una scuola.

L'esigenza di fidelizzare un team di lavoro formato e rodato nel corso del tempo per implementare processi di governance complessi dell'istituzione scolastica, trova diretta conferma nel dato che segue. Infatti, rispetto all'anno scolastico 2019-2020, anno di somministrazione del questionario, coloro che all'avvio del Modello DADA ricoprivano incarichi che sono stati funzionali al suo avvio e alla sua realizzazione sono per la maggior parte le stesse persone e sono aiutate da altri per gli stessi incarichi; solo il 3,33% dei DS rispondenti dichiara che quelle persone sono state sostituite.

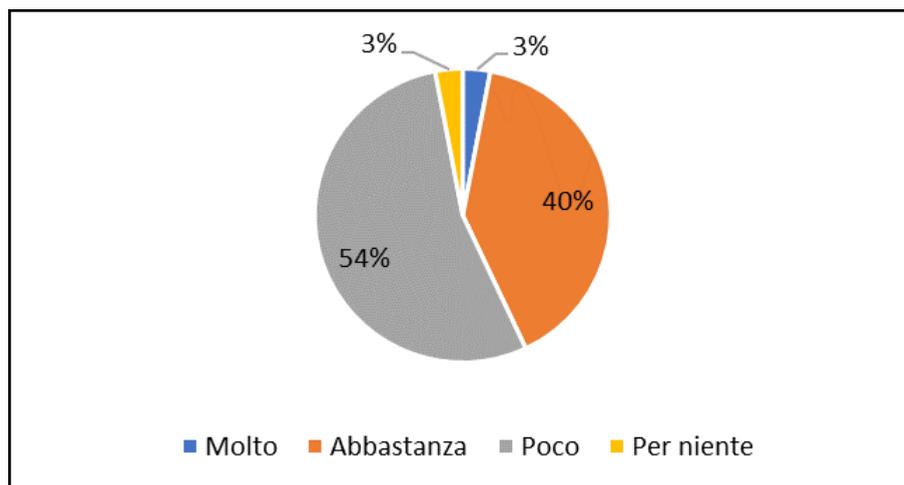
Per i DS partecipanti alla compilazione del questionario, circa 3 insegnanti all'anno cambiano scuola, principalmente per motivi di pensionamento o trasferimento (80%) e in minima parte (20%) per scelte personali o per contrazione dell'organico.

Bisogna considerare, così come emerso nei primi capitoli di questo lavoro, quanto nell'ambito dei processi di costituzione di un team di lavoro e di condivisione di un comune stile educativo, conti l'impatto di dinamiche che sfuggono alla possibilità di motivazione e coinvolgimento da parte del DS. È risaputo, infatti, che nella stabilizzazione di un gruppo di lavoro di un corpo docente impattano in maniera determinante non solo i pensionamenti ma soprattutto i trasferimenti, in genere dovuti alla predilezione del luogo di lavoro, a prescindere da valutazioni e/o soddisfazioni professionali. Tale circostanza sembra però smentirsi nelle scuole che attivano il Modello DADA in cui, invece, si vede come il 73,33% dei DS dice che gli insegnanti hanno scelto la loro scuola proprio perché presente il DADA, nonostante per esigenze logistiche e/o familiari, la scuola non sia considerata propriamente "comoda".

Il dato è certamente così tanto clamoroso da farlo sembrare sovrastimato nella percezione dei DS, ma questa percezione, che può come tale potrebbe non essere pienamente rispondente a rilievi oggettivi di organico, e comunque estremamente significativa della grande potenzialità del cambiamento del Modello DADA, anche in relazione alle strutturali e fisiologiche dinamiche della costituzione del corpo docenti nelle scuole.

Solo in parte i DS hanno avuto esigenza di istituire ulteriori (o potenziare), funzioni strumentali/referenze di progetto/figure di coordinamento, in funzione dell'attivazione o gestione del DADA, per adeguare la struttura organizzativa della scuola (Figura II.2.9).

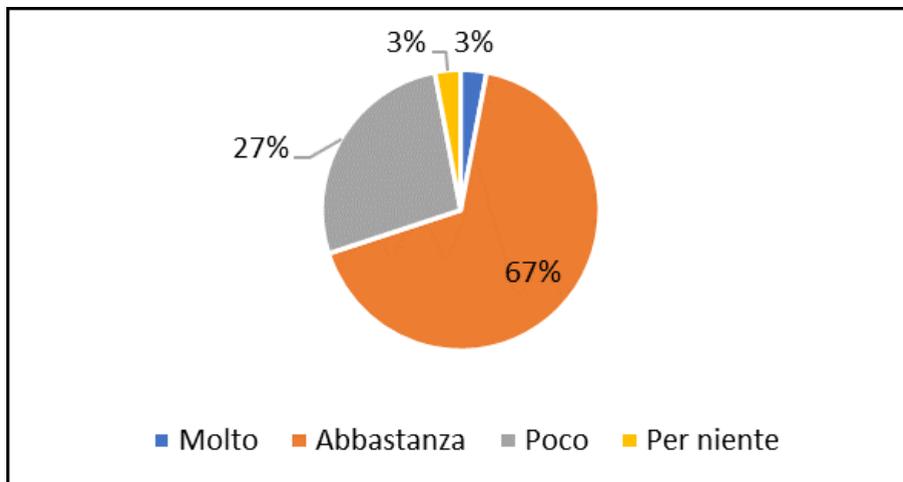
Figura II.2.9 Aumento delle figure per attivare o gestire il DADA.



Il dato sembra testimoniare di una preventiva buona strutturazione organizzativa delle scuole che hanno attivato il modello anche considerando il fatto che per il 63,34% dei DS, a scuola, è stato necessario individuare un referente per il DADA, un compito che può risultare fisiologico nel momento in cui si attiva il modello.

Il dato trova resto piena conferma nel successivo item in cui si chiede ai DS se il grado di strutturazione operativa delle posizioni organizzative ricoperte dalle figure di *middle management* della scuola fosse formalizzato nel momento in cui è stato avviato il Modello DADA e la maggior parte risponde positivamente (Figura II.2.10).

Figura II.2.10 Strutturazione operativa delle posizioni organizzative ricoperte dalle figure di middle management della scuola formalizzata all'avvio del DADA.



Interessante l'esigenza disvelata per i 2/3 dei DS interpellati, di strutturare una formalizzazione specifica degli organigrammi e dei funzionigrammi a seguito dell'attivazione del Modello DADA. Il 63,33% dei DS ha adottato azioni formali specifiche per assicurare la suddivisione e la chiarezza dei compiti legati all'attivazione del DADA, sulla base degli incarichi conferiti.

## 2.8. Gli aspetti economico amministrativi di una scuola DADA: gli incentivi per il DADA

Il 30% dei DS partecipanti alla compilazione del questionario dichiara che i docenti hanno ricevuto un compenso aggiuntivo specificatamente per avviare e/o collaborare all'attivazione del Modello DADA e che sono state previste una o più voci aggiuntive apposite in sede di contrattazione sindacale in relazione al DADA. Solo il 33,34% dei DS ha avvertito l'esigenza di poter disporre di qualche altro incentivo economico in stretta relazione con l'avvio del Modello DADA.

Infatti, il 73,33% dei DS ritiene che gli incentivi più efficaci per i docenti che hanno lavorato e lavorano al DADA non siano ascrivibili alla categoria degli incentivi diretti o economici, mentre il 93,33% dei DS di-

chiara che gli incentivi più efficaci per i docenti che hanno lavorato e lavorano al DADA siano ascrivibili alla categoria degli incentivi indiretti o morali.

Attraverso questa batteria di domande sembra, infatti, confermarsi che non siano le leve economiche, per altro esigue e spuntate, a poter determinare e sostenere cambiamenti strutturali, organizzativi e didattici, nelle organizzazioni scolastiche. Il dato può incontrare il solo stupore o di coloro che della scuola non conoscono le dinamiche reali, che si sostanziano per lo più di vocazione e orgoglio professionali, o di coloro che di coloro che sovrascrivono sulla scuola dinamiche di matrice sindacale e tayloristica, ben lontana dall'interpretare l'energia e l'entusiasmo per la propria professione che caratterizza insegnanti. Non richiede, infatti, necessariamente ulteriori incentivi economici ciò che caratterizza la deontologia e la vocazione professionale di ciascuno, nel momento in cui si colgono le occasioni, quali quelle offerte dal Modello DADA, per realizzare al meglio e migliorare il proprio contesto di lavoro e la soddisfazione da esso derivante. Si è già detto nei primi capitoli della reazione immediata e complessiva del corpo docente nelle prime fasi dei lockdown nazionali (marzo aprile 2020), quando la stragrande maggioranza dei docenti ha cercato in tutti i modi a disposizione (social network, sistemi di messaggistica, posta elettronica, telefono) di adempiere alla propria missione professionale restando in contatto con i propri studenti, senza alcuna considerazione dei rilievi sindacali pur intervenuti di lì a poco, sulla liceità di tali comportamenti in assenza di preventiva contrattazione.

## **2.9. Gestione dei servizi generali e amministrativi**

Per il 93,33% dei DS, il DSGA e i collaboratori scolastici si sono mostrati collaborativi per l'avvio del Modello DADA, come anche il personale amministrativo e gli assistenti tecnici.

Il dato di per sé conferma l'imprescindibilità della figura del DSGA nella gestione di processi complessi e pervasivi di ristrutturazione organizzativa in un'istituzione scolastica, visto che questi necessariamente comportano non soltanto la necessità di acquisti o di attività negoziali ma anche la gestione del personale ATA. La collaborazione con il DSGA

è pertanto un elemento imprescindibile e necessario per il buon andamento della istituzione scolastica.

Il dato non può essere sottovalutato se si pensa alla ormai strutturale mancanza di figure di DSGA qualificate delle istituzioni scolastiche che negli ultimi anni hanno assistito al fenomeno dell'attribuzione del compito di DSGA ai cosiddetti facenti funzione e cioè amministrativi presenti nelle istituzioni scolastiche, che acquisiscono la funzione del DSGA per sopperire all'assenza di un titolare.

## 2.10. Accountability

Si chiede ai DS se è stata prevista una qualche forma di rendicontazione sociale (es. sito web, incontri aperti alla comunità più estesa, ecc.), in relazione all'attivazione del Modello DADA e il 66,67% dei partecipanti al questionario risponde affermativamente; per l'86,67% è stata anche prevista una rendicontazione interna (es. relazioni in OOCC, Relazioni, ecc).

Per il 66,67% dei DS sono previste periodiche rendicontazioni o riscontri (Es. riunioni OOCC, relazioni, questionari, ecc) sugli sviluppi e implementazioni del Modello DADA.

I dati riportano un'attenzione da parte di dirigenti delle scuole DADA ai processi di accountability. In prima istanza si sottolinea l'importanza del rilievo dato a rendicontazioni e riscontri interni a testimonianza della volontà di un monitoraggio e sviluppo continuo del modello una volta attivato. Importante anche il dato rilevante con cui i DS testimoniano di dar conto alla comunità di riferimento e le famiglie dei processi avvenuti all'interno dell'istituzione scolastica in seguito all'attivazione del Modello DADA. Sarebbe interessante procedere ad un confronto diretto sul tema accountability intervistando DS di scuole che non hanno attivato il Modello DADA, Con l'ipotesi di rilevare significativi scostamenti rispetto a queste ultime.

Per il 73,66% dei DS, riguardo ai processi di autovalutazione e miglioramento documentati nel RAV e/o Piano di miglioramento, il DADA ha trovato al momento della partenza uno spazio coerente ed allineato agli obiettivi perseguiti, percentuale che sale al 93,34% al periodo attuale di

somministrazione del questionario, quindi in seguito all'avvio del Modello.

Il dato potrebbe sembrare a prima vista l'esito di una sovrastima dovuto ad opportunismo istituzionale, del ruolo svolto ex ante dai documenti programmatici di un'istruzione scolastica, nella attivazione di un cambiamento organizzativo didattico. Quanto rilevato sembra testimoniare, però, di un reale utilizzo del processo documentale e progettuale previsto dal DPR 80 del 2013 (RAV, PdM, PTOF, Rendicontazione sociale), nella programmazione e attivazione del Modello DADA nelle scuole dei dirigenti interpellati.

Il 56,67% dei DS afferma che è stata prevista una qualche forma di monitoraggio o studio interno con specifici indicatori di risultato (Es. gruppo interno specifico, NIV, ecc.) in relazione agli esiti del Modello DADA e il 50% dei DS dichiara che il monitoraggio è svolto da esterni (Università, ecc.).

Il primo di questi dati, conferma quanto poc'anzi detto rispetto al monitoraggio e studio interno da parte delle scuole, ai fini della osservazione e miglioramento del Modello DADA. Più interessante il secondo dato, che rileva la consapevolezza e la conseguente apertura dei DS del campione a forme di osservazione e monitoraggio esterne. Nonostante la scarsa considerazione attribuita da parte del mondo della scuola a modalità di monitoraggio e valutazione dei processi di matrice accademica, sembra, comunque, confermarsi chiaramente la disponibilità ad una osservazione esterna in grado di dare riscontri e linee di miglioramento. Tutti i dirigenti del campione interpellato hanno comunque potuto ascoltare il co-fondatore Ottavio Fattorini, (sia nei momenti dei convegni nazionali che nei colloqui e formazioni dirette), raccontare dell'esigenza e ricerca di un monitoraggio esterno sin dai momenti iniziali dell'attivazione del DADA. Monitoraggio che è stato realizzato attraverso la pronta recettività del settore di ricerca educativa dell'università di Roma Sapienza, che ha prontamente raccolto un atteggiamento di genuino interesse e trasparenza mosso dall'esigenza di poter confermare con rilievi scientifici esterni, le intuizioni della bontà e efficacia del modello, di cui questa stessa ricerca è un esito.

### 2.11. Comunità professionale delle scuole DADA

Per il 90% dei DS, gli insegnanti, nel loro complesso, si sono mostrati curiosi, aperti, pronti al cambiamento e sono stati disposti a mettersi in discussione. Inoltre, si informano sulle buone pratiche delle altre scuole e sulle buone pratiche adottate dai propri colleghi e cercano occasioni formative autonomamente e discutono negli organi collegiali in modo costruttivo.

Per l'80% dei DS, gli insegnanti, nel loro complesso, propongono o cercano una soluzione nel momento stesso in cui espongono un problema (locus of control interno); per il 66,67% dei DS, gli insegnanti, nel loro complesso, tendono a non lamentarsi di eventuali malfunzionamenti della organizzazione e/o dell'amministrazione senza alcuna proattività operativa (locus of control esterno).

L'insieme di questi dati testimonia di una comunità educante pronta al cambiamento e a mettersi in discussione, che si aggiorna e si interessa in maniera autonoma e che tende a interagire in modo costruttivo e operoso. La circostanza potrebbe disvelare una specie di *petitio principii* nel momento in cui, rilievi così costruttivi sono stati effettuati in relazione a comunità professionali che hanno appunto già realizzato un cambiamento così significativo quale l'attivazione del Modello DADA e che proprio per questo, dunque, sono state rilevate nel questionario. Sembra emergere, infatti, in modo eclatante l'immagine di una comunità professionale fatta veramente di "persone" educanti pronte a mettersi in discussione e motivate nel loro lavoro a migliorare continuamente. Sarebbe determinante per disvelare il portato di questi item del questionario, il confronto con la percezione dei propri docenti, da parte di DS di scuole che non hanno attivato il Modello DADA o che non sono caratterizzate da particolari istanze di cambiamento.

Si può, infatti, considerare come considerazione diffusa da parte dei DS, quella di insegnanti che sono piuttosto restii a cambiamenti o che tendono a fare resistenze a qualsiasi tipo di sollecitazione soprattutto su base sindacale normativa. Anche in questo si misura la differenza con i docenti rilevati nel campione di DS interpellati che

per l'80% dei quali, gli insegnanti non usano continuamente il riferimento alla normativa ed al CCNL per rivendicare i loro diritti e non vivono la scuola come un adempimento dovuto.

Le domande inserite in questo gruppo sono, infatti, state formulate a partire dalla considerazione diffusa che hanno i DS del corpo docente e per questo le risposte appaiono clamorosamente in controtendenza rispetto alla percezione diffusa e condivisa.

Secondo l'83,33% dei DS, gli insegnanti, nel loro complesso, non tendono ad essere resistenti a qualsiasi cambiamento (per motivi personali o ideologici) e non discutono a lungo negli organi collegiali in modo autoreferenziale talvolta inconcludente. Inoltre, per il 90% dei DS, gli insegnanti non tendono a rifiutare o accogliere con sospetto le proposte che provengono dalla dirigenza dell'Istituto a prescindere dal merito della proposta.

Sono dati che sembrano testimoniare di comunità scolastiche sui generis le cui caratteristiche appunto hanno reso possibile l'implementazione di innovazioni didattiche così pervasive e che non avrebbero avuto rilievo di ricerca se appunto grazie a queste caratteristiche non avessero conseguito l'obiettivo di attivare il Modello DADA.

## **2.12. Problematiche di attivazione del DADA**

Le domande del questionario afferenti alle principali problematiche di attivazione del DADA, nel confermare le difficoltà logistiche e organizzative e le complessità implicate nel cambiamento, sono al contempo una conferma del fatto che ciascuna di esse è stata superata.

Per il 43,33% dei DS rispondenti al questionario ci sono stati problemi logistici (Es. spazi, aule, ecc.) nell'attivazione del DADA, mentre per l'80% dei DS è stato difficile gestire la complessità dell'orario delle lezioni.

A conferma della possibilità di superare problematiche che abbiamo visto essere strutturali e fondamentali per ogni scuola solo il 36,33% ha riscontrato problemi di sicurezza, di aule di differenti capienze e dimensioni, e problemi di finanziamento. Bisogna, infatti, ricordare che, come spesso ripetuto dal co-fondatore del Modello Ottavio Fattorini, nei convegni e nelle formazioni ai collegi docenti, l'attivazione del DADA non coinvolge ha fatto problemi di finanziamento ed il passaggio al modello può essere realizzato a costo zero. Ciò che caratterizza il DADA non so-

no certo gli elementi accessori e inessenziali quali ad esempio gli armadietti, pur coreografici e molto apprezzati dagli studenti e delle famiglie o la verniciatura dei muri fine a se stessa.

Per sottolineare ancora una volta un dato in controtendenza rispetto all'ordinario rilievo attribuito dai DS ad alcune questioni, si può notare che solo il 10% del campione interpellato ha avuto problemi sindacali e problemi dovuti agli adempimenti documentali (RAV, PDM, Valutazione DS, ecc.).

Marginali nel campione interessato anche i dati afferenti a circostanze che invece improntano significativamente le percezioni problematiche dei DS. In particolare, solo il 20% dei DS ha trovato docenti e personale ATA poco inclini al cambiamento e il 10% dei DS ha trovato DSGA, studenti e famiglie poco inclini al cambiamento. Il 20% dei DS ha riscontrato problemi di inclusione, mentre il 46,66% ha avuto problemi di strumentazioni e arredi. Infine, il 26,66% ha incontrato problemi di reclutamento e selezione del personale.

## Capitolo terzo

### L'esperienza del seminario "Dirigenti Insieme"

Un'ulteriore occasione di conferma dell'esaustività degli item del questionario (prima e seconda parte), nonché delle aree di osservazione speciale e interesse per una governance della scuola volta all'innovazione, è stata la giornata di lavoro sul Modello DADA inserita nell'ambito di un seminario residenziale di due giorni denominato "Dirigenti Insieme". Tale seminario "*di crescita professionale e personale per una dirigenza umanistica*" (EIP Italia, 2021), si è tenuto a Fiumicino (RM) nelle giornate del 12-13 luglio 2021<sup>30</sup>.

L'evento costituiva il momento conclusivo di un percorso annuale comune di autoformazione di un gruppo DS aderenti alla rete di scuole dell'Associazione E.I.P Italia<sup>31</sup>, partner nell'ambito del Progetto "Dirigenti Insieme per la scuola del futuro", finanziato dal Ministero dell'Istruzione, ai sensi della Legge 440. Il seminario prevedeva oltre agli interventi di relatori altamente qualificati quali il Prof. Angelo Paletta, il Prof. Antonello Giannelli, il Presidente dell'Associazione nazionale

<sup>30</sup> Per approfondimenti vedi: <https://youtu.be/KZnOcO25Uuw>

<sup>31</sup> L'Associazione EIP Italia da anni ha un Protocollo di intesa con il MIUR ed è Ente accreditato per la Formazione del personale della scuola ai sensi della Direttiva n. 170/2016) oltre ad essere una Organizzazione Non Governativa riconosciuta dall'UNESCO e dal Consiglio d'Europa, con statuto consultivo presso l'ONU. L'Associazione ha un network nazionale di circa 1.198 scuole statali e paritarie di ogni ordine e grado e opera con spirito di sussidiarietà rispetto alle istituzioni, avendo come mission quanto iscritto nel 1° Principio universale di educazione civica redatto a Ginevra nel 1968 dai fondatori dell'E.I.P Ecole Instrument de Paix mondiale, Jean Piaget e Jacques Muhlethaler: "La scuola è al servizio dell'umanità". L'E.I.P Italia, Associazione Scuola Strumento di Pace, è stata fondata nel 1972 a Roma da Guido Graziani, Aldo Capitini, Padre Ernesto Balducci, Marisa Romano Losi. L' EIP Italia è la sezione della Associazione Mondiale Scuola Strumento di Pace (E.I.P), specializzata nel campo dei diritti umani, pace e cittadinanza. L'EIP mondiale è stata fondata a Ginevra nel 1968 da Jean Piaget, psicologo e da Jacques Muhlethaler, editore di libri per l'infanzia, nonché da Alfred Kastler, Premio Nobel per la Fisica, Linus Pauling, Premio Nobel per la Fisica e la Pace, Sean McBride, Premio Nobel e Lenin per la Pace e dai Presidenti André Chavanne, Guido Graziani, Louise Weiss e J.C. Jutras. E' presente in 40 paesi del mondo.

presidi (ANP), e alcuni Direttori del Ministero dell’Istruzione del Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione, anche momenti di riflessione e attività laboratoriali di gruppo, svolti proprio per favorire consapevolezza e autonomia professionale.

Nei paragrafi seguenti verrà descritta l’esperienza del seminario che ha coinvolto diversi DS del territorio nazionale, portando ad arricchire il lavoro precedentemente svolto per la realizzazione del questionario.

### 3.1. Il gruppo di lavoro

Il gruppo “Dirigenti Insieme” costituisce una “comunità di pratica” (Lave & Wenger, 1991/2006) volta alla formazione e alla crescita professionale e personale dei suoi componenti. È costituito da oltre 50 DS, riuniti per cooptazione del gruppo originario che costituisce l’Ufficio studi di EIP Italia, avente la duplice caratteristica di possedere grande competenza professionale, congiunta a caratteristiche umane e personali che rispecchiano l’etica e i valori dell’Associazione EIP Italia (EIP Italia, 2021) – Scuola strumento di pace.

Il gruppo utilizza metodologie di lavoro e didattiche innovative, coinvolgenti ed efficaci. L’approccio è pratico-operativo ed è ispirato ai modelli del Problem-based learning (Barrows & Tamblyn, 1980) e dell’apprendimento dialogico (Cesareni, Ligorio & Sansone, 2018). Uno degli obiettivi attuali del gruppo è quello di strutturare e al contempo realizzare e inverare il costrutto di “Dirigenza umanistica” (Fattorini, in EIP Italia, 2021 e Botta & Fattorini, 2022)). In esso, infatti, si condivide la visione di una professionalità in cui l’adesione alla norma non rappresenta il fine ma il mezzo da cui partire per esercitare uno stile di dirigenza definita “umanistica”, volta alle relazioni e alle persone, non solo docenti, ma anche le famiglie degli studenti.

L’attenzione deve essere centrata soprattutto e in maniera prioritaria alla valutazione del merito in relazione alle varie vicende scolastiche, anziché ai formalismi o agli adempimenti, pur necessari. L’auspicio di fondo è quello di dare sostanza ad una modalità di *governance* delle istituzioni scolastiche, in cui la competenza tecnica, congiunta con la scelta consapevole e meditata di coraggio professionale, siano finalizzate ad esprimere al meglio lo spirito di servizio civile di chi lavora per il futuro di tutti. Si vuole dare testimonianza di uno stile dirigenziale che, nel di-

mostrarsi efficace sul campo, sia riconoscibile per la sua cifra “umanistica” e disseminabile per contagio, così che si possano perseguire gli obiettivi istituzionali avendo a cuore non solo il benessere organizzativo ma se possibile quella che viene definita la “Gioia Interna Lorda” (GIL) di tutti i membri della comunità educante (Fattorini, 2019b). Ciascun dirigente del gruppo “Dirigenti Insieme” si spende, inoltre, per la comunità stessa dei colleghi, anche attraverso incontri mensili, che non sono semplicemente legati alla formazione reciproca ma si focalizzano sulla discussione di casi, talvolta anche molto personali, che abbiano valenza generale. Emergono due tipologie di sostegno: la condivisione di materiali utili, validati dalla comunità stessa, l’illustrazione di casi simili e la consulenza ad personam di dirigenti esperti, volta anche al supporto emotivo a ciascuno. Quest’ultima è la peculiarità della dirigenza umanistica e di una comunità che si fa “contenitore emotivo” per i singoli. (Botta & Fattorini, 2022)

Il seminario “Dirigenti Insieme” intendeva far emergere i vantaggi di una comunità di pratica empaticamente coesa, come via di uscita dalla solitudine che spesso il ruolo professionale implica. Si condividono, nella dimensione laboratoriale con altri colleghi, uno stile dirigenziale che, nel dimostrarsi efficace sul campo, sia riconoscibile per la sua connotazione “umanistica”. Si riscopre insieme come procedere per perseguire in modo efficace gli obiettivi istituzionali e gestire le insidie professionali, andando oltre la competenza tecnica necessaria, ma non sufficiente. In che modo? Focalizzando la ratio sottesa alle norme prima che il loro dettato, privilegiando l’attenzione alla relazione e alla persona, lavorando per il benessere organizzativo o meglio, per la GIL “Gioia Interna Lorda” di tutti i membri della comunità educante ((Botta & Fattorini, 2022)).

