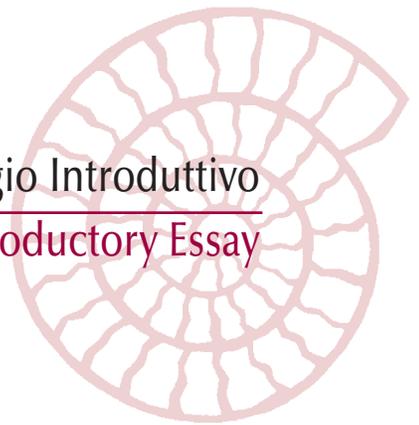

Saggio Introduttivo
Introductory Essay



Buone scuole per la “Buona Scuola” Good Schools for the “Good School”

Rita Minello

Università degli Studi Niccolò Cusano- Telematica Roma
rita.minello@unicusano.it

ABSTRACT

Since the “Good School” became a legislative decree containing the Government’s proposal for a reform of the education system, the world of educational research has reacted intensely to it. This paper examines the processes of change with reference to the life cycle of scholastic institutions and their chance for an evolutionary revamping. The underlying belief is that there is no Good School without good schools, and that real schools should not remain entrapped by a rigid paradigm. Firstly, I will examine the dynamics that have characterized the change schools have gone through in the past decades; then I will pay attention to the processes of “dereliction of change” or “change-driven attrition”; finally, I will examine how it will be possible to reverse such processes.

Da quando la Buona Scuola è diventata un Decreto legislativo contenente il piano offerto dal Governo come proposta di riforma della scuola, il mondo della ricerca educativa ha espresso un confronto serrato. Il contributo esamina i processi di cambiamento con riferimento al ciclo di vita delle istituzioni scolastiche e alle possibilità di rilancio evolutivo, nella convinzione che non ci sia Buona Scuola senza buone scuole, ma che una scuola reale non possa restare prigioniera di un paradigma. Vengono dapprima esaminate le dinamiche che hanno caratterizzato il cambiamento scolastico degli ultimi decenni, con attenzione ai processi di “abbandono del cambiamento” o di “logoramento del cambiamento” e alle possibili vie per invertire tali processi.

KEYWORDS

Good School, Change, Life Cycle, School Systems, Professional Development.

Buona Scuola, Cambiamento, Ciclo di Vita, Sistemi Scolastici, Sviluppo Professionale.

Introduzione

I recenti cambiamenti delle policy scolastiche – a livello locale, nazionale e globale – hanno cambiato alcuni aspetti della vita nelle scuole, in forma intenzionale e a volte anche involontariamente, con impatto sul lavoro degli insegnanti e sulla leadership educativa. Le evidenze di ricerca sui benefici di tali cambiamenti sono contrastanti (Piccone Fiore, 2016; Gatti, Maino, Omodei, 2013).

Sempre più spesso, l'incapacità di queste riforme nel produrre trasformazioni sostanziali nelle scuole e miglioramento della qualità educativa ha generato ampi interrogativi, anche nell'opinione pubblica, che chiede di render conto dell'efficacia degli investimenti nelle innovazioni (Baldacci, 2014).

Ci si interroga sulle implicazioni di tali cambiamenti per la policy, la pratica, la ricerca. Si cerca di riposizionare il ruolo dei dirigenti scolastici, degli insegnanti e degli altri soggetti interessati a migliorare l'educazione e l'istruzione in contesti di crescente diversità. Si ricercano le ricadute dei cambiamenti sulla formazione professionale degli insegnanti, tra pre-service e sviluppo professionale inteso come un *continuum* per tutta la vita. Si riprendono i principi per la valutazione della qualità dell'insegnamento, del suo impatto sulle classi e sulle scuole (Margiotta, 2008; 2007; 2001; 1997a; 1997b; 1987).