### **3.2. Il workshop sul Modello DADA**

Il *workshop* sul Modello DADA si è tenuto nella prima giornata del seminario ed è stato introdotto da una breve presentazione del fondatore sui principi del modello al fine di far emergere le caratteristiche di corralità e pervasività all’ interno di una comunità scolastica. È proprio per queste caratteristiche che il Modello DADA riveste un’importanza paradigmatica e probante in relazione al sistema di *governance* della scuola italiana, perché con esso il DS saggia pienamente le sue capacità professionali. Egli deve, infatti, per attivare il Modello DADA, utilizzare, inter-

cettare e/o “aggirare” rigidità procedurali e normative, resistenze e impacci, che toccano l’intero funzionamento di una istituzione scolastica e che di per sé potrebbero avere un effetto disincentivante l’azione.

Per attivarlo è necessaria una capacità di gestire la scuola padroneggiando di essa una visione “olistica”, in cui ogni aspetto deve essere considerato e valutato in relazione all’insieme degli altri fattori e attori reciprocamente interagenti. È questa la visione di insieme della scuola necessaria ad una *governance* intraprendente ed efficace, in cui ogni singolo elemento o evento, può essere analizzato solo all’interno di un quadro più ampio, documentale e fattuale, in cui ogni specifico punto di osservazione rimanda all’insieme della scuola e potenzialmente a tutte le sue parti, alle sue componenti, ai suoi documenti, alle sue dinamiche e procedure. È questa la visione necessaria a gestire l’attivazione del Modello DADA. Si pensi, ad esempio, al superamento delle questioni burocratiche e amministrative, alla difficoltà di coordinamento dei farraginosi processi decisionali e deliberativi dei vari organi collegiali e al coinvolgimento dell’utenza.

Si pensi, ancora, al superamento dei problemi organizzativi e logistici nella gestione degli spazi e dei tempi scolastici, all’esigenza di intraprendere un percorso progettuale senza contare a priori su finanziamenti specifici aggiuntivi, all’adempimento di tutte le normative di sicurezza e vigilanza, pur se in circostanze nuove, alla volontà di esplicitare le potenzialità inclusive per rispondere a ciascun bisogno educativo, al superamento delle fisiologiche resistenze sempre presenti e che si possono manifestare con interdizioni o contenziosi a sfondo sindacale, alla difficoltà di estendere i cambiamenti organizzativi alla forma mentis didattica di tutti i docenti, e molto altro ancora.

Il Modello DADA, proprio per le complessità interagenti e integrate di cui si è appena accennato, rappresentava l’opportunità di sfidare le competenze e le creatività professionali di ciascun DS, tanto da fungere da argomento, stimolo e “pretesto” per attivare i laboratori pomeridiani del seminario “Dirigenti Insieme”.

Gli obiettivi generali erano, comunque, anche finalizzati al perseguimento del senso del seminario, pensato per essere teso alla costruzione e al rafforzamento della comunità di pratica. In particolare, il lavoro era orientato a:

- attivare dinamiche relazionali di carattere professionale connotate da interdipendenza positiva, interazione personale e diretta, valutazione individuale e miglioramento continuo del lavoro di gruppo secondo la logica della comunità di pratica;
- sperimentare l'utilità delle competenze relazionali e sociali nello sviluppo della vita professionale dirigenziale nella scuola intesa come "intrapresa collettiva";
- comprendere il valore aggiunto professionale della condivisione tra pari, sia sul piano dell'arricchimento valoriale che su quello della competenza organizzativa e gestionale;
- focalizzare l'importanza di una visione ologrammatica (Fattorini, 2019b) del contesto professionale dirigenziale in ambito scolastico.

### 3.2.1. *Gli assignment del workshop*

Il *workshop* è stato organizzato in modalità Cooperative learning secondo il Modello Jigsaw (Karacop, 2017; Takeda et al., 2017).

Il compito assegnato ai DS partecipanti al workshop è stato quello di riflettere a gruppi, i quali si sarebbero in un secondo momento divisi in gruppi secondari e ricomposti in base alla struttura Jigsaw dell'attività, e annotare su post-it colorati tutte le azioni o procedure che avrebbero pensato di attivare in relazione alla specifica dimensione dell'attività di governance da osservare, attribuita a ciascun gruppo.

I 35 Dirigenti partecipanti al seminario sono stati suddivisi in quattro gruppi originari (*gruppi casa*) a ciascuno dei quali è stata attribuita una dimensione dell'organizzazione scolastica e una consegna o assignment (Figura II.3.1).

Figura II.3.1 Gruppo di lavoro



Fonte: materiale fotografico personale

Le dimensioni e i relativi assignment sono riassunti nella tabella seguente (Tabella II.3.1).

Tabella II.3.1 Dimensioni e assignment

<b>Dimensioni su cui centrare la riflessione</b>	<b>Assignment</b>
<p><b>Dimensione materiale e organizzativa (e amministrativa) - gestione degli spazi e dei tempi</b></p> <p>Gestione degli spazi e dei tempi, arredi flessibilità nell'utilizzo di spazi-laboratorio e attrezzature, tempi e degli orari scolastici in funzione della didattica, sicurezza, regolamenti, risorse economiche</p>	<p><i>Redigete in gruppo una analisi di fattibilità per la attivazione del Modello DADA sulla base delle caratteristiche rilevate in uno dei vostri istituti, (tipo di scuola, struttura dell'edificio, disponibilità di risorse, ecc...), con specifica attenzione alle soluzioni che possano riguardare prioritariamente aspetti logistico-organizzativi. Ad esempio: predisposizione degli orari delle lezioni, disponibilità di aule e spazi, scelta e reperibilità di arredi e strumenti didattici, logistica dei flussi, valutazioni sulla sicurezza, ecc...</i></p>

<p><b>Dimensione didattico – metodologica: promozione e sostegno all'utilizzo di metodologie didattiche innovative</b></p> <p>Promozione e sostegno all'utilizzo di metodologie didattiche innovative (Es. gruppi di livello, classi aperte, peer education, cooperative learning, ecc.), metodologie, programmazione, organizzazione del gruppo classe, libri di testo e strumenti, valutazione</p>	<p><i>Redigete in gruppo una analisi di fattibilità per la attivazione del Modello DADA sulla base delle caratteristiche rilevate in uno dei vostri istituti, (caratterizzazione del collegio docenti, del CdI, famiglie, ecc..) con focus agli aspetti che possano riguardare prioritariamente l'innovazione didattico-metodologica. A titolo esemplificativo si possono analizzare i seguenti aspetti: trasformazione degli spazi educativi in chiave pedagogica, supporto ai cambiamenti nella didattica per migliorare gli esiti formativi degli studenti, dinamiche inclusive, diminuzione della varianza tra le classi, gestione degli arredi e degli spazi, uso delle ICT, formazione del personale docente, ecc....</i></p>
<p><b>Dimensione comunicativo - relazionale (governance)</b></p> <p>Clima, rapporto docenti-studenti-personale-famiglie- dirigente, gestione dei conflitti, con e tra studenti, docenti, famiglie, sviluppo di un clima di (insegnamento e) apprendimento positivo, collaborativo, definizione e rispetto di regole di comportamento condivise a scuola e in classe</p>	<p><i>Redigete in gruppo una analisi di fattibilità per la attivazione del Modello DADA sulla base delle caratteristiche rilevate in uno dei vostri istituti (risorse umane, middle management, bilancio delle competenze, ecc..), con specifica attenzione agli aspetti che possano riguardare prioritariamente i processi di governance per il cambiamento. Il focus potrà essere, a titolo esemplificativo, su: azioni di sensibilizzazione, innesco e coinvolgimento della comunità educante, strutture di coordinamento, organigramma e funzionigramma, referenze specifiche, formazione del personale docente, relazioni tra docenti e benessere organizzativo, ecc...</i></p>
<p><b>Dimensione trasversale dell'inclusione: relazionale, organizzativa, didattica</b></p> <p>Personalizzazione degli apprendimenti e delle esigenze, accoglienza delle diversità, visione di insieme logistico-organizzativa,</p>	<p><i>Redigete in gruppo una analisi di fattibilità per la attivazione del Modello DADA sulla base delle caratteristiche rilevate in uno dei vostri istituti (risorse umane, caratterizzazione dell'utenza, bisogni speciali, competenze presenti nel collegio, famiglie, ecc..), con specifica attenzione agli aspetti che possano riguardare prioritariamente i processi di inclusione nella direzione della personalizza-</i></p>

consapevolezza pedagogica e formazione didattica, gruppi di livello.	zione degli apprendimenti. <i>Il focus potrà essere, a titolo esemplificativo, su: aspetti logistico-organizzativi, didattiche (inclusive, gruppi di livello, personalizzazione degli apprendimenti), azioni di formazione, coinvolgimento del territorio, ecc...</i>
--	--

La riflessione dei gruppi è stata, altresì, sollecitata attraverso due “maschere” o “cappelli per pensare”, si direbbe per riprendere le suggestioni di De Bono (2015).

Infatti, proprio al fine di sollecitare la riflessione e analizzare le singole dimensioni di una scuola da differenti punti di vista, i convenuti erano stati preparati durante i lavori mattutini del seminario ad utilizzare due “maschere” mentali (e letteralmente) da usare come filtri prospettici per riflettere, un esercizio questo già sperimentato nel corso degli incontri mensili tenutisi nell’anno scolastico precedente. Le maschere consegnate a ciascun corsista come i “6 cappelli per pensare” di De Bono (2015) rappresentavano due opposti punti di vista con cui guardare alle singole dimensioni, e raffiguravano, con intenti simbolici, i personaggi emblematici della saga di Star wars: precisamente Darth Fener, il lato oscuro della Forza e Yoda il maestro Jedi saggio e volto al bene.

La riflessione sugli *assignment* consegnati ai gruppi doveva essere sostenuta interpretando contemporaneamente sia una prospettiva costruttiva ed etica, volta a interpretare al meglio la missione della scuola che deve perseguire miglioramento continuo e innovazione (rappresentata dalla maschera di Yoda), sia la prospettiva più problematica ed estenuante per un DS determinata dal dover affrontare i tanti legacci normativi, procedurali, sindacali, relazionali nonché le tante possibili interdizioni che devono essere superate per sostenere l’azione costruttiva e che di fatto bloccano le possibilità di cambiamento in molte scuole. Questa prospettiva veniva sollecitata alternando la maschera di Darth Fener (Figura II.3.2).

Figura II.3.2 Cartellone attività



Fonte: materiale fotografico personale

A tali filtri prospettici si era aggiunta l'esigenza di utilizzare ulteriori spunti di osservazione e problematizzazione, attivando la visione di insieme, appunto "olistica" della scuola. Per questo ogni gruppo ha dovuto confrontare e analizzare ciascuna delle predette dimensioni, in relazione a ciascuna componente della comunità educante: docenti, studenti, famiglie e territorio inteso sia in senso geografico che culturale oltre che istituzionale.

Quindi, si era creata di fatto una matrice di riflessione che incrociava le Dimensioni da analizzare (le 4 assegnate ai quattro gruppi), i due filtri prospettici (Yoda e Darth Fener) con cui valutare i differenti aspetti e la riflessione in relazione alle componenti della comunità scolastica (docenti, studenti, famiglie e territorio/istituzioni). Questa matrice era funzionale a sollecitare e guidare la riflessione dei gruppi: ogni *assignment* rilevava una delle 4 dimensioni predette, veniva analizzato riflettendo in relazione alle singole componenti della comunità educante e ogni aspetto veniva osservato con il filtro prospettico di Yoda o Darth Fener.

Solo in tal modo l'analisi e la sollecitazione a riflettere sull'attivazione del Modello DADA in una scuola, poteva essere autenticamente ologrammatica, proprio in virtù della considerazione di una leadership educativa come *azione organizzativa eticamente orientata* (Paletta, Basyte Ferrari & Alimehmeti, 2020), che prenda in considerazione la visione volta a realizzare al meglio il mandato istituzionale e morale del DS pur con la consapevolezza delle difficoltà.

Dunque, Yoda rappresenta la *visione* nella sua dimensione oggettiva (funzione costituzionale, valoriale, sociale, civica della scuola) e soggettiva (dimensione etico-professionale individuale). Tutto ciò va perseguito tenendo in considerazione e sapendo di dover superare le asperità e le difficoltà, le resistenze disincentivanti o dissuasive rappresentate simbolicamente da Darth Fener. Le accortezze e i punti sensibili cui richiama l'immagine di Darth Fener sono state rubricate nel seminario proprio come centri di attenzione nell'intraprendere una qualsiasi azione di innesco di una innovazione scolastica:

*Rischi penali (sicurezza, privacy, pretestuosità varie); Contrarietà sindacali o parasindacali precostituite; Rapporto con Enti locali (assenti o invadenti) e le istituzioni ("la banalità del male" da monitoraggio e checklist); Problemi economici, amministrativi, burocratici (i soldi non sono un problema); Abituazione al noto e consuetudine (docenti, famiglie, studenti, collaboratori scolastici) (Fattorini in EIP Italia, 2021).*

Interessante e indicativo è anche quella che è stata definita "La scala dei bisogni di Darth Fener" in cui vengono sequenziate le priorità cui un DS deve prestare attenzione:

1. Penale (sicurezza, infortuni);
2. Penale (amministrazione, ammanchi, violazione privacy);
3. Responsabilità patrimoniale (errori chiamata supplenti, contratti sbagliati, danni erariali, privacy);
4. Responsabilità amministrativa (danni da provvedimenti come la non ammissione, contabilità varie, rivalse giuslavoristiche, Corte dei conti – N.B. La Corte dei conti arriva dopo);
5. Responsabilità amministrativa-didattica (PDP, PEI, mancata attivazione o omissioni nei processi di inclusione, non ammissioni);
6. Pressioni istituzionali (MIUR, USR);

7. Responsabilità dirigenziale, questioni sindacali, giornalistiche, istituzioni locali;
8. Rispondenza formale sull'andamento didattico amministrativo (NIV, Relazioni varie, RAV, PdM, Atto di Indirizzo, PTOF, PA, Bilancio sociale);
9. Gestione ordinaria del corretto andamento didattico-amministrativo;
10. Didattica ordinaria (salvo punti precedenti);
11. Didattica innovativa (Fattorini in EIP Italia, 2021).

Da notare che l'innovazione didattica viene collocata addirittura esternamente alle prime 10 posizioni e cioè in undicesima posizione, quasi a dover essere considerata un rischio ulteriore rispetto alla normale gestione, addirittura non consigliabile volendo perseguire una gestione accorta e guardinga di una istituzione scolastica.

Dunque, se tecnicamente l'innescò di dinamiche innovative corali non è consigliabile, l'unico motore che può muovere l'innovazione scolastica si colloca proprio nello slancio etico e valoriale del DS, che persegue per motivi personali e valoriali una visione di scuola, quasi a dispetto del sistema istituzionale e consuetudinario di funzionamento della stessa. E può fare ciò sempre e solo finché è sorretto, dal suo "coefficiente energetico, situazionale e adattivo del momento" (Fattorini in EIP Italia, 2021), cioè dall'energia e dalla volontà di intraprendere percorsi professionali rischiosi, faticosi e dispendiosi, in caso di disponibilità motivazionali preservate pur a seguito di precedenti impegni e defaticamenti subiti.

### 3.2.2. *Le fasi del workshop*

Il *workshop* e i relativi gruppi sono stati gestiti dai DS dell'Ufficio studi dell'Associazione EIP Italia (EIP Italia, 2021) e curati dal coordinatore dirigente Ottavio Fattorini con la collaborazione dei dirigenti Silvia Cuzzoli, Paola Palmegiani, Maria Beatrice Benedetto e Francesco Rovida e Antonella Arnaboldi, Dirigente del primo Istituto comprensivo ad aver adottato il Modello DADA.

Il timing e la programmazione del *workshop* hanno previsto diverse fasi che sono le seguenti:

FASE 1 - Illustrazione del modello DADA e spiegazione del workshop. In plenaria con l'intero gruppo dei partecipanti al seminario (35 dirigenti), è intervenuto il coordinatore/ricercatore Ottavio Fattorini a esplicitare i postulati e le caratteristiche delle scuole DADA, spiegando anche l'articolazione del lavoro a gruppi che sarebbe seguito (Tempo: 50 minuti + tempo di trasferimento nelle sale dedicate al lavoro a gruppi di 10 minuti);

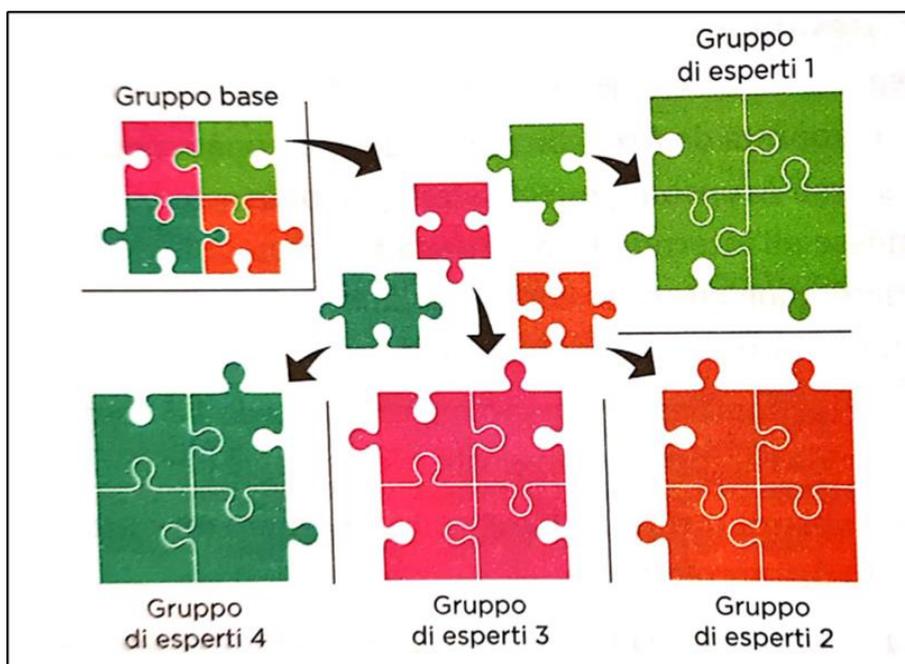
FASE 2 - *I Gruppi casa*. I partecipanti sono suddivisi in quattro gruppi (*gruppi casa*), composti preventivamente dai coordinatori, in sale appositamente allestite con grandi piani di lavoro per ciascun gruppo. Ad ogni tavolo è consegnato il testo di un *assignment* di riflessione su una dimensione di attivazione del Modello DADA, le maschere di Yoda e Darth Fener, dei post it di un colore specifico per ciascun tavolo, una scatola di pennarelli e un cartellone. Ad ogni tavolo dei gruppi casa è assegnato un coordinatore di tavolo tra i dirigenti dell'Ufficio studi EIP Italia, organizzatori del seminario. I gruppi casa hanno il compito di riflettere sulla consegna loro affidata in relazione ad una dimensione dell'attivazione in una scuola del Modello DADA.

Il primo obiettivo è quello di iniziare individuando una scuola tra quelle gestite dai Dirigenti presenti che si caratterizzi per la particolare complessità o grandezza. I partecipanti devono segnare sui post it disponibili, quali aspetti curebbero o quali azioni compirebbero, quali organi collegiali o personale coinvolgerebbero e così via per assolvere alle esigenze presentate nell'assignment del gruppo in relazione alla attivazione del Modello DADA in quella scuola. Man mano che i partecipanti trovano soluzioni e proposte le scrivono sinteticamente sul post it e lo attaccano sul cartellone, che raccoglierà al momento solo post it di un unico colore (Tempo: 30 minuti).

FASE 3 - *Gruppi esperti di confronto*. I partecipanti vengono divisi in quattro ulteriori differenti gruppi (gruppi esperti) formati da una o due persone provenienti da ciascun gruppo casa (Figura II.3.3). Anche i gruppi esperti lavorano in tavoli distinti sotto la supervisione di un coordinatore di tavolo. Il compito dei membri dei gruppi esperti è quello di portare con loro (tramite appunti o fotografie dei cartelloni già composti nei gruppi casa) le soluzioni trovate dai partecipanti del gruppo casa in relazione all'assignment che a quest'ultimo era stato assegnato

ed illustrarle ai membri del nuovo gruppo. Durante l'esposizione ciascun membro del gruppo esperto, sempre utilizzando i filtri prospettici di Yoda e Darth Fener, può avere idee operative su aspetti non ancora valutati rispetto all'assignment affidato al suo gruppo casa di provenienza. In quel caso deve segnarlo su un post it del colore di colui che stava illustrando l'esito del suo gruppo casa in relazione al suo assignment e conservare i post it prodotti grazie a questa nuova sollecitazione strutturata delle riflessioni (Tempo: 20 minuti).

Figura II.3.3 Organizzazione dei gruppi di lavoro



FASE 4 - Ritorno nei gruppi casa. I partecipanti tornano alla configurazione dei gruppi casa e illustrano le nuove proposte, soluzioni o aspetti da considerare emersi durante il confronto nei gruppi esperti, attaccando sul cartellone originario i post it di differenti colori, elaborati durante la riflessione condivisa nel gruppo esperto (Tempo: 15 minuti).

FASE 5 - Ritorno in plenaria. Tutti i gruppi si riuniscono nella sala dedicata alle sessioni plenarie e un portavoce di ciascun gruppo illustra

il cartellone completato durante il lavoro a gruppi. (Tempo: 40 minuti). L'esito al termine del workshop è la ricomposizione di un quadro "olistico" delle azioni, delle procedure, delle risorse umane, degli organi collegiali, delle esigenze documentali, logistiche, organizzative, normative, legali, relazionali, sociologiche, istituzionali, e altro ancora, coinvolte o coinvolgibili nell'attivazione di una scuola Modello DADA.

Grazie al workshop di molti DS, già selezionati per formazione e capacità professionali, la ricerca ha potuto avvalersi di un poderoso ulteriore panel di validazione, in relazione al questionario costruito per i DS delle scuole Modello DADA. Questo perché ciò che è emerso nel workshop ha di fatto confermato che gli aspetti citati negli item del questionario potessero essere tutti quelli a cui una *governance* scolastica volta all'innovazione debba guardare.

Ancora una volta veniva, dunque, confermato come esito e prodotto della ricerca stessa, la creazione e validazione di un questionario potenzialmente utilizzabile in altri contesti di analisi della scuola, perché funzionale ad osservare tutti gli aspetti coinvolti in un cambiamento, innovativo o meno che esso sia.

### 3.3. Gli esiti dell'esperienza

Ecco riportati in tabella (Figura II.3.4) gli esiti di ciascun assignment emersi nei cartelloni conclusivi del workshop e a seguire per ciascuna dimensione analizzata, gli esiti del workshop con le risposte, le proposte e i punti da affrontare emersi, riportati sui post it e illustrati brevemente nella plenaria conclusiva di restituzione dei singoli lavori.

Figura II.3.4 Gli esiti degli Assignment

Assignment e Dimensioni su cui centrare la riflessione	Esiti del workshop
<p><b>Dimensione materiale e organizzativa (e amministrativa) – gestione degli spazi e dei tempi</b></p> <p><i>Redigete in gruppo un'analisi di fattibilità per l'attivazione del Modello DADA sulla base delle caratteristiche rilevate in uno dei vostri istituti (tipo di scuola, struttura dell'edificio, disponibilità di risorse, ecc...), con specifica attenzione alle soluzioni che possano riguardare prioritariamente aspetti logistico-organizzativi. Ad esempio: predisposizione degli orari delle lezioni, disponibilità di aule e spazi, scelta e reperibilità di arredi e strumenti didattici, logistica dei flussi, valutazioni sulla sicurezza e così via.</i></p>	

Per quanto riguarda i centri di attenzione emersi dal workshop in relazione alla specifica dimensione analizzata, questi hanno riguardato:

- Verifica disponibilità aule in relazione alle classi e verifica della capienza in relazione al numero di alunni per classe.
- Ipotesi di realizzazione parziale del Dada come avvicinamento solo progressivo al secondo postulato del Manifesto.

- Realizzazione dei percorsi per la gestione dei flussi e uso dei colori identificativi per ciascun dipartimento.
- Disponibilità ad attrezzare cortili e spazi esterni con tendaggi o sistemi di copertura e valutazione delle relative autorizzazioni istituzionali oltre che dell'aggiornamento del documento di valutazione dei rischi.
- Disponibilità di fondi per acquistare arredi personalizzati per ciascun docente in relazione alla metodologia e al suo stile didattico e disponibilità l'acquisto di armadietti per alunni e docenti.
- Composizione delle coppie di docenti della stessa disciplina che condividono un'aula con orario alternato a scacchiera.
- Attenta assegnazione dei docenti alle classi in prospettiva Modello Dada.
- Redistribuzione dei docenti anche in relazione alla specifica motivazione verso il Modello DADA.
- Strutturazione di percorsi apprenditivi nell'edificio scolastico e relativi problemi di gestione della logistica dei flussi.
- Potenziamento degli spazi laboratoriali e predisposizione di spazi per insegnamenti personalizzati a piccoli gruppi.
- Accettazione dell'intero edificio quale unico ambiente di apprendimento e ristrutturazione verso l'edificio apprenditivo (Fattorini, 2019 a).
- Redazione di un regolamento condiviso con tutte le componenti della comunità collegio docenti e Consiglio di Istituto.
- Trasporto gestione degli alunni con disabilità nei diversi ambienti.
- Gestione e superamento delle barriere architettoniche.
- Predisposizione di ausili e mediatori per gli alunni disabili nei differenti ambienti.
- Coinvolgimento degli assistenti alla persona per gli alunni diversamente abili soprattutto durante gli spostamenti.
- Riqualficazione qualitativa delle didattiche attraverso attività di formazione.
- Questioni relative a rete con gli enti locali per il supporto economico organizzativo e per il coordinamento del trasporto per gli alunni con disabilità.

A seguire i suggerimenti provenienti dai gruppi esperti nella analisi delle altre dimensioni:

- Strutturazione di un'analisi di contesto e dei fabbisogni formativi del singolo Istituto con raccolta di dati reali, anche a partire dai dati Invalsi e per contrastare la dispersione scolastica.
- Gestione dei collegi docenti dedicati e predisposizione del piano annuale delle attività di formazione di specifiche formazioni.
- Strutturazione di strumenti di monitoraggio e predisposizione di una cabina di regia perché il coordinamento degli aspetti logistici e di ristrutturazione dell'orario didattico anche attraverso specifiche funzioni strumentali.
- Predisposizione di attività di visiting presso altre scuole da parte di delegazioni variamente composte della scuola che attiva il Modello DADA.
  
- Richiesta di attività di job shadowing presso scuole che hanno attivato il Modello DADA, da parte di figure chiave nella organizzazione e attivazione.
- Attività di coinvolgimento delle famiglie anche attraverso comunicazioni ed eventi.
- Predisposizione di attività formative e iscrizione alla rete per procedere a una formazione che possa motivare i docenti eterogeneamente motivati.
- Predisposizione di un accorto piano di formazione e inserimento nel Piano Triennale dell'offerta formativa.
- Ricognizione interna delle risorse materiali logistiche organizzative anche in relazione alla disponibilità di utilizzare didattiche alternative sulla base delle risorse esistenti.
- Condivisione già nelle fasi di progettazione dello studio di fattibilità attraverso processi volti alla rendicontazione sociale già ex ante.

Di seguito il secondo assignment con i relativi esiti (Figura II.3.5).

Figura II.3.5 Gli esiti degli Assignment

Assignment e Dimensioni su cui centrare la riflessione	Esiti del workshop
<p><b>Dimensione didattico – metodologica: promozione e sostegno all’utilizzo di metodologie didattiche innovative</b></p> <p><i>Redigete in gruppo una analisi di fattibilità per la attivazione del Modello DADA sulla base delle caratteristiche rilevate in uno dei vostri istituti, (caratterizzazione del collegio docenti, del CdI, famiglie, ecc..) con focus agli aspetti che possano riguardare prioritariamente l’innovazione didattico-metodologica.</i></p> <p><i>A titolo esemplificativo si possono analizzare i seguenti aspetti: trasformazione degli spazi educativi in chiave pedagogica, supporto ai cambiamenti nella didattica per migliorare gli esiti formativi degli studenti, dinamiche inclusive, diminuzione della varianza tra le classi, gestione degli arredi e degli spazi, uso delle ICT, formazione del personale docente e così via.</i></p>	

Anche in questo caso i centri di attenzione emersi dal workshop in relazione alla specifica dimensione analizzata, sono stati:

- Osservazioni sul campo di scuole che hanno già attivato il Modello DADA in maniera riconosciuta.
- Studio di fattibilità e ricognizione delle risorse umane esistenti.

- Realizzazione degli ambienti di apprendimento anche con eventuale supporto di un consulente esterno esperto di architettura scolastica.
- Disposizione di tutta la scuola e di tutti i suoi spazi nel senso della creazione di un unico ambiente di apprendimento volto all'"edificio apprenditivo" (Fattorini, 2019 a).
- Costituzione di un gruppo di progetto forte che possa disseminare soluzioni e idee dell'intero collegio docenti.
- Attivazione di una banca dati e condivisione delle buone pratiche già realizzate in altre scuole.
- Delibera in collegio docenti di un piano di formazione di istituto da inserire nel Piano Triennale dell'offerta formativa coerente con le finalità della attivazione del Modello DADA.
- Soluzioni per un affidamento diretto della formazione ad un esperto esterno di chiara fama specifico rispetto al Dada.
- Promozione di attività formative volte alla dimensione relazionali quali soft skills e competenze trasversali, in cui coinvolgere un gruppo di progetto che potrebbe poi riverberare a cascata sul collegio docenti le competenze apprese.
- Individuazione dei destinatari delle attività formative specifiche e partecipazione a specifici progetti nell'ambito dei filoni di finanziamento legati all'agenda 2030.
- Ricognizione interna delle risorse materiali e logistiche per una didattica innovativa e redistribuzione dei docenti, per quanto possibile, sulla base della motivazione specifica all'attivazione del Modello DADA.
- Preventiva modifica dei criteri di assegnazione dei docenti alle classi da far deliberare agli organi collegiali.
- Predisposizioni di ordine del giorno che sollecitino una progettazione didattica a livello di Dipartimento disciplinare per esplicitare metodologie e necessità e per attivare prove parallele longitudinali strutturate e aggiuntive alle prove Invalsi.
- Prevedere attività di pubblicizzazione e informazioni alle famiglie.

I suggerimenti provenienti dai gruppi esperti nella analisi delle altre dimensioni hanno riguardato:

- Predisposizione del Piano annuale delle attività con inserimento di programmazioni progettuali sia dipartimentali che in Collegio

docenti e previsione di attività di confronto quale autoformazione dei docenti.

- Predisposizione di azioni volte alla motivazione dei docenti a partire dalla rivelazione, anche longitudinale, delle criticità, con particolare riferimento alla varianza tra le classi, all'effetto scuola in relazione prove Invalsi, al contrasto alla dispersione scolastica e all' eventuale contrasto al fenomeno della riduzione degli iscritti.
- Pubblicizzazione della evidenza di dati su aree sensibili quali quelle relative ai livelli di apprendimento, alla dispersione, all'inclusione, per innescare, sostenere e tener desta la necessità di un rinnovamento della didattica.
- Analisi degli spazi e degli ambienti attraverso il supporto del Responsabile del sistema di prevenzione e protezione. (RSPP)
- Aggiornamento del Regolamento d'istituto in relazione anche alla tempistica degli spostamenti e al rispetto degli spazi.
- Studio relativo alla organizzazione degli spazi e dei tempi ai fini della strutturazione di un orario possibile e praticabile. Coinvolgimento del RSPP per lo studio di fattibilità.
- Tentativi per non escludere nessun plesso dell'Istruzione scolastica dalla attivazione del DADA.
- Gestione degli spazi e dei diversi ausili per il supporto agli studenti con disabilità anche in relazione all'orario delle lezioni, da valutare nello studio di fattibilità.
- Attivazione di spazi per laboratori specifici e valutazione della possibilità di apertura della scuola anche in orari extrascolastici.

La terza dimensione con il relativo assignment ha riguardato la dimensione comunicativo-relazionale della governance (Figura II.3.6).



- Gestione e organizzazione del Collegio docenti in forma seminariale, facendo attenzione ai rilievi sindacali (Non sono previste dalla norma attività esplicite di formazione da tenersi nel Collegio docenti).
- Gestione delle inevitabili obiezioni sindacali che si presenterebbero anche a prescindere dalla presenza di alcuna motivazione specifica.
- Studio di sistemi per attivare la motivazione docenti a partire dal rilievo dei problemi presenti e dalla raccolta dei dati.
- Istruzione di vie di comunicazione efficaci con le famiglie con il territorio.

I suggerimenti provenienti dai gruppi esperti nella analisi delle altre dimensioni che ne sono derivati:

- Formazione di delegazioni per l'osservazione di realtà scolastiche che hanno già attivato e sperimentato il Modello DADA e attivazione di visiting e attività di Job shadowing.
- Formazione specifica e ascolto dei docenti di scuole già DADA.
- Tentativo di predisporre una composizione eterogenea dei Consigli di classe in relazione alla rilevazione delle esigenze didattiche innovative.
- Redazione di uno studio di fattibilità e sua rendicontazione pubblica, oltre alla preventiva condivisione con le famiglie.
- Analisi degli spazi e dei flussi degli studenti nei cambi di lezione.
- Disposizione di segnaletica a colori per la gestione dei flussi e aggiornamento del documento di valutazione dei rischi.
- Predisposizione di arredi specifici e acquisto di armadi e scaffali.
- Analisi delle difficoltà nella gestione dell'orario per le difficoltà dovute alla presenza di più plessi.
- Gestione e organizzazione del trasporto scolastico.
- Rilevazione di ciò che già funziona e allestimento e utilizzo degli spazi esterni.
- Adattamento del regolamento di istituto.
- Prospettazione di un processo progressivo di attivazione del Modello DADA per gradi di istruzione, fino al coinvolgimento corale di tutti i gradi di istruzione presenti nella scuola.
- 

In ultimo il quarto assignment ha riguardato la dimensione trasversale dell'inclusione (Figura II.3.7).

Figura II.3.7 Gli esiti degli Assignment

Assignment e Dimensioni su cui centrare la riflessione	Esiti del workshop
<p><b>Dimensione trasversale dell'inclusione: relazionale, organizzativa, didattica</b></p> <p><i>Redigete in gruppo una analisi di fattibilità per la attivazione del Modello DADA sulla base delle caratteristiche rilevate in uno dei vostri istituti (risorse umane, caratterizzazione dell'utenza, bisogni speciali, competenze presenti nel collegio, famiglie, ecc..), con specifica attenzione agli aspetti che possano riguardare prioritariamente i processi di inclusione nella direzione della personalizzazione degli apprendimenti.</i></p> <p><i>Il focus potrà essere, a titolo esemplificativo, su: aspetti logistico-organizzativi, didattiche (inclusive, gruppi di livello, personalizzazione degli apprendimenti) , azioni di formazione, coinvolgimento del territorio, e così via.</i></p>	

I Centri di attenzione emersi dal workshop in relazione alla specifica dimensione analizzata sono:

- Studio di fattibilità preventivo e predisposizione di un regolamento interno rinnovato.
- Predisposizione di gruppi di lavoro motivato sui temi della logistica e della strutturazione dell'orario delle lezioni.

- Studio dei flussi di spostamento degli studenti con il supporto del RSPP e strutturazione degli spazi con la previsione di almeno due docenti per ciascuna aula.
- Preventivo lavoro in sede di dialogo sindacale con predisposizione della Contrattazione d'istituto ed eventuale specifica considerazione dello spostamento dei docenti tra i presidi.
- Riunioni dei campi Dipartimento per la condivisione delle buone pratiche e dei referenti di progetto.
- Studio delle specifiche disabilità presenti nell'istituto e relativo abbattimento delle barriere architettoniche anche in relazione ad accordi con l'Ente locale per i trasporti.
- Problemi di spostamento degli alunni con disabilità da affrontarsi anche con il coinvolgimento delle famiglie e con l'associazionismo e il terzo settore disponibili sul territorio.
- Specifici problemi per il trasporto degli alunni con disabilità e per la assistenza all'autonomia.
- Studi e soluzione di problemi collegati alla presenza di spazi/aule non omogenei e non ugualmente capienti, tra differenti sedi e all'interno dello stesso plesso.
- Valutazione di un avvio progressivo, a partire da singoli plessi, al fine di favorire la valorizzazione delle specifiche caratteristiche.
- Formazione docenti specifica e trasversale.
- Attivazione di laboratori specifici in ciascuna sede.
- Riunioni di progettazione e coordinamento con i referenti di ciascuna sede e con i referenti per l'inclusione.

E infine i suggerimenti provenienti dai gruppi esperti nella analisi delle altre dimensioni:

- Sollevare l'esigenza di didattiche innovative per motivare la necessità del cambiamento. Gestire i problemi dell'"innesco motivazionale".
- Attivare e gestire il Collegio docenti in forma seminariale al fine di motivare i docenti, dopo aver fatto una ricognizione delle risorse umane.
- Raccolta dei dati per gli aspetti organizzativi e relativi all' organico del personale docente in relazione alle specifiche caratteristiche e competenze inclusive.
- Inquadramento di un referente per l'inclusione in ogni sede.

- Studio degli ambienti disponibili con il supporto del RSPP (Responsabile per il servizio di prevenzione e protezione).
- Strutturazione di prove parallele per diminuire la varianza tra le classi.
- Strutturazione di un piano di formazione metodologico-didattica per tutti i gradi della scuola e formazione specifica sul Modello DADA.
- Adesione alla rete delle scuole DADA per il supporto e la formazione.
- Modifica dei criteri di assegnazione dei docenti alle classi con relativa deliberazione degli organi collegiali e formazione docenti.

Da quanto emerso a seguito del *workshop* strutturato con il modello Jigsaw del *cooperative learning* (Takeda et al., 2017) di cui si è detto precedentemente, si è potuta avere una ulteriore validazione del questionario (prima e seconda parte) realizzato per la ricerca. Sono state, infatti, confermate tutte le aree di interesse e le questioni problematiche che sono oggetto di indagine nel questionario in relazione all'attivazione di una scuola Modello DADA. I settori sui quali si è centrata la riflessione dei DS, usati quale campione di verifica, perché autonomamente e direttamente mai coinvolti nell'attivazione di una scuola DADA, sono risultati gli stessi su cui si è concentrata la ricerca. Questo non tanto, ovviamente, per le parti relative alla verifica dei principi esposti nel Manifesto, quanto soprattutto per quanto concerne le questioni spinose e problematiche, relative all'innescò in una istituzione scolastica di un qualsiasi tipo di cambiamento (anche non innovativo), che sia pervasivo dell'intera organizzazione.

È emersa, dunque, l'esigenza di analisi di fattibilità improntate al censimento delle risorse umane, professionali materiali e strumentali disponibili ex ante, ben sapendo quanto per un DS sia difficile, se non impossibile, intervenire sulle condizioni che appunto risultano variabili indipendenti, date e non modificabili con azioni professionali. Basti pensare, ad esempio, all'impossibilità di scegliere o selezionare il personale presente nell'organico dell'istituto e alla conseguente impossibilità di reperire le risorse umane e professionali necessarie a gestire e avviare un cambiamento indirizzato da una visione didattica. Ricorrenti i richiami alla motivazione dei docenti, da attivare con le modalità più indirette e disparate nonché quelli volti alla esigenza di attività formative. La formazione docenti è emersa, infatti, più volte come leva strategica per mo-

tivare al cambiamento. Ciononostante, per essa si sono evidenziate tutte le difficoltà dei DS a trovare escamotage, procedure e Spinte di moral suasion, per proporre formazione, oltre che un “grip” motivazionale, per non incorrere in mancate deliberazioni e boicottaggi a sfondo sindacale (vedi tentativi di attivare le riunioni dei Collegi docenti in forma seminariale).

Nelle esigenze relative al piano di fattibilità sono state evidenziate tutte le difficoltà logistiche, strutturali e organizzative relative alla gestione di spazi e orari delle lezioni, anche in relazione alla volontà di trasformare l’edificio in “edificio apprenditivo” (Fattorini, 2019 a)). Più volte è emersa l’esigenza di una “cabina di regia” un grado di gestire gli aspetti organizzativi complessi e reciprocamente interagenti coinvolti nell’attivazione del Modello DADA, nonché la più ambiziosa trasformazione degli spazi educativi in chiave pedagogica. È emersa in maniera ricorrente tutta la preoccupazione relativa alla sicurezza del Modello, visti i ripetuti richiami e promemoria al Documento di Valutazione dei Rischi (DVR) e alla consulenza costante del RSPP (Responsabile del servizio di prevenzione e protezione dai rischi).

Il tema dell’inclusione è emerso trasversalmente in tutti i gruppi oltre che in quello specifico e ha svolto il suo ruolo di sollecitazione trasversale della riflessione, nella visione di una scuola dal punto di vista “olistico”, cioè in relazione alle molteplici complessità da considerare e coordinare.

Costante è stato il riferimento ai timori di interdizioni o problematiche sollevate per aspetti sindacali e interessante è stato che tali timori sono stati manifestati a prescindere da qualsiasi circostanza che nel merito specifico poteva presentare problematiche sindacali. Sembra evidente ed acclarata l’attesa di interdizioni o rallentamenti verso un qualsiasi cambiamento a causa di pretestuosità a matrice sindacale, e questo anche solo per il tentativo di avviare processi di cambiamento nella istituzione scolastica. Simili preoccupazioni di difficoltà sono emerse in relazione al potere di indirizzo e moral suasion nella gestione degli organi collegiali per condurli alle preventive necessarie deliberazioni.

Ricorrenti, a conferma della congrua taratura del questionario, sono stati i temi relativi al cambiamento degli ambienti di apprendimento e

all'esigenza di coinvolgere ex ante ed ex post le famiglie gli studenti oltre alle esigenze di trasparenza e rendicontazione sociale.

È emerso evidente dalle risposte del workshop anche l'opportunità degli item proposti per la seconda parte del questionario (non ancora somministrata). In particolare, risultano note le problematiche legate alla Area tematica 1 Dinamiche decisionali per il DADA e 3. "Innesco" del DADA per le quali è emersa tutta la problematicità. Dalle risposte dei gruppi nel workshop, infatti, si è evidenziata tutta la difficoltà di implementare decisioni da parte del DS, pur avendo la piena responsabilità del successo formativo degli studenti oltre che le connesse responsabilità penali, amministrative e civilistiche di cui si è detto nei primi capitoli di questo lavoro. Le stesse problematiche che si rivelano nelle esigenze di "innesco" di processi di cambiamento che siano corali e pervasivi in una comunità scolastica, quali quelli coinvolti nell'attivazione del Modello DADA.







## Conclusioni

La presente ricerca nasce da due differenti circostanze che ne fanno comprendere l'occasione e la rilevanza che essa rappresenta.

Da una parte l'oggettivo progressivo manifestarsi e diffondersi delle scuole Modello DADA che, anche sulla scorta dei principi del Manifesto (Fattorini 2019 a), in maniera evidente rappresentavano una certa novità nel panorama delle avanguardie educative italiane e una riconosciuta innovazione metodologico-didattica reale e operativa, in sempre più numerose scuole su tutto il territorio nazionale.

Tale innovazione metodologico-didattica aveva già suscitato sin dal suo sorgere, l'attenzione delle frange più avvedute e attente alla realtà della comunità accademica, che attraverso il settore di Ricerca educativa del Dipartimento di Psicologia dei processi di Sviluppo e Socializzazione della Sapienza di Roma, avevano iniziato a strutturare progetti di ricerca con ottica pluriennale per monitorare in più modi l'efficacia del modello e i cambiamenti da esso apportati prima nelle didattiche, poi nei contesti organizzativi che lo praticavano. Ciò che però ancora mancava era una verifica del costruito stesso e della sua reale applicazione in base ai principi esposti nel Manifesto delle scuole Modello DADA. La cosa era del resto propedeutica, in prima istanza, a qualsiasi ulteriore valutazione di impatto del Modello, nonché in seconda battuta, alla verifica di efficacia dei risultati, tale da poter far parlare propriamente, a buon diritto scientifico, di innovazione. Pertanto, la ricerca condotta ha rappresentato un'ulteriore occasione per valutare e verificare il costruito stesso di Modello DADA.

Come si è ampiamente argomentato nella prima parte della trattazione, il Modello DADA si caratterizza come un'innovazione didattico-organizzativa che è ineludibilmente corale e pervasiva all'interno di una comunità scolastica, rispetto a qualsiasi altra avanguardia educativa praticabile da singoli docenti o loro gruppi, "innovatori spontanei" e autonomi. Dunque, la verifica del suo costruito attraverso il rilevamento delle occorrenze dei suoi "postulati" e "caratteristiche" all'interno delle molte istituzioni scolastiche che lo praticano, è operazione complessa e che richiede una visione di insieme e una conoscenza complessiva della scuola e dei suoi funzionamenti. Per questo motivo l'unico punto di vista che

poteva raccogliere, comprendere insieme e valutare il quadro altrimenti sfaccettato, di una scuola nel suo insieme e di una scuola Modello DADA nel caso specifico, non poteva che essere quello dei DS, che hanno il compito istituzionale e le competenze per gestire e portare a visione unitaria quella complessità.

Ecco, dunque, la seconda circostanza e centratura prospettica della ricerca: la *governance* delle istituzioni scolastiche, con particolare riferimento proprio a quelle che hanno attivato il Modello DADA. Le complessità interrelate e interagenti che devono essere gestite nei processi di *governance* di una istituzione scolastica sono tante e tali, dal punto di vista tecnico e professionale, che non possono essere indagate partendo da una immagine, stereotipica, *naive*, caricaturale, sommaria ed esterna del mondo della scuola. Pertanto, si è raccolta, anche da questo punto di vista, l'opportunità della coincidenza della figura del ricercatore con quella di un DS, accreditato e riconosciuto, quale figura di grande esperienza nel funzionamento delle istituzioni scolastiche. La circostanza era funzionale e potremmo dire, quasi imprescindibile, non soltanto per analizzare la complessa e articolata *governance* delle istituzioni scolastiche, ma soprattutto per analizzare quella che è stata attuata e praticata nel Modello DADA. Un'innovazione didattico-organizzativa cioè, che pervade di sé ogni aspetto della comunità scolastica e mette alla prova, saggiando le capacità gestionali e organizzative, tutti gli aspetti, (professionali, tecnici, relazionali, emotivi, sociologici, ecc...) della dirigenza scolastica.

A seguito della disamina compiuta nel capitolo dedicato ai risultati del questionario somministrato ai DS, si può affermare, con una certa dose di entusiasmo e compiacimento, la verifica pienamente riuscita delle domande di ricerca, riguardanti in particolare la conferma del reperimento degli indicatori volti a rilevare "*postulati*" e "*caratteristiche*" del Modello DADA, e cioè dei principi del suo Manifesto.

In particolare, tanto per citare i più significativi, la lettura analitica e il combinato disposto degli ultimi item che andavano a confermare il secondo Postulato del Manifesto delle scuole DADA ("*l'ineludibile coinvolgimento corale della comunità educativa*"), ha rilevato pienamente questa particolarità che distingue il DADA da qualsiasi altra innovazione didattica presente nel catalogo delle Avanguardie educative di INDIRE.

Si è dimostrato come tutte le componenti della comunità scolastica nelle scuole che praticano il Modello, partendo proprio dagli studenti oltre che dai docenti, insieme alle famiglie e al territorio di riferimento, sono state coinvolte in modo attivo, operoso, costruttivo e funzionale a far rilevare quel clima di benessere organizzativo (quinta caratteristica del Manifesto: *“costruttività e propositività dei dispositivi di discussione e la serendipity organizzativa”*), che può considerarsi il miglior indicatore di efficacia del modello (*DADA per il ben ... essere organizzativo e la G.I.L. - Gioia Interna Lorda della comunità scolastica*). È però importante rilevare che tale successo percepito e ritrovato nei dati raccolti, non riguarda solo gli aspetti più esteriori relativi all’*“appeal sociologico e mediatico”* che il modello esercita *in primis* sull’utenza oltre che sulla componente docente. I dati rilevati hanno infatti dimostrato la percezione di una comprensione e introiezione del quarto Postulato del Manifesto (*“consapevolezza della ratio pedagogico-didattica che muove il cambiamento”*) che richiama l’attenzione sui motivi profondi, filosofico-pedagogico-didattici, che devono condurre al cambiamento, prima di soffermarsi sulle *facies* esteriori o le specifiche modalità organizzative (*il “perché” muove più del “come” e del “cosa”*, Manifesto scuole DADA, Fattorini 2019 a).

La verifica del primo postulato del Manifesto (*“aula – mondo, ambiente/ contesto di apprendimento”*) era, infatti, la più facile da confermare nel momento in cui si è rilevato che effettivamente *Gli istituti funzionano per “aula-ambiente di apprendimento”, assegnata a uno o due docenti della medesima disciplina e la rotazione dei gruppi classe nel cambio di insegnamento (nel post e trans pandemico anche su base plurigiornaliera). L’ambiente di apprendimento è ovunque reperibile nel ...mondo”* (Manifesto scuole DADA, Fattorini 2019 a).