Un processo che Fink (2000) chiama "logoramento del cambiamento", e che, in molti casi, produce nelle scuole un processo di "abbandono del cambiamento", secondo cicli di vita simili a quelli studiati in altri tipi di organizzazioni (Vedi fig. 1).¹

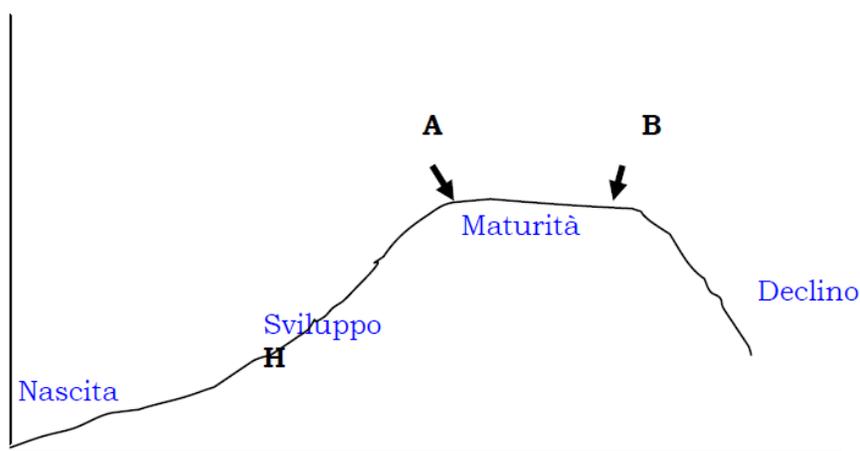


Fig. 1. Andamento del ciclo di vita di un'impresa che non riesce ad evitare il declino

- 1 *Consapevoli che non è possibile mutuare integralmente dai sistemi d'impresa, volti al profitto, indicazioni da applicare a un'istituzione scolastica, riteniamo si possano trovare ugualmente utili spunti e suggerimenti per monitorare e rilanciare il ciclo di vita. Seguendo le indicazioni di Caruso (2003), il ciclo di vita di un'impresa è raffigurabile con una curva sigmoide (fig. 1) del tipo di quella che descrive il ciclo di vita di un prodotto. Anche per le imprese le fasi sono quattro, nascita, sviluppo, maturità, declino. Giova osservare che l'asse dei tempi è puramente qualitativo; normalmente, il tratto dalla nascita al punto A può avere la durata di uno-due anni o meno, mentre quello tra A e B può essere di decine d'anni. In generale, quando un'impresa si trova nel punto B della curva di fig. 1 e decide di cambiare, spesso ha raggiunto un punto di irreversibilità e la salvezza è ardua. Ma perché le aziende decidono di adottare iniziative di rinnova-*

1. Invertire il processo di abbandono del cambiamento nelle scuole

Day (2013), Huberman (1993), Sikes (1985), e altri hanno descritto i cicli di vita degli insegnanti. Esiste un ciclo di vita anche per le singole istituzioni scolastiche, come per altre organizzazioni, benché ancora poco indagato. Così come esistono scuole che vivono nell'errata convinzione di immortalità organizzativa, mentre si trovano immerse in un ciclo di vita che contribuisce al logoramento del cambiamento.

Se tale ciclo di vita esiste all'interno di tali scuole, cosa sono le sue fasi e le caratteristiche? La vasta ricerca triangolata da Fink (2000) ha convinto lo studioso dell'importanza di indagare il lavoro e la vita degli insegnanti come parte del più ampio quadro concettuale, secondo linee discusse nel secondo paragrafo.

Le scuole, sono complessi caratterizzati da organizzazione non lineare, dove ciò che si vede – la punta dell'iceberg – non è necessariamente la sostanza reale. Si possono “vedere” (e valutare) l'uso del tempo e dello spazio, l'organigramma dei ruoli, i curricula degli studi, le abilità e competenze perseguite, e altro (Vignò, Cattaneo, 2012). Ma per comprenderne il ciclo di vita e impedirne il logoramento serve ben altro che i consueti standard di valutazione dei sistemi scolastici, che possono addirittura risultare lenti percettive incomplete, parziali, e potenzialmente fuorvianti. È necessario vivere l'esperienza dall'interno, comprenderne le dinamiche reali. Sono, infatti, i valori, le credenze, i significati e le emozioni che le persone portano all'interno delle organizzazioni a determinarne l'efficacia, a spingere verso il cambiamento, oppure contribuire a respingerlo (Margiotta, 2009).

Ho personalmente potuto osservare, in condizione di “osservatore partecipante” i cambiamenti intervenuti nelle scuole italiane degli ultimi quarant'anni, riconoscere il ciclo di vita di alcune, sperimentarne dapprima il successo formativo e poi il declino.