Ciò che di ancor più significativo è stato confermato, è il terzo postulato, che vede il DADA come un *“incubatore di innovazioni”*, in grado di attivare spazi, modi e dispositivi di espressione autonomi da parte dei docenti, sollecitando la loro proattività operosa e costruttiva, anche attraverso la percezione di essere *“padroni”* del proprio spazio di lavoro e di poter autodeterminare con creatività il proprio contesto professionale, rendendolo funzionale al proprio stile di insegnamento. Stando alle risposte dei dirigenti al questionario somministrato, il 93,33% di loro riferisce che i docenti, nel loro complesso, fanno riferimento al Modello DADA come ad un’occasione di valorizzazione della loro professionalità, diventando, dunque, una chiave di volta nell’incentivare la motiva-

zione docente. Del resto, già altre ricerche hanno dimostrato come la motivazione docente risulti incrementata nelle scuole Modello DADA (Cecalupo, 2021), offrendo un'occasione di triangolazione dei dati per asseverare quanto affermato.

Ed è questo lo stesso benessere organizzativo e di clima che è risultato essere percepito dagli studenti che vivono nelle scuole Modello DADA anche attraverso l'esercizio di quella che è la terza caratteristica del manifesto e cioè *“la fiducia come infingimento pedagogico”*, congiunta con la prima caratteristica che spiega come *“il movimento sia funzionale ai processi di apprendimento”*.

Inoltre, gli edifici di scuole che hanno attivato il Modello DADA si sono in effetti trasformati progressivamente, diventando non solo più belli e colorati, ma soprattutto in grado di ospitare aule ambienti di apprendimento, adattive alle specifiche esigenze delle singole lezioni.

Questi dati conducono tutti ad annunciare il riscontro di una delle conseguenze più importanti, che era implicita nella verifica della domanda di ricerca, ovvero l'incentivo, anche se lento e solo indirettamente sollecitato, alla modifica delle didattiche *“intramoenia”*, nel chiuso delle singole aule, da parte dei singoli docenti. L'incentivo implicito alla liberalità e creatività professionale dei docenti, che si attiva nelle scuole Modello DADA, nonché la messa a disposizione di spazi funzionali ad attivare occasioni didattiche laboratoriali, sembra in effetti, secondo l'auspicio dei co-fondatori del modello, aver sollecitato quantomeno come tendenza di massima, l'utilizzo di modalità didattiche più operative e laboratoriali, dagli approcci potenzialmente più costruttivistici.

È anche questa una conferma indiretta dell'incredibile difficoltà di sollecitare e implementare in modi sistemici e strategicamente intenzionali, modalità didattiche innovative all'interno delle singole aule scolastiche. Qualsiasi richiamo al *“dover essere”* della didattica innovativa e il reiterato invito alla laboratorialità, così come qualsiasi astratta retorica accademica a ideali pratiche costruttivistiche, si infrange sulla *“abitudine mentale”* al noto dei docenti, così come sulla irresistibile tendenza alla reiterazione consuetudinaria. Altrettanto difficile è, nel sistema procedurale normativo di gestione del personale nella scuola italiana, immaginare la possibilità di indirizzare con una certa coerenza i docenti a questo tipo di pratiche didattiche, tanto meno se tale indirizzo dovesse

essere “imposto”, ma anche solo suggerito, da un DS, di cui si sono dimostrati e documentati i laschi e indiretti strumenti di gestione e le leve solo indirette per indirizzare un qualsiasi cambiamento. È incredibilmente significativo aver osservato con questa ricerca come strategie di *governance* volte ad azioni indirette e di sistema, quale l’attivazione di scuole Modello DADA, si rivelino opportunità efficaci anche per riuscire a conseguire gli obiettivi di un progressivo cambiamento delle didattiche “*intramoenia*” all’interno delle singole aule da parte dei singoli docenti. (“*la via più lunga è la più breve*” Cit. dal Manifesto).

Si è, dunque, dimostrata valida l’intuizione, al contempo tattica e strategica dei due co-fondatori del Modello DADA: conseguire cambiamenti innovativi, pur solo tendenziali, nelle modalità didattiche dei singoli docenti, senza poter intervenire direttamente sulle loro pratiche didattiche, ma strutturando contesti, (organizzativi, ambientali, relazionali, procedurali), per creare occasioni e disponibilità logistico-organizzative, quali condizioni di possibilità per favorire pratiche didattiche più costruttivistiche, operative e laboratoriali.

Ecco l’importanza dei risultati relativi alla domanda di ricerca sulle modalità e strategie di *governance* che hanno favorito l’innescò di cambiamenti così corali e radicali quali quelli che si manifestano nelle scuole che hanno attivato il Modello DADA. Il dato più importante emerso dalla ricerca è che il processo di attivazione delle scuole Modello DADA va in controtendenza con continui tentativi di sindacalizzare ogni aspetto della vita scolastica e di interdire ogni slancio, individuale o collettivo al cambiamento. Si pensi solo al già citato tentato invito sindacale al blocco della didattica, nelle prime drammatiche fasi del lockdown nazionale del 2020, per la rivendicata assenza di una preventiva e circostanziata contrattazione sindacale, forse non prioritaria in quei tragici frangenti, rispetto alla esigenza, percepita dagli stessi insegnanti, di tener desto un contatto con gli studenti.

È emerso, infatti, dalla ricerca che non sono le leve economiche, per altro esigue e spuntate, a poter determinare e sostenere cambiamenti strutturali, organizzativi, procedurali, relazionali e didattici, nelle organizzazioni scolastiche. Le dinamiche motivazionali nella scuola si sostanziano per lo più di propensione e orgoglio professionale, di energia ed entusiasmo, che vanno anche oltre la deontologia professionale, perché si radicano nella vocazione professionale, destata ed esaltata se si

presentano occasioni per esercitarla al meglio, come quella offerta dall'attivazione del Modello DADA.

Ciò che emerge dai dati del questionario somministrato ai DS, è che in presenza di una visione che sia condivisa e partecipata, anche grazie ad una leadership in grado di interpretare raccogliere e al contempo sollecitare e promuovere le istanze di miglioramento di una comunità scolastica, quelle che potrebbero in genere rivelarsi come le difficoltà strutturali di molte scuole e che tendono ad essere alibi di mancato cambiamento, si trasformano in vie per tentate soluzioni.

Le difficoltà logistiche e organizzative, i processi complessi implicati nel cambiamento, l'esigenza costante di finanziamenti, rappresentano circostanze che non hanno impattato sull'attivazione del Modello che tra l'altro può essere realizzato a costo zero. Una verifica del secondo postulato delle scuole DADA (*la "per-sona" educante come vera chiave del cambiamento*) e della massima che la può descrivere: *"se non cerchi la soluzione fai parte del problema"*, (Manifesto scuole DADA).

Come già detto, si è rivelata un'occasione rara se non unica, quella di coniugare con la figura del ricercatore, le competenze del DS di esperienza, in grado di decifrare e interpretare tutti i complessi cambiamenti che l'attivazione del modello comporta, nonché di leggere i dati inerenti i sistemi di *governance* di una istituzione scolastica. Le principali difficoltà per l'analisi dei dati e per la discussione degli esiti della presente ricerca sono legate all'esigenza di leggere ogni dato rilevato in una scuola, tanto più se indicatore di cambiamento, all'interno del peculiare e specifico contesto. Infatti, solamente avendo chiavi ermeneutiche, situazionali e di contesto, con capacità di decifrazione dovute all'esperienza, è possibile trovare una chiave interpretativa che risulti significativa ed efficace nel leggere la realtà studiata e che al contempo favorisca una sostenibilità della ricerca in termini di praticabilità ed efficienza.

A mero titolo di esempio si pensi all'impegno e alla difficoltà di lettura dei dati cercati nel voler, ad esempio, rilevare indicatori di cambiamento verso l'innovazione didattica in un istituto che ha avviato al Modello DADA. Se da una parte possono essere necessarie energie e risorse umane ingenti per un'osservazione prolungata e diffusa di quanto avviene nelle classi dello stesso istituto in tempi differenti (Asquini, Benvenuto & Cesareni, 2017), dall'altra, anche un solo e semplice rilievo o

osservazione, può suonare significativo all'occhio esperto e consapevole del DS di quella stessa scuola.

Se, ad esempio, la diffusione e la quantità di utilizzo di una lavagna multimediale fosse indicatore di una differente modalità di insegnamento-apprendimento all'interno della scuola (tralasciando gli specifici usi dello strumento), rilevare tale dato comporterebbe molte energie e avrebbe bisogno di una taratura del dato, rispetto alla naturale e spontanea tendenza di ciascun docente all'utilizzo di quello strumento. Se, invece, il DS rilevasse le lamentele di un solo singolo docente, in una singola giornata, a causa del malfunzionamento di una LIM nella sua aula, quel singolo dato, oltretutto apparentemente negativo, potrebbe essere a buon diritto interpretato dal DS come un segno tangibile e significativo del cambiamento in atto nell'istituto. Infatti, proprio un DS che conosce i suoi docenti e la sua scuola, potrebbe avere una chiave di lettura del tutto speciale di quella lamentela, tanto da poterla interpretare come un indicatore, pur indiretto, di una tendenza di massima verso l'innovazione didattica da parte del suo collegio docenti, soprattutto se la lamentela proviene da un docente che precedentemente non era incline all'uso delle tecnologie.

Il DS, infatti, sapendo ad esempio della scarsa propensione all'uso delle LIM da parte di gruppi di docenti, tra cui la docente latrice di rimostranza, potrebbe cogliere la protesta per quell'episodio di malfunzionamento di una LIM, come un sintomo significativo del fatto che questa è entrata nell'uso quotidiano anche per docenti meno propensi all'uso delle tecnologie. Un singolo dato contestualizzato e decifrato da parte di una persona competente, quindi, potrebbe di fatto assolvere ad un monitoraggio della tendenza verso il cambiamento, con un miglior rapporto tra risultato e dispiego di energia e risorse.

In questa ricerca si è, dunque, cercato di render conto delle difficoltà connesse non solo con la multifattorialità interagente di eventi all'interno di una scuola ma anche della conseguente non facile decifrazione di qualsiasi dato. Le circostanze che hanno reso difficile lo studio risiedono proprio nell'incredibile complessità e multifattorialità interagente che determina qualsiasi avvenimento nella scuola. È per questo che si è parlato dell'esigenza di assumere una visione "ologrammatica" nel leggere una scuola: per l'implicazione diretta o indiretta di molte se non tutte le sue parti e componenti, nella determinazione di ciascun sin-

golo fatto o elemento. È inoltre molto difficile la standardizzazione dei contesti, proprio per le peculiarità che ciascuna scuola presenta (si pensi solo ai differenti ordini e alle differenti localizzazioni geografiche, sia territoriali che nei medesimi contesti geografici) e per il fatto che a ciascuna di tali specificità lo stile di leadership utilizzato dai DS deve rispondere con flessibilità situazionale, più che con protocolli o modelli preconfezionati (Paletta, 2015). E' per questi motivi che per ricerche su fenomeni complessi quali la *governance* della scuola, sarebbe opportuno utilizzare indicatori "narrativi" (Botta & Fattorini, 2022) in grado di decifrare il contesto e la situazione specifici, con filtri ermeneutici consapevoli delle complessità "olistiche" (Fattorini, 2018b, EIP Italia, 2021) implicate in ciascun fenomeno.

A fronte del quadro articolato e complesso descritto nei primi capitoli e in relazione al focus della ricerca, è opportuno dare conto anche delle sue specifiche difficoltà, interferenti con la ricchezza e varietà del contesto studiato. Si è detto della difficoltà derivante in prima istanza dalla caratterizzazione "sfumata" delle scuole ascrivibili al Modello DADA, non riferibile ad una precettistica nomenclatoria rigida o ad una *checklist* schematica da *tabula presentiae*. Proprio per questo l'identificazione e il riconoscimento di una scuola come pienamente ascrivibile alla popolazione di ricerca (scuole Modello DADA) è divenuta la prima domanda di ricerca, sottesa in una parte degli item del questionario utilizzato.

Questi fattori di complessità non hanno trovato sempre strumenti per la loro rilevazione quantitativa, se non attraverso l'utilizzo di indicatori di corredo utilizzati nel questionario, benché di fatto essi siano rilevabili meglio attraverso interviste o osservazioni etnografiche. A questa difficoltà si è cercato di ovviare costruendo strumenti di ricerca, quali il questionario utilizzato, che si è cercato di rendere più esaustivo possibile, se non censuario, nella rilevazione e rappresentazione di una realtà complessa come quella del tema della ricerca.

Tra le maggiori difficoltà c'è stata su tutte quella di individuare ed isolare le variabili dipendenti in ciascuna comunità scolastica. Infatti, cruciale è stato rilevare come in realtà scolastiche tendenzialmente dinamiche, proprio perché pronte ad intraprendere l'implementazione del Modello DADA, erano contestualmente presenti e in atto, altre azioni che avrebbero potuto e probabilmente hanno avuto, un riverbero sinergico con l'attivazione del modello stesso. Difficile, quindi, discernere

l'impatto specifico ed il rapporto di causa-effetto dell'applicazione del modello in realtà scolastiche in cui i fattori di attivazione e dinamicità possono essere molti e sia antecedenti che susseguenti.

Un esempio tipico proviene dalla realtà di una delle due scuole promotrici del modello, il Liceo Scientifico Labriola di Roma, Ostia, ove nei medesimi anni di studio e avvio del Modello DADA, erano state avviate molteplici iniziative, caratterizzate tutte da un maggiore coinvolgimento di ogni componente della comunità scolastica, oltre che dall'incentivazione di plurime e variegata occasioni formative per docenti. A tal proposito si possono citare le copiose attività formative proposte ai docenti del Liceo in quegli anni. Ad esempio, l'esperienza della formazione "teatrica"<sup>32</sup>, che ha coinvolto un numero significativo di docenti ed anche di studenti nell'ambito dei percorsi di ex alternanza scuola lavoro, oggi PCTO. Per dare il senso della influenza di una tale attività sulla comunità nel suo complesso, basti dire che il "Metodo Teatrico" (Fattorini & Faina, 2019) fornisce strumenti espressivi utili ad una comunicazione efficace e ad un approccio relazionale empatico, misurato al contesto e rivolto alla persona, potenziando l'espressività del docente o dello studente, risultando efficace anche per lo svolgimento di lezioni a distanza.

Oltre a tale filone di formazione erano state avviate molteplici iniziative per docenti quali ad esempio quelle volte all'acquisizione di competenze di *mentoring* o anche attività volte a costruire e rinsaldare le dinamiche di gruppo e di comunità. Contestualmente negli stessi anni era stato avviato il format di incontri per le famiglie, "*Dialoghi con gli alieni*" (Fattorini, 2019), con esperti e consulenti familiari che incontravano le famiglie degli studenti in incontri pubblici, al fine di offrire supporto, strumenti comunicativi, di comprensione degli "alieni" adolescenti nonché, la condivisione di idee e strategie comuni tra scuola e famiglia, favorendo un cammino volto all'alleanza educativa. Trasversalmente a tali attività, erano stati avviati corsi sulla creazione di gruppi per favori-

<sup>32</sup> In questa formazione sono utilizzate modalità proprie dello storytelling per facilitare l'operazione di immersione all'interno degli argomenti per la costruzione di comunicazioni e narrazioni interessanti, coinvolgenti ed emozionanti, siano esse una lezione, un'interrogazione o qualunque altro intervento che richiede chiarezza espressiva e incisività (Fattorini & Faina, 2019).

re il team building, sulle soft skills per docenti oltre che sulle specifiche didattiche disciplinari.

Questi sono solo esempi, ma paradigmatici, di come azioni di corredo possono diventare determinanti nel modificare il clima complessivo di una comunità scolastica, non solo per la sua componente professionale, ma anche la sua potenziale tendenza o disposizione verso il cambiamento o l'innovazione.

Tale multifattorialità di azioni complica quella che è una difficoltà standard di qualsiasi ricerca e cioè la peculiarità specifica dei contesti analizzati e di conseguenza la loro difficile standardizzazione e descrizione sulla base di parametri quantitativi. In questo senso la soggettività interpretativa qualificata, coincidendo con la validazione dell'oggetto di studio, ovvero il Modello DADA e i processi di *governance* che l'hanno determinato, lungi dall'essere discrezionale, è stato il migliore strumento ermeneutico di decifrazione e analisi dei dati raccolti.

Per questo sono stati coinvolti nella costruzione del principale strumento utilizzato, il questionario, i DS. Non solo quelli implicati direttamente nell'attivazione del Modello, ma anche quelli ad esso solo interessati, o altri, esperti e competenti ma che il DADA lo conoscevano solo in modo accessorio, componendo così un *panel* poderoso e qualificato di ideazione, prima che di validazione, dello strumento. Per le medesime esigenze di lettura interpretativa e decifrante di qualsiasi dato scolastico, la popolazione di ricerca è stata poi circoscritta ai DS delle scuole DADA, in quanto per ruolo e punto di vista privilegiato ed unico sulla loro scuola, soli, potevano rendere una descrizione autentica e informata della realtà studiata: le scuole Modello DADA e le condizioni procedurali e di sistema abilitanti o disabilitanti la sua realizzazione.

Come si è ampiamente argomentato nei primi capitoli, è impossibile prescindere da una interpretazione peculiare, situazionale e contestuale di qualsiasi dato che abbia a che fare con la *governance* delle istituzioni scolastiche. A ciò si aggiunga che tra le circostanze che, si è visto, sono determinanti nell'attivazione di una innovazione organizzativa pervasiva di una comunità scolastica, ci sono la specifica e personale energia e motivazione del DS e tutte le variabili situazionali del suo stile di *leadership* (Paletta, 2015). Ciò che non è stato indagato ma che potrebbe disvelare ulteriori letture, è la rilevazione del "*coefficiente emotivo e motivazio-*

nale” (Fattorini, 2019) dei DS coinvolti nella popolazione di ricerca, che potrebbe eventualmente diventare oggetto di altre indagini specifiche.

La costruzione del questionario e la sua validazione, sia per la parte somministrata e analizzata, che per la seconda parte, non somministrata, spiegano perché esso possa essere considerato uno dei risultati della ricerca stessa, un suo prodotto. Un’ulteriore validazione, infatti, è giunta dall’esperienza dei workshop sul DADA nell’ambito del seminario residenziale “Dirigenti Insieme” (EIP Italia, 2021), di cui si è parlato nell’ultima parte del lavoro, in cui il laboratorio ideativo a gruppi di DS, ha confermato tutte le voci di attenzione e di rilievo, che erano state a loro volta individuate come aree di osservazione e interesse nel questionario realizzato.

Come si è detto nei capitoli precedenti, nel periodo successivo al primo lockdown, in vista della ripresa del settembre 2020, sul sito *scuole.dada.it* sono state diffuse le “*Linee guida pre-post e trans pandemiche*” per dare indicazioni alle molte scuole che avevano deciso di sospendere la migrazione degli studenti nel cambio delle lezioni, in assenza di condizioni logistiche che consentissero il distanziamento. È stato detto di come questa è stata un’occasione per ridefinire e meglio precisare la valenza del DADA, rinvenibile in tutti i principi del Manifesto e non riducibile ai soli spostamenti nei cambi di lezione o al filone Aule laboratori disciplinari di INDIRE.

Le “*Linee guida*” hanno cercato di profilare spunti organizzativi ulteriori e rilanciare il ripensamento dei paradigmi didattici, attraverso la ristrutturazione e adattamento organizzativo del modello, mantenendo fermi i capisaldi ma intervenendo anche sulla variabile “tempo”. Non è stato possibile somministrare ulteriori questionari ai Dirigenti delle scuole DADA ma i colloqui con molti DS che si interrogavano sul “destino” del DADA a fronte della sospensione degli spostamenti, ha costituito ulteriori occasioni per dare risposta alle domande di ricerca, con particolare riferimento alla verifica della comprensione del quarto postulato (la *ratio* pedagogica che muove il cambiamento).

Gli “spunti organizzativi”, profilati nelle “*Linee guida*” proposti come stimolo ideale da adattare a ciascun contesto, non solo conservano in pieno i principi del Manifesto delle Scuole Dada ma ne rilanciano la visione didattico-pedagogica ad esso sottesa, proprio (*sic!*) nel momento in

cui si fermava lo spostamento degli studenti nei cambi di lezione. La sospensione della attuazione del primo postulato del Modello DADA (lo spostamento degli studenti, Fattorini 2019) in alcune scuole durante l'emergenza sanitaria, poteva costituire una difficoltà per la ricerca, per l'apparente dissolversi del campione di ricerca. In realtà poiché il questionario era già stato somministrato, ha fornito elementi per meglio leggere gli indicatori scelti per rispondere alle domande di ricerca. In interazione con l'oggetto di ricerca stesso, inoltre, i dubbi di alcuni DS sull'identificabilità del Modello DADA al venir meno dello spostamento degli studenti, ha costituito una prova della necessità di verificare la comprensione e condivisione dei principi del Manifesto, che appunto vanno ben oltre il fraintendimento mediatico del "*college di Ostia*" (attribuito al liceo Labriola da articoli di quotidiani, come ad esempio il Corriere della Sera dell'8 ottobre 2014, cit.).

Proprio per raccogliere e condividere i modi con cui le scuole Modello DADA hanno reagito al frangente pandemico, si è svolto lo scorso primo dicembre 2021 il Seminario on line della Rete nazionale delle scuole Modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento), "DADA ...eravamo rimasti?" che ha visto la partecipazione attiva di tante scuole da tutta Italia, a conferma della vitalità e intraprendenza del movimento (vedi Appendici). Nell'occasione sono state condivise le soluzioni creative e innovative, sollecitate proprio, sia detto per paradosso, dalle difficoltà pandemiche, a dimostrazione della specifica reattività delle scuole della Rete DADA, cui era prioritariamente riservato. L'entusiasmo e la partecipazione al Modello è stata confermata, del resto, dai numeri e dalla qualificazione professionale dei partecipanti: circa 150 iscritti tra i quali ben 37 Dirigenti Scolastici e 23 Referenti scolastici del DADA, oltre a 25 delle oltre 100 scuole aderenti alla Rete nazionale.

Più sostanziale è stato l'impatto della vicenda pandemica sulla programmazione e progettazione complessiva della ricerca. Infatti, bisogna rilevare in relazione alla mancata somministrazione della seconda parte del questionario che, insieme alle sopra citate problematiche concettuali, la ricerca è andata incontro anche a difficoltà operative dovute a inefficienze telematiche proprio nel periodo destinato alla somministrazione del questionario, che si sono incrociate con le criticità dovute alla gestione dell'emergenza sanitaria. Le ripetute interruzioni che per un periodo si sono verificate al server dell'Università di Roma Sapienza, tramite il

quale era stato implementato il questionario sul programma Lime survey ha, infatti, determinato la perdita di diverse compilazioni da parte dei DS, che, in quanto non complete, sono risultate non inviate, non potendo dunque essere processate.

Tale circostanza ha di fatto bruciato molto del patrimonio di “*moral suasion*” che il somministratore e co-fondatore del Modello DADA poteva esercitare sui DS del campione. La cortese e persuasiva insistenza si è dovuta concentrare, a causa del malfunzionamento informatico, sulla richiesta di compilare più e più volte lo stesso questionario, affinché ciascuno riuscisse a completarlo ed inviarlo prima delle interruzioni informatiche del sistema. Come già detto nei paragrafi precedenti, i DS raggiunti dal link al questionario sono stati 68, ma purtroppo solo una parte di loro è riuscita a completarlo e inviarlo (30), fornendo i dati per la ricerca.

Tali sfortunate evenienze hanno di fatto impedito di poter forzare la mano nel richiedere agli stessi dirigenti di compilare la seconda parte del questionario, che pure era funzionale al disegno di ricerca originario. Questa seconda e corposa sezione del questionario, riportata in appendice (Vedi Appendice), aveva come focus specifico i processi di *governance* e per tale centratura avrebbe meglio potuto indagare, seppur indirettamente, alcuni degli elementi situazionali e contestuali che pur appaiono essere così impattanti sulla determinazione dei processi di cambiamento nelle scuole. Resta, comunque, anche questa seconda parte del questionario, uno strumento prezioso e già validato per future ricerche che possano continuare il lavoro della presente, centrando sempre più il focus sulle strategie, competenze e dinamiche di *governance* implicati nell’avvio di un cambiamento in una istituzione scolastica.

Anche questa parte del questionario, come la prima somministrata, rappresenta del resto contemporaneamente un risultato concreto della ricerca, pronto ad una successiva ulteriore operatività. Infatti, la catalogazione degli item nelle varie aree che copre il questionario, ne fanno uno strumento prezioso di catalogazione degli aspetti implicati nell’analisi di una istituzione scolastica e può costituire un punto di riferimento certo e già validato, per qualsiasi ulteriore ricerca che coinvolga in qualche modo le istituzioni scolastiche e i processi gestionali, relazionali, organizzativi, istituzionali, burocratici e amministrativi che le sovrintendono.

La somministrazione della seconda parte del questionario avrebbe potuto meglio circoscrivere un'altra fondamentale difficoltà che si incontra nel momento in cui si indaga la scaturigine e l'inesco di meccanismi complessi e plurifattoriali quali possono essere quelli coinvolti nell'attivazione del Modello DADA. In particolare, non è di facile osservazione e soprattutto di ponderabile valutazione quantitativa, la specifica matrice, top down o bottom up, delle dinamiche di introduzione del Modello DADA all'interno di una scuola, rappresentando un possibile fattore di interpretazione degli esiti della ricerca che pur indaga i suoi differenti meccanismi di introduzione. Come si è detto, nella scuola le risorse umane e professionali non possono essere scelte sulla base di un'idea o progettazione organizzativa o sulla base di una visione e correlata esigenza didattica. Pertanto, la disponibilità naturale o meno che sia da parte del personale che per caso o comunque per altri motivi (vicinanza logistica da casa su tutti) si trova a lavorare in una scuola, è un dato che può determinare differenti esiti alle proposte innovative.

La domanda cui si deve rispondere nel momento in cui una scuola si muove al cambiamento è: chi determina il corso del fiume, la forza dell'acqua o la resistenza della roccia? Tale domanda che riprende Bateson e tutto il portato del costruttivismo sociale (Bateson, 1972/2000), applicato alle dinamiche di una organizzazione complessa e multifattoriale qual è la scuola, sintetizza metaforicamente meglio di qualsiasi altra ulteriore osservazione, la difficoltà di descrivere in termini quantitativi, standardizzabili e comparabili i processi di attivazione e di innesco del Modello DADA. Si può sciogliere la metafora domandandosi quanto sia determinante la capacità di trascinamento e forza di leadership educativa del DS nel coinvolgere la comunità che gli è affidata in una visione strategica di scuola. E al contempo ci si può interrogare sulle caratteristiche specifiche di una comunità educante complessivamente considerata e sui modi con cui esse vengono attivate. Queste possono favorire, raccogliere e rispondere proattivamente ai traguardi rintracciati (o co-costruiti) dal sistema di *governance* della scuola. La stessa comunità educante, nel suo complesso o in qualche suo elemento, potrebbe in realtà addirittura farsi promotrice di sollecitazioni verso la dirigenza oppure potrebbe cercare di eludere o contrastare qualsiasi proposta di cambiamento, anche solo per motivi ideologici e pregiudiziali, a sfondo sindacale, avulsi dal merito della proposta, qualsiasi sia la forza della spinta e della motivazione del proponente.

A tal proposito, come si è cercato di illustrare nei capitoli dedicati alla descrizione del funzionamento delle istituzioni scolastiche, le variabili sono praticamente infinite e potenzialmente infinitamente interagenti. Ancor più complesso è indagare le motivazioni che hanno spinto ciascuna delle comunità scolastiche ad avvicinarsi e ad attivare il Modello DADA. In qualche modo tali valutazioni sono sottese alla verifica di alcuni postulati delle scuole Modello DADA, e su tutti del quarto postulato, relativo alla *comprensione della ratio pedagogica che muove il cambiamento*. Non è raro, infatti, trovare scuole che, anche a partire dal DS o dal gruppo di staff, si avvicinano all'esperienza per motivi esterni al merito del Modello, quali ad esempio il suo *appeal* mediatico e/o la visibilità giornalistica-sociale che esso porta con sé nelle comunità territoriali delle scuole che lo avviano. L'esigenza di *marketing* scolastico atto a favorire le iscrizioni, è, infatti, tra le principali motivazioni che i co-fondatori del modello cercano di intercettare e dissuadere, ritenendo non genuina e pericolosa per la credibilità del modello stesso, qualsiasi finalità non direttamente volta a dare risposte innovative a specifiche esigenze didattiche.

La loro convinzione è, infatti, che ciascuna scuola, centrando l'attenzione sulle miglorie didattico organizzative, per motivi di miglioramento continuo e rispondenza alle esigenze formative identificate in ciascun specifico contesto (RAV), possa anche conseguire effetti indiretti quali l'incremento delle iscrizioni, che però dovrà essere considerata solo conseguenza indiretta. Stesso discorso è, ad esempio, reso esplicito nel Manifesto ove si dice che gli effetti di un innalzamento tendenziale nelle prove INVALSI può essere considerato un effetto collaterale, indiretto, cioè non direttamente ricercato e che pur si può riscontrare.

Tra gli ulteriori elementi che nel costituire una difficoltà di gestione delle istituzioni scolastiche si è riverberato come difficoltà della ricerca, vi è la considerazione che, come in ogni scuola, anche in quelle in cui sono stati avviati i processi di *governance* volti all'innovazione DADA, non è possibile utilizzare strategie dirette di attrazione o incentivazione del personale volte a catalizzare intenzionalmente risorse umane e professionali motivate e disponibili ad intraprendere percorsi professionali innovativi. In ogni scuola è necessario partire da quello che la co-fondatrice del Modello L. Cangemi sintetizza nell'acronimo QCA, "quello che abbiamo" (Cangemi & Fattorini, 2019), per poter avviare qualsiasi

progettualità, cercando di far leva sulle risorse, disponibilità e competenze rinvenute e usandole come stimoli per attivarne altre.

Altrettanta variabilità dello stato dei fatti e delle circostanze naturali descrittive di una comunità scolastica, si può rinvenire in relazione alle risorse emotive (le energie, la curiosità professionale, la capacità residua di entusiasmi professionali) disponibili ed attivabili o almeno disposte ad attivarsi all'interno del corpo docente.

Si è visto nel capitolo dedicato alla dirigenza scolastica, quanto deboli e indirette siano le armi a disposizione di un DS per attivare e sollecitare, oltre che reperire, non solo competenze professionali ma anche e soprattutto emotive, nonché a sollecitare disponibilità a lasciarsi coinvolgere in dinamiche che certamente richiedono partecipazione proattiva, oltre a una certa qual dose di messa in discussione personale. Tali circostanze sono qui richiamate solo ad evidenziare come i dati raccolti nella ricerca avrebbero bisogno di una taratura ponderale sulla base di una tipizzazione del capitale umano presente nella specifica istituzione scolastica, sia in termini di competenze organizzative che di disponibilità e dedizione. È questa una variabile indipendente per la ricerca che però dovrebbe essere studiata, per future ricerche, anche come variabile dipendente, in relazione allo stile di *governance*. Si tratterebbe, cioè, anche in questo caso, di valutare la variazione differenziale che può determinarsi, dopo l'esplicita introduzione di strategie di *governance* scientemente volte a sollecitare l'attivazione di risorse e disponibilità professionali e umane in un medesimo contesto dato.

La seconda parte del questionario, che per i motivi di cui si è detto, non è stata ancora somministrata al campione di ricerca dei DS delle scuole DADA, apre dunque ad ulteriori focus di ricerca, che offrono prospettive maggiormente significative ed interessanti per i risvolti pratici, cui possono condurre. L'intento con cui è stata composta quella seconda parte era funzionale ad indagare nel merito, quali fossero nei processi di *governance* dei DS campione, le leve di implementazione di strategie di *governance* volte all'innovazione.

Queste sono tanto più difficili da individuare perché, come descritto nei primi capitoli, sono necessariamente indirette, poco gerarchizzate e più giocate su elementi di *empowerment* di contesto, e sono efficaci in genere non "grazie a" ma "nonostante" il sistema istituzionale, normativo,

amministrativo burocratico, legislativo, sociale e giudiziario. È questa, dunque, di fatto un'ulteriore domanda di ricerca, che se confermata apre a molteplici risvolti operativi e di potenziale indirizzo politico-istituzionale.

Da ciò derivano ulteriori possibili domande di ricerca: Quali strumenti, istituzionali e/o non istituzionali, quali strategie dirette e/o "laterali", quali competenze, tecniche e/o trasversali, hanno utilizzato o utilizzano i DS delle scuole DADA per promuovere una *governance* che contribuisca ad avviare, supportare e mantenere innovazioni didattico-organizzative corali? E ancora, quali correlazioni o ricorsività si possono rintracciare nelle competenze di *governance* e capacità innovative delle comunità scolastiche, nelle scuole DADA? Quali sono state le leve utilizzate dai DS che hanno consentito di avviare il modello?

L'ulteriore ricerca dovrebbe, dunque, puntare ad individuare lo spettro delle competenze, delle azioni e dei processi, variamente utilizzati e modulati dai DS delle scuole DADA, per indagare gli "ingredienti" comuni che hanno favorito ripensamenti organizzativi e didattici così corali.

In virtuosa sinergia con altre ricerche che hanno indagato il tema (Cecalupo, 2021) sulle scuole Modello DADA, si potrà verificare altresì, se si riscontrano correlazioni tra le *governance* delle scuole che utilizzano il Modello DADA e il profilo motivazionale dei docenti oltre a quello degli studenti e ai loro esiti di medio lungo periodo.

La domanda cruciale, per i risvolti di lungo corso che potrebbe comportare e che sottende queste ricerche, si potrebbe al fine sintetizzare così: quali cambiamenti si dovrebbero apportare ai meccanismi di funzionamento della scuola italiana affinché innovazioni didattico-organizzative corali, siano favorite e abilitate a livello istituzionale e possano diventare sistemiche e sempre più endemiche tra le scuole italiane?

Le conclusioni cui giunge questa ricerca sono, infatti, che gran parte dello slancio professionale ascrivibile ad un DS nel voler intraprendere percorsi innovativi dal punto di vista organizzativo e didattico, si gioca sul suo personale slancio etico e motivazionale, che varia tra l'altro a seconda della fase di vita professionale in cui si trova e dal "coefficiente energetico" (EIP Italia, 2021) che in quel momento può supportarlo. È

emerso come proprio i meccanismi di funzionamento della scuola, nei suoi *empasse* burocratici, nei rischi normativi, nelle consuetudini procedurali, nell'esercizio di pseudo-democraticismi di facciata, nelle schermaglie sindacali di logoramento, dissuadono l'azione e la volontà di intraprendenza costruttiva dei singoli. I cambiamenti corali, tanto più se volti ad innovazioni organizzativo-didattiche pervasive nella comunità scolastica, si perseguono solo attraverso uno stile di dirigenza in cui prevale lo slancio etico personale, costruttivo e operoso, al fare. Il sistema si muove e progredisce sulla base della motivazione dei singoli suoi operatori, che cercano di superare le dinamiche disincentivanti, di fatto, del sistema normativo, procedurale, amministrativo, burocratico, consuetudinario. Questo, infatti, produce come effetto reale solo defaticamenti fine a se stessi e sconsiglia qualsiasi intrapresa, ardita o non che sia, verso l'innovazione scolastica.

Si potrebbe dire, utilizzando i termini di Arendt, che per contrastare tutte queste forme di esercizio della "banalità del male" è necessaria e talvolta imprescindibile, l'azione di misconosciuti eroi della quotidianità, quali sono i DS, che perseguono con silenziosi e mediaticamente inavvertite responsabilità, entusiasmo e coraggio, le vie della "banalità del bene".

## Appendice



**SAPIENZA**  
UNIVERSITÀ DI ROMA

### QUESTIONARIO SULLA GOVERNANCE DELLE SCUOLE DADA

#### PRIMA PARTE – FOCUS SULLE SCUOLE

##### 1. PROFILATURA DEL DIRIGENTE SCOLASTICO

- 1.1) Genere:  F  M
- 1.2) Anno di nascita.....
- 1.3) Numero di anni in servizio come Dirigente Scolastico: .....
- 1.4) La scuola ha avviato il Modello DADA durante la tua direzione?  SI  NO
- 1.5) Da quanti anni lavoravi nella scuola in cui hai avviato al Modello DADA? .....
- 1.6) Avevi reggenze nell'anno dell'avvio del Modello DADA?  SI  NO
- 1.7) Hai reggenze ora?  SI  NO
- 1.8) Ora sei nella stessa scuola?  SI  NO
- 1.9) Hai cambiato scuola dopo l'avvio del DADA?  SI  NO
- 1.10) Hai cambiato compiti, funzioni o incarichi dopo l'avvio del Modello DADA?  SI  NO

##### 2. PROFILATURA DELLA SCUOLA

- 2.1) Nome dell'Istituto.....
- 2.2) Codice meccanografico .....
- 2.3) Città .....
- 2.4) Regione.....
- 2.5) La scuola è:
- o Un Istituto comprensivo

- Un istituto di istruzione superiore (vari indirizzi)
- Un Liceo
- Un istituto tecnico
- Un istituto professionale
- Altro ....

2.6) Quante classi ha oggi la scuola?.....

2.7) Quanti anni fa è stata avviata l'esperienza del DADA nella scuola da te gestita?.....

2.8) La scuola ha sottoscritto formalmente l'accordo di Rete delle scuole DADA?

- Sì
- No
- Non ancora

2.9) Tutta la scuola è coinvolta nello spostamento degli studenti?

- Sì
- Solo uno/alcuni plesso/i
- Solo uno/alcuni indirizzo/i
- Solo la scuola primaria
- Solo la secondaria di primo grado

2.10) Dove (plesso, indirizzo, intera scuola) il DADA è attivo, tutti i docenti sono coinvolti nella assegnazione di un'aula in cui insegnano in modo prevalente?

- Sì
- La maggioranza
- Solo alcuni
- Nessuno

<b>PROFILATURA DELLA SCUOLA</b>					
		<b>Per niente</b>	<b>Non molto</b>	<b>Sì, abbastanza</b>	<b>Sì, molto</b>
2.11	È stato modificato il Regolamento di istituto a seguito dell'avvio del Modello DADA?	①	②	③	④
2.12	Dall'avvio del Modello DADA si è registrato un	①	②	③	④

	aumento delle richieste di iscrizione (tarando l'onda del calo demografico)?				
2.13	Nel caso in cui si fosse registrato un aumento delle richieste di iscrizione dall'avvio del DADA, ritieni sia dovuto all'appeal "mediatico" del modello?	①	②	③	④
2.14	I docenti dell'istituto in linea di massima conoscono il sito <a href="http://www.scuoledada.it">www.scuoledada.it</a> ?	①	②	③	④
2.15	I docenti dell'istituto in linea di massima utilizzano il sito <a href="http://www.scuoledada.it">www.scuoledada.it</a> come strumento di informazione/formazione/lavoro?	①	②	③	④
2.16	La scuola a seguito dell'avvio del Modello DADA ha aule disciplinari potenzialmente utilizzabili come ambienti di apprendimento?	①	②	③	④

### 3. EFFETTI PERCEPITI DEL DADA SUI DOCENTI

		Per niente	Non molto	Sì, abbastanza	Sì, molto
3.1	I docenti nel loro complesso riferiscono o testimoniano di una maggiore sensazione di benessere organizzativo grazie al Modello DADA?	①	②	③	④
3.2	I docenti nel loro complesso riferiscono o testimoniano di disporre di un tempo di insegnamento maggiore grazie al Modello DADA?	①	②	③	④
3.3	Ti sembra sia in qualche modo cambiata anche la didattica dei singoli docenti a seguito dell'introduzione del Modello DADA?	①	②	③	④
3.4	Se ti sembra che la didattica sia cambiata in qualche modo, quali cambiamenti hai notato dovendo dirli in poche parole? .....				
3.5	Hai la percezione che la didattica dei docenti nel loro complesso si sia avviata verso approcci maggiormente co-costruiti, transazionali, bottom-up, a seguito dell'introduzione del Modello DADA?	①	②	③	④
3.6	Se così ti sembra, da cosa te ne avvedi, dovendo dirlo in poche parole?.....				

3.7	I docenti nel loro complesso riescono più facilmente a far sì che venga mantenuto il decoro e la pulizia della/e aula/e loro assegnate?	①	②	③	④
3.8	I docenti nel loro complesso hanno intrapreso in autonomia azioni di personalizzazione degli spazi e/o della/e aula/e loro assegnate?	①	②	③	④
3.9	I docenti nel loro complesso si riferiscono al Modello DADA come ad una occasione di valorizzazione della loro professionalità?	①	②	③	④

#### 4. EFFETTI PERCEPITI DEL DADA SUGLI STUDENTI

<b>Per niente</b>	<b>Non molto</b>	<b>Sì, abbastanza</b>	<b>Sì, molto</b>
-------------------	------------------	-----------------------	------------------

		<b>Per niente</b>	<b>Non molto</b>	<b>Sì, abbastanza</b>	<b>Sì, molto</b>
4.1	È stato modificato il Regolamento di istituto a seguito dell'avvio del Modello DADA?	①	②	③	④
4.2	Gli studenti hanno partecipato alle modifiche del Regolamento di istituto funzionale al Modello DADA?	①	②	③	④
4.3	Gli studenti collaborano attivamente all'ordinato svolgersi dei movimenti tra un'aula e l'altra nei cambi dell'ora?	①	②	③	④
4.4	Gli studenti collaborano attivamente al mantenimento del decoro e della pulizia delle aule in cui entrano per ciascuna lezione?	①	②	③	④
4.5	Gli studenti nel loro complesso riferiscono o testimoniano di una maggiore sensazione di benessere educativo grazie al Modello DADA?	①	②	③	④
4.6	Gli studenti nel loro complesso riferiscono o testimoniano di una riattivazione della attenzione funzionale agli apprendimenti grazie ai frequenti spostamenti previsti dal Modello DADA?	①	②	③	④
4.7	Gli studenti hanno intrapreso in autonomia azioni di personalizzazione degli spazi comuni dell'istituto e/o delle aule?	①	②	③	④

**5. EFFETTI PERCEPITI DEL DADA SUGLI AMBIENTI**

		<b>Per niente</b>	<b>Non molto</b>	<b>Sì, abbastanza</b>	<b>Sì, molto</b>
5.1	Nella scuola ha preso avvio la personalizzazione degli ambienti e l'abbellimento degli spazi ("Edificio apprenditivo")?	①	②	③	④
5.2	Gli studenti grazie al Modello DADA hanno spazi o luoghi destinati alla loro espressione e/o personalizzazione autonoma (muri, aule, spazi comuni, ecc ...), anche se con la supervisione di uno o più docenti?	①	②	③	④
5.3	Nella scuola sono stati creati o adibiti spazi o luoghi tematicamente caratterizzati ("Edificio apprenditivo") in seguito all'avvio del Modello DADA? SI, MOLTO	①	②	③	④
5.4	Nella scuola sono aumentate le occasioni di scambi <u>non formali</u> tra i docenti a seguito della introduzione del Modello DADA?	①	②	③	④
5.5	Nella scuola sono aumentate le esigenze di <u>riunioni formali</u> tra i docenti, a seguito dell'introduzione del Modello DADA?	①	②	③	④
5.6	Nella scuola a seguito dell'avvio del Modello DADA, è aumentato l'utilizzo nella didattica curricolare dei laboratori o la didattica laboratoriale nelle aule?	①	②	③	④
5.7	Nella scuola, a seguito dell'avvio del Modello DADA, sono state trovate soluzioni logistiche (indicazioni e segnaletica) e/o strategie/strumenti per facilitare i flussi e il reperimento delle persone (docenti, studenti, personale ATA)?	①	②	③	④
5.8	Nella scuola a seguito dell'avvio del Modello DADA, è migliorato il clima relazionale tra docenti?	①	②	③	④

### 6. EFFETTI PERCEPITI DEL DADA SULLE FAMIGLIE

		Per niente	Non molto	Sì, abbastanza	Sì, molto
6.1	Le famiglie, nel loro complesso sono state partecipi della fase di progettazione e avvio del Modello DADA?	①	②	③	④
6.2	Le famiglie, nel loro complesso sono consapevoli della specificità della scuola che adotta il Modello DADA?	①	②	③	④
6.3	Le famiglie, nel loro complesso riferiscono o testimoniano soddisfazione per la adozione del Modello DADA nella scuola?	①	②	③	④
6.4	C'è stato un qualche segnale di incremento del versamento del contributo volontario da parte delle famiglie dopo l'adozione del Modello DADA?	①	②	③	④

### 7.a LE RISORSE UMANE DI UNA SCUOLA DADA

7.1	Quante persone (docenti e/o ATA) fanno parte del tuo staff di direzione (di stretta e diretta fiducia, con cui affronti le principali questioni o criticità)?.....
7.2	In che percentuale rispetto al totale dell'organico dell'Istituto? .....
7.3	Quali tra le seguenti figure fanno parte del tuo staff di direzione? (Selezione le opzioni che ritieni). <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Direttore dei servizi generali e amministrativi</li> <li>○ Collaboratori scolastici</li> <li>○ Assistenti amministrativi</li> <li>○ Assistenti di laboratorio</li> <li>○ Collaboratori del dirigente (Staff)</li> <li>○ Coordinatori di dipartimento</li> <li>○ Coordinatori di classe</li> <li>○ Tutor docenti in anno di prova e/o tirocinio</li> <li>○ Funzione Strumentale o Referente di Progetto (elenco...)</li> <li>○ Inclusività (Legge 104, DSA, BES)</li> <li>○ Bullismo / cyberbullismo</li> <li>○ Alternanza scuola lavoro</li> <li>○ Successo formativo (incluso benessere, agio/disagio)</li> <li>○ Orientamento in ingresso</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Orientamento in uscita</li> <li>○ Elaborazione del PTOF</li> <li>○ Autovalutazione / miglioramento (incluse le prove INVALSI, area qualità, NIV)</li> <li>○ Formazione dei docenti</li> <li>○ Piano di sviluppo digitale / coordinamento laboratori informatici / animatore digitale</li> <li>○ Educazione alla salute</li> <li>○ Referente Biblioteca</li> <li>○ Sicurezza</li> <li>○ Referente PON e altri bandi</li> <li>○ Referente/i per l'orario delle lezioni</li> <li>○ RLS</li> <li>○ ASPP</li> <li>○ RSPP</li> <li>○ RSU</li> <li>○ Altro.....</li> <li>○ Nessuna di quelle in elenco</li> </ul>
7.4	<p>Quanti docenti approssimativamente, svolgono a vario titolo (<u>esclusi i coordinatori di classe</u>) funzioni organizzative o di supporto, di middle management, necessarie al funzionamento fisiologico della scuola?</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
7.5	<p>In che percentuale approssimativamente rispetto a tutto il corpo docente?.....</p>
7.6	<p>Qual è (approssimativamente) il livello di turnover delle persone che fanno parte del tuo staff di direzione (di stretta e diretta fiducia, con cui affronti le principali questioni o criticità) (<i>in termini percentuali e approssimativamente</i>)?</p>
7.7	<p>Quali sono i motivi principali dell'avvicendamento di queste figure dello staff? <i>Indica <u>una o due</u> risposte al massimo che ritieni le principali e preminenti</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Trasferimento</li> <li>○ Pensionamento</li> <li>○ Differente designazione del DS</li> <li>○ Scelte personali</li> <li>○ Contrazione organico</li> <li>○ Altro.....</li> </ul>
7.8	<p>Coloro che all'avvio del Modello DADA ricoprivano incarichi che sono stati funzionali al suo avvio e realizzazione, ad oggi...? (<i>Indica <u>una o due</u> risposte al massimo che ritieni le principali e preminenti</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Sono state sostituite da nuove persone</li> <li>○ Sono rimaste le stesse</li> <li>○ Sono coadiuvate da nuove persone per svolgere gli stessi incarichi</li> <li>○ Non esistono più quelle funzioni</li> <li>○ Altro .....</li> </ul>

7.9	Qual è con approssimazione percettiva, la percentuale di turnover degli insegnanti in questa scuola?..... .....
7.10	Quali sono i motivi principali dell'avvicendamento degli insegnanti? ( <i>Indica <u>una o due</u> risposte al massimo che ritieni le principali e preminenti</i> ) <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Trasferimento</li> <li>○ Pensionamento</li> <li>○ Differente designazione del DS</li> <li>○ Scelte personali</li> <li>○ Contrazione organico</li> <li>○ Altro.....</li> </ul>
7.11	Questa percentuale è cambiata in modo significativo dopo l'avvio del Modello DADA? <input type="checkbox"/> SÌ <input type="checkbox"/> NO
7.12	Ci sono stati insegnanti che hanno scelto la scuola per il DADA', nonostante le loro esigenze logistiche e/o familiari? <input type="checkbox"/> SÌ <input type="checkbox"/> NO
7.13	Quanti? ..... .....
7.14	Ci sono insegnanti che, nonostante le loro esigenze logistiche e/o familiari, rimangono nella scuola per il DADA? <input type="checkbox"/> SÌ <input type="checkbox"/> NO
7.15	Quanti?..... .....