La stessa concezione di cambiamento è gradualmente mutata nel mondo scolastico.

A partire dagli anni Sessanta e fino agli anni Ottanta il modello di cambiamento che i professionisti dell'educazione concepivano era chiaro, lineare (input processo output), ottimistico, coerente con la forte progressione della scolarità di massa. Si respirava all'interno la convinzione che il cambiamento era buono, e che, una volta che il personale di una scuola avesse abbracciato l'innovazione, cose meravigliose sarebbero accadute. Gli istituti scolastici, però, erano impenetrabili al mondo della ricerca. La comunità di ricerca non aveva la minima idea di

mento solo quando si trovano nel succitato punto B e quindi nel momento meno propizio e di massima difficoltà? Perché gli imprenditori hanno guidato l'azienda affidandone la verifica dello stato di salute solo agli indicatori economico-finanziari (cioè affidandosi al passato) e hanno trascurato quegli indicatori immisurabili o intangibili, ben noti alla leadership dell'impresa eccellente. Nel caso, invece, di imprese di successo, che sono quindi riuscite ad evitare il declino, De Geus (1997) ha individuato alcune caratteristiche comuni, occupandosi solo di imprese medio-grandi che hanno più di un secolo di vita.

- Alta refrattarietà ad intraprendere operazioni a rischio.
- Sensibilità e attenzione ai cambiamenti in atto nel mondo esterno all'impresa.
- Consapevolezza dell'identità aziendale, a tutti i livelli. Le imprese longeve sono pervase da un forte senso di appartenenza e da un'identità aziendale definita e condivisa.
- Grande attenzione verso le nuove idee.
- Predisposizione al cambiamento del proprio core business.

ciò che realmente si verificava dopo che un'innovazione veniva adottata da un istituto scolastico. Oggi sappiamo che l'investimento innovativo era opera di pochi, e la continuazione di ancora meno (Fink, 2000, pp. 8-23).

Un notevole corpus di ricerca internazionale sul processo di cambiamento educativo è stato invece prodotto a partire dalla pubblicazione del testo *The Meaning of Educational Change* (Fullan, 1982). Contemporaneamente, gli studi sulla vita degli insegnanti hanno contribuito alla comprensione di come gli insegnanti rispondono al cambiamento. Importanti soprattutto le ricerche di Ball (1981) e Grant (1988).

Dagli anni Ottanta, il cambiamento scolastico è meglio definibile come "la scuola del miglioramento". Miglioramento inteso come "uno sforzo sistematico e sostenuto, finalizzato al cambiamento in condizioni di apprendimento e nelle altre condizioni interne correlate, in una o più scuole, con l'obiettivo finale di realizzare obiettivi educativi in modo più efficace" (van Velzen et. Alii, 1985, p. 48).

Alla fine del secolo Fink e Stroll hanno fornito una critica approfondita degli approcci tradizionali al miglioramento della scuola: le persone che resistono all'innovazione non sono solo reazionari, poiché non tutte le innovazioni scolastiche sono uguali e orientate a principi condivisibili. Alcune richiedono un sostegno entusiasta, per altre vale la pena di lottare contro con tutto il sistema. Altre sono diventate un banco di prova di strategie politiche di colonizzazione degli insegnanti (Whitty et al., 1998). Nel corso degli anni le buone prassi di miglioramento della scuola, sempre più dipendente dai fattori sociali e culturali della complessità, hanno manifestato la tendenza a orientarsi su piani semplificati e di base per lo sviluppo scolastico e della governance. Anche se ciascuna di queste strutture può contribuire alla creazione di condizioni di apprendimento avanzate per gli alunni, non ci sono evidenze che indichino come queste strutture possano realmente migliorare le scuole.

Gli studi sui processi di efficacia ed efficienza hanno offerto molte prospettive nuove anche sui processi di cambiamento (Vedi figg. 2 e 3), cambiamenti dell'inquadratura (Hargreaves, 1995; Harris, 1998; in Italia Margiotta, 1996; Iavarone, 2000; Melchiori, 2001).