### 7.b ORGANIGRAMMA E FUNZIONIGRAMMA DEL DADA

Per niente	Non molto	Sì, abbastanza	Sì, molto
------------	-----------	----------------	-----------

7.16	Hai avuto esigenza di <u>istituire ulteriori/potenziare</u> , funzioni strumentali/referenze di progetto/ figure di coordinamento, in funzione della attivazione o gestione del DADA, per adeguare la <u>struttura organizzativa</u> della scuola?	①	②	③	④

7.17	Quali figure avete dovuto istituire?.....				
7.18	Il grado di <u>strutturazione operativa delle posizioni organizzative</u> ricoperte dalle figure di middle management della scuola era <u>formalizzato</u> nel momento in cui hai avviato il Modello DADA?	①	②	③	④
7.19	Hai adottato <u>azioni formali specifiche</u> per assicurarti la suddivisione e chiarezza dei compiti legati alla attivazione del DADA, sulla base degli incarichi conferiti?	①	②	③	④

**8. GLI ASPETTI ECONOMICO AMMINISTRATIVI DI UNA SCUOLA**

Gli incentivi per il DADA		Per niente	Non molto	Sì, abbastanza	Sì, molto
		①	②	③	④
8.1	I docenti hanno ricevuto un compenso aggiuntivo specificatamente per avviare e/o collaborare all'attivazione del Modello DADA?	①	②	③	④
8.2	Sono state previste una o più voci aggiuntive apposite in sede di contrattazione sindacale in relazione al DADA?	①	②	③	④
8.3	Hai avvertito l'esigenza di poter disporre di qualche altro incentivo economico in stretta relazione con l'avvio del Modello DADA?	①	②	③	④
8.4	Ritieni che gli incentivi più efficaci per i docenti che hanno lavorato e lavorano al DADA siano ascrivibili alla categoria degli <u>incentivi diretti o economici</u> ?	①	②	③	④
8.5	Ritieni che gli incentivi più efficaci per i docenti che hanno lavorato e lavorano al DADA siano ascrivibili alla categoria degli <u>incentivi indiretti o morali</u> ?	①	②	③	④

**9. GESTIONE DEI SERVIZI GENERALI E AMMINISTRATIVI**

		Per niente	Non molto	Sì, abbastanza	Sì, molto
9.1	Il DSGA si è mostrato collaborativo per l'avvio del Modello DADA?	①	②	③	④
9.2	I collaboratori scolastici si sono mostrati collaborativi per l'avvio del Modello DADA?	①	②	③	④
9.3	Il personale amministrativo e gli assistenti tecnici si sono mostrati collaborativi per l'avvio del Modello DADA?	①	②	③	④

**10. ACCOUNTABILITY**

		Per niente	Non molto	Sì, abbastanza	Sì, molto
10.1	È stata prevista una qualche forma di rendicontazione sociale (Es. Sito web, Incontri aperti alla comunità più estesa, ecc), in relazione alla attivazione del Modello DADA?	①	②	③	④
10.2	È stata prevista una qualche forma di rendicontazione interna (Es. Relazioni in OOCC, Relazioni, ecc...) in relazione alla attivazione del Modello DADA?	①	②	③	④
10.3	È stata prevista una qualche forma di monitoraggio o studio interno con specifici indicatori di risultato (Es. gruppo interno specifico, NIV, ecc...), in relazione agli esiti del Modello DADA?	①	②	③	④
10.4	È stata prevista una qualche forma di monitoraggio o studio esterno (Es. Università, Invalsi, ecc...), in relazione agli esiti del Modello DADA?	①	②	③	④

10.5	Sono previste periodiche rendicontazione o riscontri (Es. Riunioni OOCC, Relazioni, questionari, ecc...) sugli sviluppi e implementazioni del Modello DADA?	①	②	③	④
10.6	Con riguardo ai processi di autovalutazione e miglioramento documentati nel RAV e/o Piano di miglioramento, il DADA ha trovato al momento della partenza uno spazio coerente ed allineato agli obiettivi perseguiti?	①	②	③	④
10.7	Con riguardo ai processi di autovalutazione e miglioramento in atto nella scuola, documentati nel RAV e/o Piano di miglioramento, il DADA trova ad oggi uno spazio coerente ed allineato agli obiettivi perseguiti?	①	②	③	④

**11. COMUNITA' PROFESSIONALE DELLE SCUOLE DADA**

Indica per ciascuna delle seguenti affermazioni quanto sei d'accordo, in relazione a ciò che ha favorito l'attivazione del Modello DADA.

Gli insegnanti, nel loro complesso ...

Per niente	Non molto	Sì, abbastanza	Sì, molto
------------	-----------	----------------	-----------

11.1	Si sono mostrati curiosi, aperti, pronti al cambiamento e sono stati disposti a mettersi in discussione	①	②	③	④
11.2	Si informano sulle buone pratiche delle altre scuole e sulle buone pratiche adottate dai propri colleghi e cercano occasioni formative autonomamente	①	②	③	④
11.3	Propongono o cercano una soluzione nel momento stesso in cui espongono un problema (locus of control interno)	①	②	③	④
11.4	Discutono negli organi collegiali in modo costruttivo	①	②	③	④
11.5	Altro.....				

Indica per ciascuna delle seguenti affermazioni quanto sei d'accordo, in relazione a ciò che ha creato problemi per l'attivazione del Modello DADA.

Gli insegnanti, nel loro complesso ...

		Per niente	Non molto	Sì, abbastanza	Sì, molto
11.6	Tendono a rilevare eventuali malfunzionamenti della organizzazione e/o dell'amministrazione senza alcuna proattività operativa (locus of control esterno)	①	②	③	④
11.7	Usano continuamente riferimenti alla normativa ed al CCNL per rivendicare i loro diritti e vivono la scuola come un adempimento dovuto	①	②	③	④
11.8	Tendono ad essere resistenti a qualsiasi cambiamento (per motivi personali o ideologici)	①	②	③	④
11.9	Discutono a lungo negli organi collegiali in modo autoreferenziale talvolta inconcludente	①	②	③	④
11.10	Altro.....				

## 12. PROBLEMATICHE DI ATTIVAZIONE DEL DADA

Indica per ciascuna delle seguenti affermazioni quanto sei d'accordo, in relazione a ciò che ha creato i problemi principali che si sono dovuti affrontare per l'attivazione del Modello DADA.

		Per niente	Non molto	Sì, abbastanza	Sì, molto
12.1	Problemi logistici (Es. spazi, aule, ecc...)	①	②	③	④
12.2	Complessità dell'orario delle lezioni	①	②	③	④
12.3	Aule di differenti capienze e dimensioni	①	②	③	④
12.4	Docenti poco inclini al cambiamento	①	②	③	④
12.5	Famiglie poco inclini al cambiamento	①	②	③	④
12.6	Studenti poco inclini al cambiamento	①	②	③	④

12.7	Personale ATA poco incline al cambiamento	①	②	③	④
12.8	DSGA poco incline al cambiamento	①	②	③	④
12.9	Problemi di sicurezza	①	②	③	④
12.10	Problemi di inclusione	①	②	③	④
12.11	Problemi di finanziamento	①	②	③	④
12.12	Problemi di strumentazioni e arredi	①	②	③	④
12.13	Problemi di reclutamento/selezione del personale	①	②	③	④
12.14	Problemi sindacali	①	②	③	④
12.15	Problemi dovuti agli adempimenti documentali (RAV, PDM, Valutazione DS, ecc...)	①	②	③	④
12.16	Altro	①	②	③	④

*Grazie per la collaborazione*



## Appendici

# Questionario scuole DADA

## Seconda parte

### Focus sui processi di governance

#### 1. DINAMICHE DECISIONALI PER IL DADA

Al momento di avviare il Modello DADA hai aumentato la frequenza degli incontri **formali** programmati?

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

Al momento di avviare il Modello DADA hai aumentato la frequenza degli incontri **NON formali** programmati?

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

Nell' avviare il Modello DADA ed assumere decisioni e scelte, hai coinvolto (consultando o accogliendo loro proposte) ciascuno dei seguenti organi collegiali o figure?

#### Figure di staff

- Mi sono informato e ho consultato e poi ho deciso autonomamente
- Mi sono consultato e poi abbiamo deciso insieme
- Hanno formulato autonomamente ipotesi e proposte che ho raccolto
- Le decisioni sono state prese senza consultare queste figure
- Ho solo informato su quanto stava avvenendo

**Figure di staff**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Collegio docenti**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Consiglio di Istituto**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Comitato studentesco (se presente)**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Comitato genitori (se presente)**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**D.S.G.A.**

- Sì, molto

- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**A.T.A.**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**RSU**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**In relazione a ciascuno dei seguenti organi collegiali o figure, la principale modalità di comunicazione funzionale all'avvio del Modello DADA è stata informale o "semi-formale" (incontri informali, comunicazioni telefoniche o tramite social media) ovviamente rispetto a modalità formali (Riunioni formali, circolari, ecc.)**

**Figure di staff ristretto**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Collegio docenti**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto

Per niente

**Consiglio di Istituto**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Comitato studentesco (se presente)**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Comitato genitori (se presente)**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**D.S.G.A.**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**A.T.A.**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**RSU**

- Si, molto
- Si, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**2. LA RATIO DEL DADA**

**Indica per ciascuna delle seguenti affermazioni quanto sei d'accordo, in relazione agli obiettivi prioritari che secondo te persegue il DADA?**

**Maggiore condivisione e compartecipazione di tutte le componenti della comunità educante (Docenti, alunni, ATA, famiglie)**

- Si, molto
- Si, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Benessere organizzativo e valorizzazione del personale docente**

- Si, molto
- Si, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Valorizzare la responsabilizzazione degli studenti**

- Si, molto
- Si, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Ridefinizione degli spazi didattici interni alle aule**

- Si, molto

- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Abbellimento dell'edificio scolastico**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Clima positivo e costruttivo per docenti e alunni**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Favorire la didattica in classe in termini più laboratoriali**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Riattivazione dei livelli di attenzione degli alunni**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Aumentare il numero degli alunni e delle classi che può ospitare l'edificio scolastico**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza

Non molto

Per niente

**Far parte della Rete delle scuole DADA**

Sì, molto

Sì, abbastanza

Non molto

Per niente

**Creare contesti più inclusivi**

Sì, molto

Sì, abbastanza

Non molto

Per niente

**Incrementare il numero d iscrizioni**

Sì, molto

Sì, abbastanza

Non molto

Per niente

**Innovare la didattica**

Sì, molto

Sì, abbastanza

Non molto

Per niente

**Altro 1 ....**

Sì, molto

Sì, abbastanza

Non molto

Per niente

**Altro 2 ....**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Successivamente all'attivazione del DADA hai scoperto esiti che non avevi perseguito consapevolmente prima di avviare il cambiamento?**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Quali esiti del DADA hai scoperto che non avevi perseguito consapevolmente prima di avviarlo? (In poche parole)**

.....  
 .....  
 .....

**In quale modo sei venuto a conoscenza del DADA principalmente?**

*\* Indica da una a tre risposte al massimo che ritieni le principali e preminenti*

*\*\* Leggere prima tutte le opzioni*

- Mezzi di informazione (TV, giornali, riviste cartacee o digitali)
- Siti e riviste (cartacee o digitali) specializzati
- Social network tramite gruppi di settore
- Confrontandomi con colleghi dirigenti
- Docenti del collegio della scuola
- Docenti di altre scuole
- Genitori
- Studenti
- Ricerca tramite motore di ricerca (es. Google)

- Convegni o conferenza
- Sito scuoledada.it
- Altro

### 3. "INNESCO" DEL DADA

**Diresti che il DADA è stato avviato nella scuola da te gestita partendo, in linea di massima, dall'alto, attraverso l'esercizio del potere di indirizzo della *governance*?**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Diresti che il DADA è stato avviato nella scuola da te gestita partendo, in linea di massima, dal basso, attraverso una forte volontà e partecipazione di tutta la comunità educante?**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Quali figure del personale scolastico sono state quelle la cui collaborazione è stata più importante per progettare ed avviare il Modello DADA?**

*\* Indica da una a tre risposte al massimo che ritieni le principali e preminenti*

*\*\* Leggere prima tutte le opzioni*

- Direttore dei servizi generali e amministrativi
- Collaboratori scolastici
- Assistenti amministrativi e di laboratorio
- Collaboratori del dirigente (Staff)
- Coordinatori di dipartimento
- Coordinatori di classe

- Funzioni strumentali
- Referenti specifici (Es. Inclusività, orientamento, animatore digitale, orario delle lezioni, ecc...)
- RSPP, ASPP, RLS
- RSU
- Altra figura, non contemplabile tra le precedenti
- Nessuna di quelle in elenco

**Tra queste figure, chi è stato più contrario e/o ostativo?**

*\* Indica da una a tre risposte al massimo che ritieni le principali e preminenti*

*\*\* Leggere prima tutte le opzioni*

- Direttore dei servizi generali e amministrativi
- Collaboratori scolastici
- Assistenti amministrativi e di laboratorio
- Collaboratori del dirigente (Staff)
- Coordinatori di dipartimento
- Coordinatori di classe
- Funzioni strumentali
- Referenti specifici (Es. Inclusività, orientamento, animatore digitale, orario delle lezioni, ecc...)
- RSPP, ASPP, RLS
- RSU
- Altra figura, non contemplabile tra le precedenti
- Nessuna di quelle in elenco

**Indica quanto ciascuna delle figure/organi che seguono, ha collaborato attivamente a progettare ed avviare il Modello DADA?**

**Genitori (Consiglio di Istituto, comitati, ecc...)**

- Sì, molto

- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Studenti (Consiglio di Istituto, rappresentanti di classe, comitato studentesco)**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Collegio docenti (Dipartimenti, Comitato tecnico scientifico, Commissioni)**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Consiglio di Istituto (Giunta esecutiva)**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Consigli di classe (Coordinatori) e interclasse**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**GLH d'Istituto /GLI**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto

Per niente

**N.I.V.**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**RSU**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**U.S.R.**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**MIUR**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Enti locali**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**INDIRE**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**INVALSI**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Altra figura, non contemplabile tra le precedenti**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**4. LEADERSHIP PER IL DADA**

**Come definiresti il tuo stile di leadership adottato nella scuola che ha avviato il Modello DADA?**

*\* Indica una o due risposte al massimo che ritieni le principali e preminenti*

- Leadership per obiettivi
- Leadership distribuita, democratica, affiliativa
- Leadership visionaria, idealistica
- Leadership procedurale, procedimentale, amministrativa
- Leadership da anarchia organizzata
- Altro

**Se non ti riconosci nei precedenti, come definiresti in poche parole il tuo stile di leadership adottato nella scuola che ha avviato il Modello DADA?**

.....  
.....

**Indica per ciascuna di queste attività, quanto è stata più direttamente funzionale ad attivare il Modello DADA:**

**Esporre la visione a lungo termine di sviluppo della scuola e le finalità e necessità di un cambiamento**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Discutere con i docenti delle criticità e delle soluzioni per la realizzazione e sviluppo del DADA per fornire supporto organizzativo e favorire la collaborazione**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Riconoscere, apprezzare, incoraggiare i docenti dello staff a perseguire il lavoro svolto da ciascuno di loro**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Essere disponibile anche negli orari extra scolastici quando le figure di staff hanno bisogno di un aiuto**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Profilare e assegnare compensi economici specifici per il lavoro da svolgere**

- Si, molto
- Si, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Altro**

- Si, molto
- Si, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Indica quanto ciascuna delle seguenti attività ti risulta gravosa in termini di tempo e/o impegno nel lavoro ordinario e quotidiano?****Fare fronte alle emergenze e altre circostanze non pianificate**

- Si, molto
- Si, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Incontrare gli studenti e loro genitori sulle questioni legate alla disciplina / frequenza /profitto**

- Si, molto
- Si, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Pianificare, organizzare e sorvegliare gli spazi della scuola (sicurezza)**

- Si, molto
- Si, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Coordinare e supervisionare delle attività amministrative (Privacy, Trasparenza, Avvisi pubblici, Bandi)**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Programmazione delle risorse e gestione del budget (P.A., Contrattazione sindacale, Revisori conti, Rendicontazioni)**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Stesura e coordinamento dei documenti programmatici (RAV, PDM, Atto di indirizzo, PTOF, PAI, ecc...)**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Accountability e bilancio sociale.**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Preparazione di report e documenti scritti per l'amministrazione scolastica o Tribunali**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto

- Per niente

**Monitoraggi, questionari, censimenti istituzionali e non**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Partecipare a conferenze di servizio su richiesta USR, tavoli di coordinamento o altri strumenti della *governance* territoriale**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Partecipazione agli organi collegiali vari (Collegio docenti, Consiglio di Istituto, Giunta esecutiva)**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Partecipazione agli incontri di coordinamento didattico (collegio docenti, Dipartimenti, GLH, GLI, Consigli di classe, ecc...)**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Partecipazione e gestione di bandi vari (Es. PON..., Area a rischio, ecc..)**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto

- Per niente

**Sovrintendere a questioni sindacali giuslavoristiche e contrattuali del personale**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Altro**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Nessuna di quelle in elenco**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Quali tra le attività qui sopra elencate sono state funzionali alla attivazione del Modello DADA?**

*\* Indica da una a tre risposte al massimo che ritieni le principali e preminenti*

*\*\* Leggere prima tutte le opzioni*

- Fare fronte alle emergenze e altre circostanze non pianificate
  
- Incontrare gli studenti e loro genitori sulle questioni legate alla disciplina / frequenza /profitto
- Pianificare, organizzare e sorvegliare gli spazi della scuola (sicurezza)

- Supervisione delle attività amministrative (Privacy, Trasparenza, Avvisi pubblici, Bandi)
- Programmazione delle risorse e gestione del budget (P.A., Contrattazione sindacale, Revisori conti, Rendicontazioni)
- Stesura e coordinamento dei documenti programmatici (RAV, PDM, Atto di indirizzo, PTOF, PAI, ecc...)
- Accountability e bilancio sociale.
- Preparazione di report e documenti scritti per l'amministrazione scolastica o Tribunali
- Monitoraggi, questionari, censimenti istituzionali e non
- Partecipare a conferenze di servizio su richiesta USR, tavoli di coordinamento o altri strumenti della *governance* territoriale
- Partecipazione agli organi collegiali vari (Collegio docenti, Consiglio di Istituto, Giunta esecutiva)
- Partecipazione agli incontri di coordinamento didattico (collegio docenti, Dipartimenti, GLH, GLI, Consigli di classe, ecc...)
- Partecipazione e gestione di bandi vari (Es. PON..., Area a rischio, ecc..)
- Sovrintendere a questioni sindacali giuslavoristiche e contrattuali del personale
- Altro
- Nessuna di quelle in elenco

## 5. LE COMPETENZE PER L'INNOVAZIONE

Indica, per ciascun elemento che segue, quanto lo ritieni importante per introdurre ed avviare processi di innovazione didattica nella scuola in generale?

Implementare risorse tecnologiche e digitali

- Sì, molto

- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Modificare arredi, ambienti didattici, strutture**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Approcci mentali aperti e costruttivi da parte dei docenti**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**La formazione del personale**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Una minore anzianità di servizio dei docenti**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Provvedimenti normativi volti all'innovazione (Es. Direttive, Circolari MIUR, CCNL) maggiormente vincolanti per i docenti**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza

- Non molto
- Per niente

**Modalità di reclutamento del corpo docente più incentrate sulle competenze didattico-disciplinari**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Modalità di reclutamento del corpo docente più incentrate sulle competenze trasversali e comunicative (soft skills)**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Incentivi economici disponibili per premiare la capacità innovativa**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Dispositivi organizzativi che favoriscano l'innovazione**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Maggiori poteri di proposta e decisione per gli Organi collegiali**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza

- Non molto
- Per niente

**Minori prescrizioni burocratiche amministrative**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Minori vincoli sindacali**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Altro**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Nessuna di quelle in elenco**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

Indica quanto ciascuna delle conoscenze e competenze professionali che seguono sono state importanti per avviare il Modello DADA?

**Competenze organizzative e manageriali**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza

- Non molto
- Per niente

**Conoscenze: giuridiche (diritto pubblico e privato)**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Conoscenza della normativa scolastica e apparato amministrativo della Repubblica (EE.LL., Ist. statali varie, ecc...)**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Competenze giuslavoristiche, relative all' attività negoziale e/o sindacale**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Gestione di conoscenze relative alla sicurezza degli edifici ingegneristiche, architettoniche**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Conoscenze amministrative e amministrativo-contabili**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza

- Non molto
- Per niente

**Competenze finanziarie, manageriali, di programmazione e controllo dei processi e accountability**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Conoscenza del codice degli appalti, DLgs 81/08: sicurezza sui luoghi di lavoro, procedimenti disciplinari, Privacy e trasparenza**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Conoscenze di fund raising e progettazione (PON, Bandi vari, ecc...)**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Nessuna di quelle in elenco**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Altro.....**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza

- Non molto
- Per niente

**Indica quanto ciascuna delle tue competenze trasversali, tra quelle che seguono, sono state importanti per avviare il Modello DADA?**

**Comunicazione efficace, Ascolto attivo**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Gestione delle emozioni, Gestione dello stress**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**(Empatia) Intelligenza emotiva, Competenze di relazione**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Gestione dei conflitti, capacità di negoziazione**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Team working e capacità di collaborazione**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza

- Non molto
- Per niente

**Autoefficacia, Autostima, Fiducia di sé**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Capacità di gestione del tempo**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Persistenza e resistenza a tempi prolungati di impegno**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Leadership e capacità di organizzare il personale**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Creatività e capacità di pensiero complesso**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Attitudine al problem solving e alla flessibilità cognitiva**

- Si, molto
- Si, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Pensiero critico e apertura, curiosità**

- Si, molto
- Si, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Capacità di giudizio e di prendere decisioni**

- Si, molto
- Si, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Etica del lavoro e spirito di servizio**

- Si, molto
- Si, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Resilienza**

- Si, molto
- Si, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Nessuna di quelle in elenco**

- Si, molto

- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Altro**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Indica con quale delle seguenti affermazioni sei d'accordo in relazione a ciò che ha favorito l'avvio del Modello DADA?**

- Le conoscenze e competenze professionali contano **molto di più** rispetto alle soft skills
- Le conoscenze e competenze professionali contano **un po' di più** rispetto alle soft skills
- Le conoscenze e competenze professionali contano **tanto quanto le** soft skills
- Le conoscenze e competenze professionali contano **un po' di meno** rispetto alle soft skills
- Le conoscenze e competenze professionali contano **molto di meno** rispetto alle soft skills

**Con l'esperienza di oggi, ricominceresti il processo che ha avviato il Modello DADA?**

- Sì
- No

Sì, ma in modo differente – Differente in cosa?

.....  
 .....

No, perché?

.....  
 .....

**Con l'esperienza di oggi, attiveresti un nuovo processo di innovazione organizzativa corale (Es. modifica dell'organizzazione oraria per una offerta didattica modulare)?**

Sì

No

Sì, ma in modo differente – Differente in cosa?

.....  
 .....

No, perché?

.....  
 .....

**Indica quanto ciascuna delle seguenti caratteristiche, è stata importante per avviare il Modello DADA?**

**Energia mentale**

Sì, molto

Sì, abbastanza

Non molto

Per niente

**Coraggio**

Sì, molto

- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Ponderazione**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Sicurezza professionale di sé**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Pazienza/ Determinazione / Ostinazione**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Nessuna di quelle in elenco**

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Non molto
- Per niente

**Quale altra tua caratteristica personale è stata importante per avviare il Modello DADA?**

.....

Quali doti personali (SkillView) ti sono servite di più per avviare il Modello DADA?

\* Indica una o due risposte al massimo per ciascuna categoria

#### Coscienziosità

- Prudenza
- Metodicità
- Rendimento
- Autodisciplina
- Motivazione al successo
- Senso del dovere
- Nessuna di quelle in elenco

#### Amicalità

- Fiducia
- Cooperazione
- Riservatezza
- Empatia
- Integrità
- Altruismo
- Nessuna di quelle in elenco

#### Apertura mentale

- Emozionalità
- Liberalismo
- Immaginazione
- Audacia
- Interessi artistici
- Nessuna di quelle in elenco

#### Estroversione

- Assertività

- Attività
- Socievolezza
- Ottimismo
- Cordialità
- Ricerca di stimoli
- Nessuna di quelle in elenco

**Equilibrio emotivo**

- Capacità di controllo
- Calma
- Forza interiore
- Freddezza
- Stabilità
- Fiducia in se stessi
- Nessuna di quelle in elenco

**Altro**

- Energia mentale
- Coraggio
- Ponderazione
- Sicurezza professionale di sé
- Pazienza
- Determinazione / Ostinazione
- Nessuna di quelle in elenco

## Appendice

La locandina del Convegno “Dal DADA al DADA..umpa” (2017)

The poster features a large, stylized graphic of the words "DADA" and "umpa" in various colors (green, blue, red, yellow) and orientations, set against a background of a grey geometric grid. The text "Dal 'DADA' al DADA...umpa" is written across the top of the graphic, and "Comunità educanti in movimento" is written across the bottom.

**by Beatrice Fiori**

**Roma, 15 novembre 2017**  
**Aula Magna-Liceo Scientifico Statale «J. F. Kennedy»**  
**Sede Tavani-Arquati Lungotevere della Farnesina, 11 Roma**

Monitoraggio progetto a cura di  
 Dip.to Psicologia Processi di Sviluppo e  
 Socializzazione - Università "Sapienza" Roma

MEDIA PARTNER  
**voicebookradio.com**  
 young & creative network

Si ringraziano  
 A-SAPIENS ARGOSoftware  
 Edipartisans  
**TUTTOSCUOLA**  
 UNIVERSITÀ DIGITALE  
 FARNESINA

## Appendice

Locandina del convegno DADA e Dintorni (2018)

 RES Castelli Romani

# DADA e dintorni

## Riflessioni e percorsi

**10 APRILE 2018  
ORE 16.30**

**Plesso D.  
Zampieri  
Via Vecchia di  
Marino,  
Grottaferrata**

Intervengono:

**LOREDANA DI TOMMASO**  
Presidente RES Castelli Romani

**ANTONELLA ARNABOLDI**  
DS I.C. San Nilo

**LIDIA CANGEMI**  
DS Liceo Scientifico J. Kennedy

**OTTAVIO FATTORINI**  
Dirigente Scolastico

**PROF. GIORGIO ASQUINI** – Università “Sapienza”  
Responsabile monitoraggio progetto DADA

 Durante l'incontro verrà  
presentato il sito  
[www.scuoledada.it](http://www.scuoledada.it)

## Appendice

Locandina del Convegno "Dada..iacta est" (2019)




MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA




Liceo Scientifico  
**LABRIOLA**



CONSIGLIO REGIONALE DEL LAZIO

## 2° Convegno Nazionale Scuole DADA




...IACTA EST

**31 MAGGIO 2019**  
Villa Cavalletti  
via 24 Maggio, 73 00046 Grottaferrata RM

Graphic project Anna Maria Salerno

---

**Leadpartner**







**Mediapartner**

**TUTTOSCUOLA**  
voicbookradio.com

**Sponsorpartner**

VILLA CAVALLETTI

Arredalascuola

Pearson

DEA SCUOLA

CONVERGE

# Appendice

## Locandina del Seminario "Dirigenti Insieme" (2021)

<p>L'E.I.P. Italia, Ente di formazione accreditato dal MIUR, ex D.M. 170/2016, propone per i dirigenti scolastici un laboratorio residenziale di due giorni per condividere le prospettive di praticabilità di una rinnovata leadership educativa e acquisire strumenti di crescita professionale e personale.</p>  <p>Ai partecipanti sarà rilasciato dall'E.I.P. Italia un Attestato di Partecipazione al Seminario</p>	 <p>LOCATION - Hotel Tiber - Fiumicino (<a href="https://www.hoteltiberfiumicino.it/">https://www.hoteltiberfiumicino.it/</a>)</p> <p>Quota di partecipazione: € 50,00</p> <p>La quota comprende:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la partecipazione alle attività</li> <li>- pernottamento in camera</li> <li>- servizio di pensione completa dal pranzo di lunedì al pranzo di martedì</li> </ul> <p>Le adesioni saranno accolte fino ad esaurimento dei posti disponibili. Sarà possibile pernottare, per esigenze di spostamento, la notte precedente o</p> <p>La quota di iscrizione deve essere versata a I.I.S. VIA DEI PAPARESCHI Scuola Capofila del Progetto-D.S Prof. Paola Palmegiani</p> <p>IBAN - IT34 C076 0103 2000 0005 7354 003 Causale: nome e cognome - partecipazione seminario di studio DIRIGENTI INSIEME</p>	 <p><b>DIRIGENTI INSIEME</b></p>  <p><b>SEMINARIO</b> di crescita professionale e personale per una dirigenza umanistica</p> <p><b>12-13 Luglio 2021</b> FIUMICINO - ROMA</p>  <p>promosso da E.I.P. Italia</p>
<p><b>12 LUGLIO</b></p> <p><b>h. 9,00</b> Registrazione dei partecipanti</p> <p><b>h. 9,00 - 13,00</b> <b>PRIMA SESSIONE</b></p> <p>Introducono il seminario</p> <p><b>Preside Anna Paola Tantucci</b> Presidente E.I.P. Italia Scuola Strumento di Pace</p> <p><b>Dirigente Scolastico Prof. Ottavio Fattorini</b> Coordinatore nazionale ufficio studi E.I.P. Italia</p> <p>è stato invitato a presenziare:</p> <p><b>Dr. Stefano Versari</b> Capo Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione del Ministero Dell' Istruzione</p> <p>Intervengono</p> <p><b>Prof. Antonello Giannelli</b> Presidente Associazione Nazionale Presidi</p> <p><b>Prof. Angelo Paletta</b> Docente Università Alma Mater di Bologna</p> <p><b>h. 13,00 - 14,30</b> PAUSA PRANZO</p> <p><b>h. 14,30 - 17,30</b> <b>SECONDA SESSIONE</b></p> <p>Attività di gruppo su casi studio secondo modalità di cooperative learning, per favorire la condivisione creativa di idee e punti di vista</p> <p>Debriefing</p> <p><b>h. 20,30</b> CENA CONVIVALE</p>	<p><b>LA SFIDA DEL SEMINARIO</b></p> <p>Il Seminario rappresenta il momento conclusivo di un percorso annuale comune di autoformazione dei dirigenti della rete di scuole E.I.P. Italia partner del Progetto "Dirigenti insieme per la scuola del futuro", Istituto Capofila IIS Via dei Papareschi Roma - finanziato dal Ministero dell' Istruzione ai sensi della Legge 440.</p> <p>Oltre a momenti di riflessione offerti dai relatori, volti a favorire consapevolezza e autonomia professionale, sono previste attività laboratoriali di gruppo per far emergere i vantaggi di una comunità di pratica empaticamente coesa, come via di uscita dalla solitudine che spesso il ruolo professionale implica.</p> <p>Condividiamo, nella dimensione laboratoriale con altri colleghi, uno stile dirigenziale che, nel dimostrarsi efficace sul campo, sia riconoscibile per la sua connotazione "umanistica".</p> <p>Riscopriremo insieme come procedere per perseguire in modo efficace gli obiettivi istituzionali e gestire le insidie professionali, andando oltre la competenza tecnica necessaria, ma non sufficiente.</p> <p>In che modo?</p> <p>Focalizzando la ratio sottesa alle norme prima che il loro dettato, privilegiando l'attenzione alla relazione e alla persona, lavorando per il benessere organizzativo o meglio, per la... GIL "Giola Interna Loris" di tutti i membri della comunità educante.</p> 	<p><b>13 LUGLIO</b></p> <p><b>h. 9,00</b> Inizio lavori</p> <p>Interviene</p> <p><b>Dr. Antimo Ponticello</b> Direttore Generale per lo studente, l'integrazione e la partecipazione Ministero dell'Istruzione</p> <p><b>9,30 - 13,00</b> <b>TERZA SESSIONE</b></p> <p>Fare comunità di pratica è un "Lego Serious Play"</p> <p>LEGO serious play è un metodo finalizzato a sviluppare il pensiero, la comunicazione e la risoluzione di problemi complessi di gestione di organizzazioni, attraverso l'impiego del gioco di costruzioni Lego.</p> <p>L'obiettivo è quello di favorire il pensiero creativo attraverso attività di team building basate sull'utilizzo di mattoncini LEGO per creare metafore della propria identità organizzativa e delle proprie esperienze.</p> <p>parte prima</p> <p><b>h. 14,30 - 16,00</b> <b>QUARTA SESSIONE</b></p> <p>Fare comunità di pratica è un "Lego Serious Play"</p> <p>parte seconda</p> <p><b>h. 16,00 - 17,00</b> Debriefing - Conclusione dei lavori</p> <p>Servizio di accoglienza IIS Paolo Baffi Fiumicino D.S Prof. Monica Bernard</p>

## Appendice

### REGOLAMENTO ALUNNI D.A.D.A.



*sperimentazione Modello SCUOLA DADA*

Per permettere il regolare svolgimento delle lezioni, è importante che ogni alunno rispetti le seguenti regole durante gli spostamenti tra i diversi ambienti di apprendimento:

#### A SCUOLA - INGRESSO - LEZIONI

- L'ingresso degli alunni alle ore 8.00 avviene in autonomia. Gli studenti devono recarsi nell'aula prevista per la lezione della prima ora dove li attende l'insegnante del laboratorio.
- Lungo i corridoi, si cammina a destra, in fila indiana, in modo da favorire il flusso anche nell'altro verso di marcia.
- Durante le lezioni, gli alunni custodiscono tutto il loro materiale dentro all'aula. Solo i giubbini possono restare appesi agli attaccapanni che si trovano all'esterno dell'aula dove si trova l'alunno in quel momento.
- Gli spostamenti devono avvenire in silenzio nel rispetto degli alunni che contemporaneamente stanno svolgendo l'attività didattica in altre aule.
- Terminata la lezione, prima di lasciare l'aula, ogni alunno deve igienizzare il proprio banco e la propria sedia e portare con sé tutto il materiale personale, compreso il giubbino.
- Gli alunni raggiungono l'aula prevista dall'orario delle lezioni entro 3 minuti dal suono della campanella del cambio dell'ora.

#### SPOSTAMENTI

• Gli spostamenti avvengono a "gruppi classe", pertanto nessuno deve isolarsi dal proprio gruppo. Gli alunni appositamente designati fanno da "apri-fila" e "chiudi-fila" e devono coordinare gli spostamenti, facendo in modo che avvengano in ordine e in silenzio.

• Durante lo spostamento è assolutamente vietato recarsi in altri ambienti, inclusi i bagni.

• Nel caso di un incrocio di più flussi, bisogna sempre dare la precedenza al gruppo che proviene da destra.

#### RICREAZIONE

• Dopo i 5 min previsti in aula per la consumazione della merenda, prima di recarsi in cortile per l'intervallo, gli alunni portano tutto il materiale e i giubbini nell'aula della lezione successiva (lasciando tutto fuori in corridoio se l'aula dovesse essere occupata), accompagnati dal docente della lezione appena terminata.

Alla fine della ricreazione, gli alunni si recheranno direttamente nell'aula della lezione successiva all'intervallo accompagnati dal docente della lezione successiva all'intervallo.

In caso di maltempo, la ricreazione si svolgerà interamente nell'aula della lezione precedente l'intervallo e lo spostamento avverrà al suono della campanella che indica la fine dell'intervallo.

• Qualsiasi violazione delle suddette regole sarà soggetta a sanzione, come da Regolamento di Disciplina vigente (richiami verbali e/o scritti o note disciplinari sul Registro Elettronico).

#### NEI PERCORSI TENERE SEMPRE LA DESTRA!



Appendice

**Rete Nazionale Scuole**  
www.scuoledada.it

**DADA**

**... eravamo rimasti?**

DICEMBRE  
**01**  
Mercoledì  
ore 17:00

**IDEE IN MOVIMENTO**  
Esperienze e spunti di riflessione

Partecipazione aperta alla RETE DADA  
e a tutti i simpatizzanti.  
Iscrizione da inviare entro il 20/11/2021  
tramite MODULO GOOGLE.  
Inquadra il QR CODE a lato o clicca sul link: [urly.it/3fy92](http://urly.it/3fy92)  
per inviare iscrizione.

**INCONTRO ONLINE**



## Bibliografia

- Agasisti, T., Falzetti, P., & Soncin, M. (2020). School principals' managerial behaviors and students' achievement: An empirical analysis of Italian middle school. *International Journal of Educational Management*, 34(5), 937-951. <https://www.emerald.com/insight/0951-354X.htm>,
- Anderson, P.W. (1972). More is Different. *Science*, 177(4047), 393-396.
- Annali della Pubblica Istruzione (1991). *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni. Le proposte della Commissione Brocca*. Le Monnier. <https://www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/bienniobrocca.pdf>.
- Asquini, G., Benvenuto, G., & Cesareni, D. (2017) *La valutazione per il cambiamento: il percorso di monitoraggio del progetto D.A.D.A.* In A. M. Notti (Ed.), *La funzione educativa della valutazione* (pp. 277-293). Pensa MultiMedia Editore.
- Asquini, G. (Ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Franco Angeli.
- Asquini, G. (2017). La Ricerca-Formazione come motore del cambiamento. *Education 2.0*, Rizzoli Education. <http://www.educationduepuntozero.it/studi-e-ricerche/la-ricerca-formazione-come-motore-del-cambiamento.shtml>.
- Asquini, G., & Cecalupo, M. (2020). *Il progetto DADA per una scuola inclusiva*. In R. Caldin (Ed.), *Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze* (II tomo, Sezione SIPES, pp. 35-44). Pensa MultiMedia Editore.
- Asquini, G., & Dodman, M. (2018). La sostenibilità della Ricerca-Formazione. In G. Asquini, (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 157-169). FrancoAngeli.
- Bannister, D. (2017). *Linee guida per il ripensamento e l'adattamento degli ambienti di apprendimento a scuola*, European Schoolnet (EUN Partnership AISBL). INDIRE [http://bit.ly/EUN\\_publications\\_learning\\_spaces](http://bit.ly/EUN_publications_learning_spaces).
- Barrett, P. (2002). Achieving better practice corporate governance in the public sector. *Australian National Audit Office*. [https://www.anao.gov.au/sites/default/files/Barrett\\_achieving\\_better\\_practice\\_corporate\\_governance\\_in\\_the\\_public\\_sector\\_2002.pdf](https://www.anao.gov.au/sites/default/files/Barrett_achieving_better_practice_corporate_governance_in_the_public_sector_2002.pdf).

- Barrows, H. S., & Tamblyn, R. M. (1980). *Problem-based learning: An approach to medical education* (Vol. 1). Springer Publishing Company.
- Barzano, G. (2009). *Imparare e insegnare*. Mondadori.
- Barzano, G., Climaco, M.D.C., & Jones, J. (2002). *School Management and Leadership: a comparative approach in Italy, Catalonia, England and Portugal*. Anicia.
- Bass, B. M. (1995). Comment: Transformational leadership: Looking at other possible antecedents and consequences. *Journal of Management Inquiry*, 4(3), 293-297.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). Transformational leadership and organizational culture. *The International Journal of Public Administration*, 17 (3-4), 541-554.
- Bastiat, F. (2005). *Ciò che si vede, ciò che non si vede. E altri scritti*. Rubbettino Editore. (Opera originale pubblicata nel 1850).
- Bateson, G. (2000). *Verso un'ecologia della mente* (G. Longo, Trad.). Adelphi. (Opera originale pubblicata nel 1972).
- Benadusi, L. & Consoli, F. (Eds.) (2004). *La governance della scuola*. Il Mulino.
- Bennis, W. G. (1989). Managing the dream: Leadership in the 21st century. *Journal of organizational change management*. [https://www.joelewczuk.com/uploads/6/2/3/3/6233385/technology\\_integration\\_facilitator\\_and\\_educational\\_leadership.pdf](https://www.joelewczuk.com/uploads/6/2/3/3/6233385/technology_integration_facilitator_and_educational_leadership.pdf).
- Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Carocci.
- Benvenuto, G., Consoli, G., & Fattorini, O. (2019). Luci e ombre nei processi di elaborazione del RAV (Rapporto di autovalutazione). Un'indagine sul punto di vista dei Dirigenti Scolastici. In P. Lucisano & A. M. Notti (Eds.), *Training actions and evaluation processes* (pp. 163-169). Pensa MultiMedia.
- Benvenuto, G., & Fattorini, O. (2020). La scuola come "Edificio apprenditivo": Monitoraggio e ricerca-formazione nella scuola Modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento). In G. D'Aprile & R. C. Strongoli (Eds.), *Lo stato in luogo dell'Educazione. Ambienti, spazi, contesti* (pp. 75-93). Pensa MultiMedia.

- Bezzi, C., & Baldini, I. (2006). *Il brainstorming: pratica e teoria* (Vol. 1). Franco Angeli.
- Bianchi, M. (2016). *Incentivare la motivazione professionale degli insegnanti* [Tesi di dottorato]. Università degli Studi Roma Tre.
- Biasi, V., Domenici, G., Patrizi, N., & Capobianco, R. (2014). Teacher Self-Efficacy Scale (Scala sull'auto-efficacia del Docente-SAED): adattamento e validazione in Italia. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies* (ECPS Journal), 10, 485-509.
- Biondi, G., Borri, S., & Tosi, L. (2016). *Dall'aula all'ambiente di apprendimento*. Altralinea.
- Boccia, P. (2016). *Il RAV e il PdM nella scuola italiana*. Anicia.
- Bordini, F., Bortolotti, I., & Cecalupo, M. (2017). Gli studenti valutano l'innovazione: l'efficacia degli ambienti di apprendimento. In A. M. Notti (A cura di), *La funzione educativa della valutazione* (pp. 157-174). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia Editore.
- Borghi, A. M., & Nicoletti, R. (2012). Movimento e azione. In R. Cubelli & R. Job (Eds.), *I processi cognitivi*. Carocci.
- Botta, E., Fattorini, O. (2022). La dirigenza umanistica come nuovo approccio alla dirigenza scolastica: la definizione del costrutto. *Atti del convegno Convegno internazionale SIRD 2021 - Quale scuola per i cittadini del mondo. A cento anni dalla fondazione della Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle*. (in press)
- Breton, A., & Wintrobe, R. (1978). A theory of moral'suasion. *Canadian Journal of Economics*, 210-219.
- Brown, S. I., & Walter, M. I. (2014). *Problem posing: Reflections and applications*. Psychology Press.
- Bruner, J. (1995). *Verso una teoria dell'istruzione* (G. B. Flores D'Arcais & P. Massimi, Trad.). Armando. (Opera originale pubblicata nel 1966).
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione* (L. Cornalba, Trad.). Feltrinelli. (Opera originale pubblicata nel 1966).
- Cammisuli, D. M. (2018). La leadership educativo-gestionale del dirigente scolastico: una riflessione critica sul ruolo alla luce della valutazione. *FORMA-*

- ZIONE & INSEGNAMENTO. *Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 16(1), 35-42.
- Cammisuli, D.M., & Pruneti, C. (2017). *La dimensione europea dell'educazione*. Stamen University Press.
- Cangemi, L. & Fattorini, O. (2019a). *Studi di caso per la governance della scuola del futuro* [Slide del corso per docenti organizzato da EIP Italia "Scuola strumento di pace", Ente di formazione accreditato dal MIUR ex DM 170/2016] Roma.
- Cangemi, L. & Fattorini, O. (2019b). *Chi ben comincia... corso pratico-operativo per Dirigenti scolastici neoimmessi*, [Slide del corso, organizzato da EIP Italia "Scuola strumento di pace", Ente di formazione accreditato dal MIUR ex DM 170/2016] Roma.
- Cangemi, L., & Fattorini, O. (2018). *Il Modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento), un incubatore di innovazioni*. Convegno internazionale Didattiche.2018. Scegliere, prendere posizione, agire - Rimini, 12 e 13 ottobre. [http://dip38.psi.uniroma1.it/sites/default/files/persona/fattorini/cv/Fattorini\\_Cangemi%20-%20II%20DADA\\_erickson\\_ok.pdf](http://dip38.psi.uniroma1.it/sites/default/files/persona/fattorini/cv/Fattorini_Cangemi%20-%20II%20DADA_erickson_ok.pdf).
- Cangemi, L. & Fattorini, O. (2015). *D.A.D.A. (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento): un'innovazione realizzabile*, Education 2.0, 12-10-2015, Rizzoli Education. <http://www.educationduepuntozero.it/organizzazione-della-scuola/10-40183052184.shtml>.
- Capaldo, N., & Rondanini, L. (2005). *Dirigere scuole*. Erickson.
- Capaldo, N., & Rondanini, L. (2007). *Governare l'istituzione scolastica*. Erickson.
- Carera, A. (2010). *Per una comunità educante. La formazione e la didattica*. Vita e Pensiero editore.
- Carletti, A., & Varani, A. (2005). *Didattica costruttivista. Dalle teorie alla pratica in classe*. Erickson.
- Cavalli, A., & Fischer, L. (2012). *Dirigere le scuole oggi*. Il Mulino.
- CEC European Managers (2018). *Management in the Digital Era. Report on the survey results*. <https://www.cec-managers.org/digital-management-report/>.

- Cecalupo, M. (2021). *DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento): la percezione degli insegnanti a seguito dell'introduzione del Modello DADA*. [Tesi di dottorato, Sapienza Università di Roma]. Iris Sapienza.
- Cerini, G. (2015). *Il dirigente scolastico di oggi. Nuovi temi e approfondimenti per il «concorso» e la professione*. Maggioli Editore.
- Cerulo, M. (2015). *Gli equilibristi. La vita quotidiana del dirigente scolastico: uno studio etnografico*. Rubettino editore.
- Cesareni, D., Ligorio, M.B., & Sansone, N. (2018). *Fare e collaborare. L'approccio triadico nella didattica*. Franco Angeli.
- Corradini, L., Fornasa, W., & Poli, S. (2003). *Educazione alla convivenza civile. Educare, istruire, formare nella scuola italiana*. Armando Editore.
- Consiglio dell'Unione Europea (2013). *Progetto di conclusioni del Consiglio relative ad una leadership efficace nel campo dell'istruzione*. [https://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno\\_europa/allegati/leadership\\_efficaceall2.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/allegati/leadership_efficaceall2.pdf).
- De Bono, E. (2015). *Sei cappelli per pensare*. Bur.
- De Santis, C. (2021). Il Modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento): l'apporto della Ricerca-Formazione e aspetti ludiformi del co-insegnamento e del co-apprendimento. In P. Lucisano (Ed.), *Ricerca e didattica per promuovere intelligenza, comprensione e partecipazione* (pp. 221-235). I tomo. Pensa MultiMedia.
- De Santis, C., & Asquini, G. (2020). L'autovalutazione delle Scuole DADA: i RAV tra competenze chiave e ambiente di apprendimento. *RicercaAzione*, 12(2), 207-223.
- Dewey, J. (2004). *Democrazia e educazione* (E. E. Agnoletti & P. Paduano, Trad.). Sansoni. (Opera originale pubblicata nel 1916).
- Dewey, J. (1999). *Il mio credo pedagogico* (L. Borghi, Trad.). La Nuova Italia. (Opera originale pubblicata nel 1897).
- Di Liberto, A., Schivardi, F., Sideri, M., & Sulis, G. (2013). *Le competenze manageriali dei Dirigenti Scolastici italiani*. FGA, Working Paper, n. 48.

- Dirigentiscuola (2021, 28 giugno). *Burn out dirigenti scolastici – I dati della ricerca*. <https://dirigentiscuola.org/burn-aut-dirigenti-scolastici-i-dati-della-ricerca/>.
- EIP Italia (2021). *Dirigenti Insieme. Percorso di formazione e consulenza, crescita professionale e personale, per Dirigenti scolastici*. EIP Italia “Scuola strumento di pace”, Ente di formazione accreditato dal MIUR ex DM 170/2016. Roma. [www.dirigentiinsieme.edu.it](http://www.dirigentiinsieme.edu.it)
- European Commission/Eurydice (2021). *Italia: Riforme nell’istruzione scolastica. Misure urgenti per la ripresa in sicurezza delle attività per l’anno scolastico e accademico 2021/2022*. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/national-reforms-school-education-33\\_it](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/national-reforms-school-education-33_it).
- European Commission/Eurydice (2020). *Teachers’ and School Heads’ Salaries and Allowances in Europe – 2018/19*. Eurydice Informazioni e Dati. Ufficio delle pubblicazioni dell’Unione europea. <https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2021/05/quaderno stipendi insegnanti n48 per web.pdf>.
- European Commission/Eurydice (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/key-data-teachers-and-school-leaders-europe-2013-edition\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/key-data-teachers-and-school-leaders-europe-2013-edition_en).
- Eurydice Italia (2018). *Il capo di istituto in Europa*. I Quaderni di Eurydice Italia. <https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2018/06/Quaderno-Eurydice-38-Il-capo-di-istituto-in-Europa.pdf>.
- Fabbris, L. (Ed.) (2008). *Definire figure professionali tramite testimoni privilegiati*. Coop. Libreria Editrice Università di Padova.
- Fattorini, O. (2020a). *Così lontani, così vicini: la scuola ai tempi del Coronavirus*, Fondazione Leonardo. <https://fondazioneleonardo-cdm.com/it/news/cosi-lontani-cosi-vicini-la-scuola-ai-tempi-del-coronavirus/>.
- Fattorini, O. (2020b). “Digital dada”: come cambia la Scuola e il ruolo del docente con la “didattica abilitante”. *Agenda digitale*. <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/digital-dada-come-cambia-la-scuola-e-il-ruolo-del-docente-con-la-didattica-abilitante/>
- Fattorini, O. (2019a). “Il Manifesto delle scuole Modello DADA” *Atti del 2° Convegno nazionale delle scuole DADA “Dada iacta est”*. Roma. [www.scuoledada.it](http://www.scuoledada.it)

- Fattorini, O. (2019b). Atti del Convegno "Now! – A scuola si può" - "Il Modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento): l'innovazione dell'eppur si muove!" – Firenze, Giunti scuola e CampuStore. [www.scuoledada.it](http://www.scuoledada.it).
- Fattorini, O. (2018a). L'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione" per la scuola del futuro. In L. Corradini & G. Mari (Eds.), *Educazione alla cittadinanza e insegnamento della Costituzione* (pp. 143-146). Vita e Pensiero Editore.
- Fattorini, O. (2018b). *Ruolo e strategie del D.S. per l'innovazione della didattica* in *Il Dirigente scolastico, un leader per l'educazione*, Corso di formazione per docenti e Dirigenti scolastici. Editoriale Tuttoscuola.
- Fattorini, O. (2016). Emozioni, esperienze ed ambienti apprenditivi: la comunità educante come cuore dell'innovazione [Intervento al 3° Convegno nazionale Res Castelli, 4-5 marzo 2016] *BISogni Emotivi. Emozioni e affettività nei percorsi di apprendimento*. Rete di Scuole Castelli Romani (RES Castelli), Università degli Studi di Roma Tor Vergata, Roma.
- Fattorini, O. (2009) *Filosofia in prospettiva storica e C&C*. In L. Corradini (Ed.), *Cittadinanza e Costituzione – Disciplinarietà e trasversalità alla prova della sperimentazione nazionale - Una guida teorico pratica per docenti*. Tecnodid Editore.
- Fattorini, O., & Faina, E. (2019). L'esperienza del "Metodo Teatrico®" per la scuola delle emozioni. In G. Benvenuto, P. Sposetti, & G. Szpunar (Eds.), *Tutti di bisogni educativi sono speciali" - Riflessioni, ricerche, esperienze, didattiche*. Edizioni Nuova cultura.
- Fogliani, M. (2020). *Scuola e famiglia: La costruzione dell'alleanza e la gestione della classe*. Franco Angeli.
- Fried-Booth, D. L. (2002). *Project work*. Oxford University Press.
- Gardner, H. (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Feltrinelli.
- Ghazinoory, S., Abdi, M., & Azadegan-Mehr, M. (2011). SWOT methodology: a state-of-the-art review for the past, a framework for the future. *Journal of business economics and management*, 12(1), 24-48.
- Giannelli, A. (2017). *Concorso dirigenti scolastici. Manuale per la preparazione*. Guerini e Associati.

- Goldstone, J.A. (1987). Cultural Orthodoxy, Risk, and Innovation: The Divergence of East and West in the Early Modern World. *Sociological Theory*, 5, 119-135.
- Goleman, D., & Senge, P. (2017). *A scuola di futuro. Manifesto per una nuova educazione* (G. Gladis Ubbiali, Trad.). BUR Rizzoli.
- GU - Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana (2020b). Legge 24 aprile 2020, n. 27 Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 17 marzo 2020, n. 18, recante misure di potenziamento del Servizio sanitario nazionale e di sostegno economico per famiglie, lavoratori e imprese connesse all'emergenza epidemiologica da COVID-19. Proroga dei termini per l'adozione di decreti legislativi. (20G00045) (GU Serie Generale n.110 del 29-04-2020 - Suppl. Ordinario n. 16). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/04/29/20G00045/sg>.
- GU - Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana (2020a). Decreto-legge 17 marzo 2020, n. 18. Misure di potenziamento del Servizio sanitario nazionale e di sostegno economico per famiglie, lavoratori e imprese connesse all'emergenza epidemiologica da COVID-19. (20G00034) (GU Serie Generale n.70 del 17-03-2020). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/03/17/20G00034/sg>.
- GU - Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana (2015). Legge 13 luglio 2015, n. 107. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. (15G00122) (GU Serie Generale n.162 del 15-07-2015). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>.
- GU - Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana (2013). Decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80. Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione. (13G00121) (GU Serie Generale n.155 del 04-07-2013). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/07/04/13G00121/sg>.
- GU - Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana (2008). Decreto legislativo 9 aprile 2008, n. 81. Attuazione dell'articolo 1 della legge 3 agosto 2007, n. 123, in materia di tutela della salute e della sicurezza nei luoghi di lavoro. (GU Serie Generale n.101 del 30-04-2008 - Suppl. Ordinario n. 108). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2008/04/30/008G0104/sg>.
- GU - Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana (2007). Decreto del Presidente della Repubblica 21 novembre 2007, n. 235. Regolamento recante modifiche ed integrazioni al decreto del Presidente della Repubblica 24 giugno 1998, n. 249, concernente lo statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria.

- ria. (GU Serie Generale n.293 del 18-12-2007). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2007/12/18/007G0251/sg>.
- GU - Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana (2001). Decreto Legislativo 30 marzo 2001, n. 165. Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche. (GU Serie Generale n.106 del 09-05-2001 - Suppl. Ordinario n. 112). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2001/05/09/001G0219/sg>.
- GU - Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana (1999). Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275. Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59. (GU Serie Generale n.186 del 10-08-1999 - Suppl. Ordinario n. 152). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/08/10/099G0339/sg>.
- GU - Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana (1996). Decreto del Presidente della Repubblica 10 ottobre 1996, n. 567. Regolamento recante la disciplina delle iniziative complementari e delle attività integrative nelle istituzioni scolastiche. (GU Serie Generale n.259 del 05-11-1996). [https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie\\_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1996-11-05&atto.codiceRedazionale=096G0589&elenco30giorni=false](https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1996-11-05&atto.codiceRedazionale=096G0589&elenco30giorni=false).
- GU - Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana (1994). Decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297. Approvazione del testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado. (GU Serie Generale n.115 del 19-05-1994 - Suppl. Ordinario n. 79). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1994/05/19/094G0291/sg>.
- Guerrini, V. (2018). Scuola e nuovi scenari familiari: tra complessità e forme di alleanza educativa. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 10(15-16), 304-321.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49, pp. 125-142.
- Hallinger P., & Huber S. (2012). School leadership that makes a difference: international perspectives. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 359-367.
- Hamel, G. (2008). *The future of management*. Harvard Business School Press.

- Hargreaves, A. (2002). Sustainability of educational change: The role of social geographies. *Journal of Educational Change*, 3(3/4), 189–214.
- Harris, M. (2001). The place of self and reflexivity in third sector scholarship: An exploration. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 30(4), 747-760.
- Hersey, P., Blanchard, K. H., & Natemeyer, W. E. (1979). Situational leadership, perception, and the impact of power. *Group & Organization Studies*, 4(4), 418-428.
- INDIRE (n.d.). *Il Manifesto delle Avanguardie educative*. <https://www.indire.it/wp-content/uploads/2015/08/Manifesto-AE-definitivo.pdf>.
- INDIRE (2021). *Le idee del Movimento Avanguardie educative Tutte le idee* <http://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/le-idee>.
- INDIRE (2015). *Il Piano di miglioramento*. <https://www.indire.it/progetto/supportomiglioramento/piano-di-miglioramento/>.
- INVALSI (2017). *Le Rubriche del RAV - Prime analisi, validità e affidabilità, uso da parte delle scuole delle Rubriche del Rapporto di Autovalutazione in* [http://www.istruzione.it/snv/allegati/2017/Rapporto\\_rubriche.pdf](http://www.istruzione.it/snv/allegati/2017/Rapporto_rubriche.pdf).
- INVALSI (2016). *Linee guida per l'attuazione della Direttiva 36/2016 sulla valutazione dirigenti scolastici – Nota esplicativa n. 2. “Il Portfolio del Dirigente scolastico e gli strumenti di valutazione”*. [https://www.invalsi.it/invalsi/ri/prodis/documenti/Portfolio\\_DS\\_PUBBLICATO.pdf](https://www.invalsi.it/invalsi/ri/prodis/documenti/Portfolio_DS_PUBBLICATO.pdf).
- Kankaraš, M. & Suarez-Alvarez, J. (2019). Assessment framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills. *OECD Education Working Papers*, No. 207. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5007adef-en>.
- Karacop, A. (2017). The Effects of Using Jigsaw Method Based on Cooperative Learning Model in the Undergraduate Science Laboratory Practices. *Universal Journal of Educational Research*, 5 (3), 420-434.
- Kilpatrick, W.H. (2010). *The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative process* (2a ed.). Kessinger's Legacy Reprints. (Opera originale pubblicata nel 1918).

- Krüger, M., & Scheerens, J. (2012). Conceptual perspectives on school leadership. *School Leadership Effects Revisited* (pp. 1-30). Springer, Dordrecht.
- Kuhn, T.J. (1956). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Einaudi.
- Lave, J., & Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali* (G. Lo Iacono, Trad.). Erickson. (Opera originale pubblicata nel 1991).
- Leavitt H.J. (2005). *Top-Down. Perché le gerarchie sono necessarie e come renderle migliori*. Etas.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership and policy in schools*, 4 (3), 177-199.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2003). What do we already know about successful school leadership?. *AERA division a task force on developing research in educational leadership*, 1-60.
- Li, X., Zhang, F., Hui, E. C. M., & Lang, W. (2020). Collaborative workshop and community participation: A new approach to urban regeneration in China. *Cities*, 102. <https://doi.org/10.1016/j.cities.2020.102743>.
- Licht, A.H., Tasiopoulou, E., & Wastiau, P. (2017). *Open Book of Educational Innovation*. European Schoolnet  
[http://www.eun.org/documents/411753/817341/Open\\_book\\_of\\_Innovational\\_Education.pdf/c1044658-5793-408c-8acb-a041338111ef](http://www.eun.org/documents/411753/817341/Open_book_of_Innovational_Education.pdf/c1044658-5793-408c-8acb-a041338111ef).
- Lucisano, P. & Salerni, A. (2015). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Carocci Editore.
- Mancini, S. (2020). *Scuole sicure. L'emergenza covid-19 un'opportunità?*. Castelvecchi.
- Marengo, L. (2008). *La capacità di innovare nelle imprese*. In R. Viale (Ed.), *La cultura dell'innovazione*. Il Sole 24 Ore editore.
- Marrone, V. & Marraffino, M. (2021, 21 giugno). *Sindaci e presidi: paletti al rischio penale*. Il Sole 24 ORE. <https://www.anp.it/wp-content/uploads/2021/06/Sole24-ore-21-giugno-21.pdf>.
- Martinotti, G., & Pozzali, A. (2008). *La dimensione locale dell'innovazione*. In R. Viale (Ed.), *La cultura dell'innovazione*. Il Sole 24 Ore editore.

- Maslow, A. H. (1948). "Higher" and "lower" needs. *The journal of psychology*, 25(2), 433-436.
- Mayo, E. (1969). *La civiltà industriale*. UTET.
- Ministero dell'Istruzione (2020b). Formazione docenti in servizio a.s. 2020-2021. Assegnazione delle risorse finanziarie e progettazione delle iniziative formative, nota prot. AOODGPER n. 37467 del 24/11/2020. [https://www.miur.gov.it/documents/20182/2432359/m\\_pi.AOODGPER.REGISTRO+UFFICIALE%28U%29.0037467.24-11-2020+%281%29.pdf/3d1df78e-ffce-3819-dcf6-53b3ea20dd3b?version=1.0&t=1606305700391](https://www.miur.gov.it/documents/20182/2432359/m_pi.AOODGPER.REGISTRO+UFFICIALE%28U%29.0037467.24-11-2020+%281%29.pdf/3d1df78e-ffce-3819-dcf6-53b3ea20dd3b?version=1.0&t=1606305700391).
- Ministero dell'Istruzione (2020a). Linee guida per la Didattica digitale integrata. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+A+ +Linee Guida DDI .pdf/f0eeb0b4-bb7e-1d8e-4809-a359a8a7512f>.
- Mintzberg, H. (2009). *Il lavoro manageriale in pratica*. Franco Angeli.
- Mintzberg, H. (1989). *Mintzberg on management: Inside our strange world of organizations*. Simon and Schuster.
- MIUR (2018a). Nota prot. n. 17832 del 16.10.2018, *Il Piano triennale dell'offerta formativa (PTOF) 2019/2022e la Rendicontazione sociale (RS) in* <http://www.miur.gov.it/-/il-pianotriennale-dell-offerta-formativa-ptof-2019-2022-ela-rendicontazione-sociale-rs-> .
- MIUR (2018b). *Piano triennale dell'offerta formativa*. <https://www.istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2018/11/Nota-19534-PTOF.pdf>.
- MIUR (2017). Nota n. 2182 del 2017. *Lo sviluppo del Sistema Nazionale di Valutazione per l'anno scolastico 2016/2017*. [https://inapp.org/sites/default/files/NORMATIVA/2017/Statale/S\\_Nota%2028febbraio2017n.2182MIUR.pdf](https://inapp.org/sites/default/files/NORMATIVA/2017/Statale/S_Nota%2028febbraio2017n.2182MIUR.pdf).
- MIUR (2016a). *Linee guida per l'attuazione della Direttiva n. 36, del 18 agosto 2016, sulla valutazione dei dirigenti scolastici*. <https://www.istruzione.it/allegati/2016/linee-guida.pdf>.
- MIUR (2016b). *Valutazione dei dirigenti scolastici*. [https://www.istruzione.it/snv/allegati/2016/ds36\\_16.pdf](https://www.istruzione.it/snv/allegati/2016/ds36_16.pdf).

- MIUR (2014). Direttiva ministeriale 18 settembre 2014, n. 11. Priorità strategiche del Sistema Nazionale di Valutazione per gli anni scolastici 2014/15, 2015/16 e 2016/17.  
[https://www.istruzione.it/sistema\\_valutazione/allegati/DIRETTIVA\\_11.pdf](https://www.istruzione.it/sistema_valutazione/allegati/DIRETTIVA_11.pdf).
- MIUR (2013). *Linee Guida. norme tecniche-quadro, contenenti gli indici minimi e massimi di funzionalità urbanistica, edilizia, anche con riferimento alle tecnologie in materia di efficienza e risparmio energetico e produzione da fonti energetiche rinnovabili, e didattica indispensabili a garantire indirizzi progettuali di riferimento adeguati e omogenei sul territorio nazionale.* [http://www.edscuola.eu/wordpress/wp-content/uploads/2013/04/liee\\_guida\\_11413.pdf](http://www.edscuola.eu/wordpress/wp-content/uploads/2013/04/liee_guida_11413.pdf).
- MIUR (2007). *Linee di indirizzo. Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa.* <https://www.miur.gov.it/documents/20182/50012/Linee+guida+corresponsabilit%C3%A0+educativa.pdf/07f61a8f-1b7c-4085-9387-2ab3b3deec40?version=1.0&t=1476199024484>.
- Monasta, A. (2000). *Le competenze del dirigente scolastico: una proposta di riconoscimento.* Carocci.
- Moreno, J. L. (1946). Sociogram and Sociomatrix: A Note to the Paper by Forsyth and Katz. *Sociometry*, 9, 348-349.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero* (S. Lazzari, Trad.). Raffaello Cortina Editore. (Opera originale pubblicata nel 1999).
- Muczyk, J., & Adler, T. (2018). A view of managership and leadership from 30,000 feet: An historical perspective. *Journal of Comparative International Management*, 21(1), 1-8.
- Nardone, G., & Fiorenza, A. (1995). *L'intervento strategico nei contesti educativi. Comunicazione e problem-solving per i problemi scolastici.* Giuffrè.
- Nardone, G., & Watzlawick, P. (1990). *L'arte del cambiamento.* Ponte alle Grazie editore.
- Nardone, G. (1991). *Suggestione + Ristrutturazione = Cambiamento. L'approccio strategico e costruttivista alla terapia breve.* Giuffrè.
- Neri, C. (2004). *Gruppo.* Edizioni Borla.

- Nigris, E. (2011). Modelli, rappresentazioni e cambiamenti: come innovare la pratica didattica a partire dalla documentazione didattica. In R.R. Vila, C. Laneve (Eds.), *La pratica educativa nella società dell'informazione. L'innovazione attraverso la ricerca* (pp.315- 322). La Scuola.
- Nuzzaci, F.G. (2021, 27 giugno). *La significativa protesta della dirigenza scolastica*. Educazione&Scuola. <https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=146171>.
- OECD (2013). *Leadership for 21st Century Learning, Educational Research and Innovation*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264205406-en>.
- OECD (2016). *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013*, TALIS. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264258341-en>.
- OECD (2017). *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/9789264277274-en>.
- OECD (2019a). *Assessment framework of the OECD study on social and emotional skills*. <https://dx.doi.org/10.1787/5007adef-en>.
- OECD (2019b). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- Ogawa, R. T., & Bossert, S. T. (1995). Leadership as an organizational quality. *Educational administration quarterly*, 31(2), 224-243.
- O'Grady, J. (2002, August). Corporate governance in the public sector. In *Address to the IIR Conference on Corporate governance in the public sector*.
- Orozco-Messana, J., de la Poza-Plaza, E., & Calabuig-Moreno, R. (2020). Experiences in transdisciplinary education for the sustainable development of the built environment, the ISALab workshop. *Sustainability*, 12(3), 11-43.
- Paletta, A. (2020). *Dirigenza scolastica e middle management*. Bononia University Press.
- Paletta, A. (Ed.) (2015a). *Dirigenti scolastici leader per l'apprendimento*. IPRASE. [http://www.disal.it/Resource/Vol\\_Leadership\\_mail.pdf](http://www.disal.it/Resource/Vol_Leadership_mail.pdf).
- Paletta, A. (2015b). Leadership per l'apprendimento: una revisione della letteratura internazionale. *Ricercazione*, 7(1), 17-38.

- Paletta, A., Basyte Ferrari, E., & Alimehmeti, G. (2020). How principals use a new accountability system to promote change in teacher practices: Evidence from Italy. *Educational administration quarterly*, 56(1), 123-173.
- Pellai, A., Rinaldin, V., & Tamborini, B. (2002). *Educazione tra pari: manuale teorico-pratico di empowered peer education* (Vol. 56). Erickson.
- Pellerey, M. (2017). *Soft skill e orientamento professionale*. Cnosfap.
- Pezzani, F. (2005). L'accountability: l'analisi del contesto e le esigenze. In F. Pezzani (Ed.), *Logiche e strumenti di accountability per le Amministrazioni pubbliche*. Egea.
- Phelps, R. P. (2011). Teach to the Test?. *The Wilson Quarterly*, 35(4), 38-42.
- Pontecorvo, C., Ajello, A.M., & Zuccheromaglio, C. (Eds.) (1995). *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze, a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*. LED.
- Poliandri, D. (2013). Quale rapporto fra valutazione esterna e autovalutazione. *Rivista dell'istruzione*, 3, 56-60.
- Poliandri, D., Quadrelli, I., & Romiti, S. (2015). Il percorso VALES: quali indicazioni per le scuole. *La ricerca*, 8, 18-22.
- Profumo, F. (2018). *Leadership per l'innovazione nella scuola*. Il Mulino.
- Recalcatti, M. (8 aprile 2018). La solitaria resistenza dei professori. *La Repubblica*. [https://www.cislscuola.it/index.php?id=2872&tx\\_ttnews%5Btt\\_news%5D=29618&cHash=533f451819725217c7bb3835f7270afa](https://www.cislscuola.it/index.php?id=2872&tx_ttnews%5Btt_news%5D=29618&cHash=533f451819725217c7bb3835f7270afa).
- Robinson, V.M.J., Lyoyd, C.A., & Rowe, K.J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44, 635-674.
- Romano, T., & Serpieri, R. (2006). La leadership educativa nel sistema scolastico italiano: tra istituzioni e competenze. *Swiss Journal of Educational Research*, 28(S), 77-102.
- Romei, P. (1985). *La scuola come organizzazione*. Testo e casi. Franco Angeli.
- Romei, P. (2000). *L'organizzazione come trama. Fondamenti per la conoscenza e lo studio dei fenomeni organizzativi*. Cedam.

- Rosenau, J. N. (2000). Change, complexity, and governance in globalizing space. *Debating governance*, 167-200.
- Scuole DADA. (n.d.). *Didattiche per Ambienti Di Apprendimento*. <https://www.scuoledada.it/>.
- Salvi, M.R, (2017). *Il Dirigente scolastico*. Anicia.
- Sergiovanni, T. J. (2000). *Costruire comunità nelle scuole*. LAS.
- Serio, N. (2015). *Funzioni e responsabilità del dirigente scolastico: fra tradizione e management*. Armando.
- Siegel, D. (2014). *La mente adolescente*. Raffaello Cortina editore.
- Solo Dirigenti (2019). *Dossier 2019*. <https://www.solodirigenti.eu/2019/02/07/solo-dirigenti-con-lo-staff-del-ministro/>.
- Takeda, K., Takahashi, K., Masukawa, H., & Shimamori, Y. (2017). Influence on learning of a collaborative learning method comprising the jigsaw method and problem-based learning (PBL). *Yakugaku zasshi: Journal of the Pharmaceutical Society of Japan*, 137(6), 659-664.
- Tantucci, A.P. (2021). *Atti del Seminario "Dirigenti Insieme per una leadership educativa"*. Roma, EIP Italia. [www.dirigentiinsieme.edu](http://www.dirigentiinsieme.edu).
- Tenore, V. (2017). *Il Dirigente scolastico e le sue competenze giuridico-amministrative*. Anicia.
- Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Mondadori.
- Tuttuscuola (2019). *Dossier "Dirigenti, che stress - Allarme presidi: troppi alunni e troppe incombenze"*. Tuttuscuola editore.
- Tuttuscuola (2018). *Il Dirigente scolastico, un leader per l'educazione*, Corso di formazione per docenti e Dirigenti scolastici, Editoriale Tuttuscuola e Università Lumsa, Roma.
- Tuttuscuola (2017). *Dirigenti scolastici, il carico di lavoro pro capite è aumentato del 20% in 5 anni*. <http://www.tuttuscuola.com/dirigenti-scolastici-carico-lavoro-pro-capite-aumentato-del-20-5-anni/>

- Varisco, D.M. (2002). *Costruttivismo socio culturale*, Carocci.
- Väyrynen, P. (2010). *Trasferimento di buone pratiche di work-based learning per la qualità della formazione. Manuale per la progettazione*. Helsinki, - Progetto Leonardo da Vinci n. 2008-1-FI1-LEO05-00452.
- Virzì, C. (2021, 17 agosto). *Inizio scuola, principali misure da attuare e compiti del dirigente*. La Tecnica della Scuola. <https://www.tecnicadellascuola.it/inizio-scuola-principali-misure-da-attuare-e-compiti-del-dirigente>.
- Visalberghi, A. (1988). *Insegnare ed apprendere. Un approccio evolutivo*. La Nuova Italia.
- Vygotskij, L.S. (1962). *Thought and Language*. (6a ed.). The MIT Press.
- Vygotskij, L.S. (1987). *Il processo cognitivo* (C. Ranchetti, Trad.). Bollati Boringhieri. (Opera originale pubblicata nel 1930).
- Wald, A. (1980). A method of estimating plane vulnerability based on damage of survivors. *Center for Naval Analyses CRC 432*.
- Washburne, C.W. (1953). *Che cos'è l'educazione progressiva* (E. Zallone, Trad.). La Nuova Italia. (Opera originale pubblicata nel 1942).
- Weick, K. E. (1997). *Senso e significato nell'organizzazione*. Raffaello Cortina. (Opera originale pubblicata nel 1988).
- Woods, C. (2010). Employee wellbeing in the higher education workplace: a role for emotion scholarship. *Higher education*, 60(2).

## **Indice delle figure e delle tabelle**

Figura I.1.1 – Organi collegiali (e non) della scuola

Figura I.1.2 – Quadro sinottico della ratio del RAV

Figura I.1.3 – Le azioni del Sistema Nazionale di Istruzione (SNV)

Figura I.3.1 – Le aule del Liceo Labriola di Ostia

Figura I.3.2 – La pittura delle aule del Liceo Labriola di Ostia

Figura I.3.3 – Il muro della memoria del Liceo Labriola di Ostia

Figura I.3.4 – Il muro della memoria del Liceo Labriola di Ostia

Figura I.3.5 – Il giardino astronomico del Liceo Labriola di Ostia

Figura I.3.6 – Le aule del Liceo Labriola di Ostia

Figura II.1.1 – Il cronoprogramma delle attività

Figura II.2.1 – Modifica del regolamento di istituto

Figura II.2.2 – Aumento iscrizioni a scuola dall'avvio del DADA

Figura II.2.3 – Aule utilizzabili come ambienti di apprendimento

Figura II.2.4 – Personalizzazione degli spazi da parte dei docenti

Figura II.2.5 – Benessere educativo degli studenti

Figura II.2.6 – Riattivazione dell'attenzione funzionale agli apprendimenti grazie agli spostamenti

Figura II.2.7 – Percezione di miglioramenti del clima relazionale tra docenti

Figura II.2.8 – Aumento del contributo volontario delle famiglie

Figura II.2.9 – Aumento delle figure per attivare o gestire il DADA

Figura II.2.10 – Strutturazione operativa delle posizioni organizzative ricoperte dalle figure di middle management della scuola formalizzate all'anno del DADA

Figura II.3.1 - Gruppo di lavoro

Figura II.3.2 - Cartellone attività

Figura II.3.3 - Organizzazione dei gruppi di lavoro

Figura II.3.4 - Gli esiti degli assignment

Figura II.3.5 – Gli esiti degli assignment

Figura II.3.6 – Gli esiti degli assignment

Figura II.3.7 – Gli esiti degli assignment

Tabella I.2.1 – Funzioni del management e della leadership

Tabella I.2.2 – le caratteristiche del manager e del leader

Tabella I.2.3 – Confronto tra gli strumenti tecnici diretti e quelli indiretti e di contesto che usa un dirigente scolastico

Tabella I.3.1 – Innovatività/buone pratiche e innovazione/buone prassi

Tabella I.3.2 – I postulati del Modello DADA

Tabella I.3.3 – Le caratteristiche del Modello DADA

Tabella II.1.1 – Assignment di stimolo

Tabella II.1.2 – Aree tematiche del questionario

Tabella II.1.3 – Legenda codici questionario DADA

Tabella II.1.4 – Le domande del questionario

Tabella II.1.5 – Le domande del questionario

Tabella II.2.1 – Indice del questionario

Tabella II.3.1 – Dimensioni e assignment.