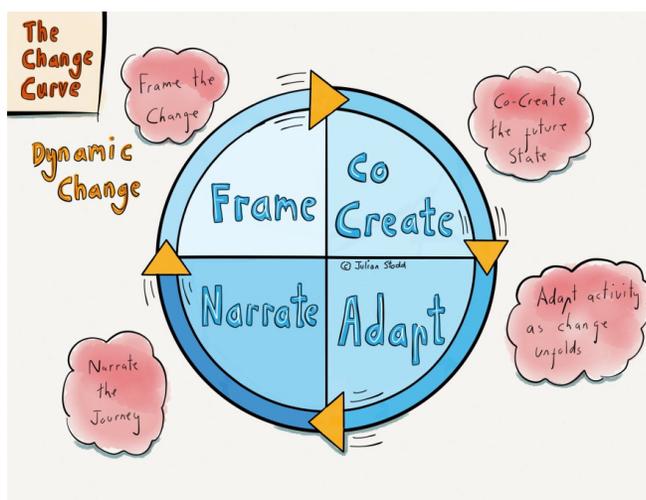


Fig. 2. Le dinamiche sociali del cambiamento nell'organizzazione

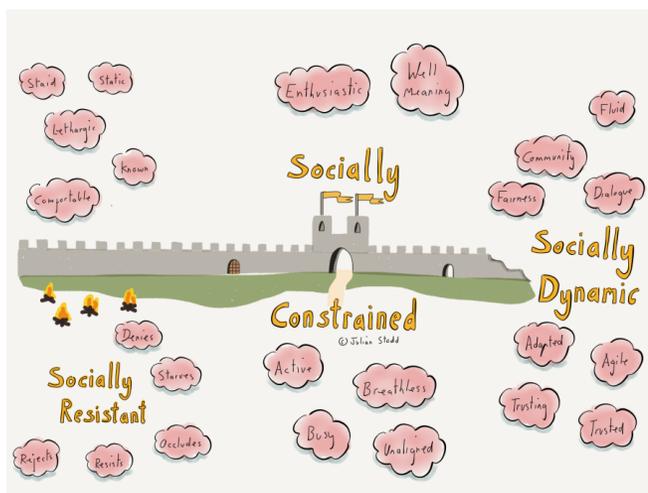


Fig. 3. Leadership e Framing Change

Gli studi sull'equità formativa (Gewirtz, Ball, Bowe, 1995; Oakes, Wells, Yonezawa, Ray, 1997; in Italia Bottani, Cenerini, 2003) hanno consentito di meglio comprendere come operino gli agenti di cambiamento all'interno della multidimensionalità e complessità dei cambiamenti nelle scuole (Vedi fig. 3).

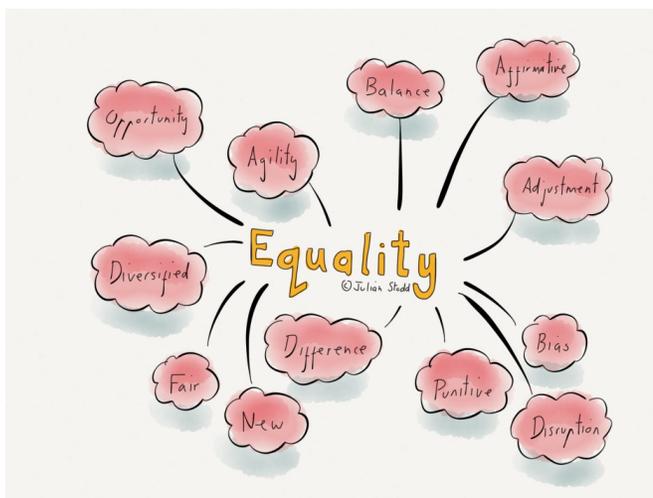


Fig. 4. Complessità dei fattori di equità formativa

Anche conoscere meglio i processi che rendono una scuola più efficace non si è rivelato sufficiente per facilitare il cambiamento positivo di una scuola.

In un sistema scolastico la struttura e la cultura sono indissolubilmente intrecciate e determinano lingue e rituali, norme dei gruppi di lavoro, valori dominanti, filosofia e politiche dell'organizzazione, climi d'aula e di istituto. Ma la cultura non è facile da definire perché è fortemente mutevole e in gran parte implicita e invisibile.

2. Le nuove vite degli insegnanti

La ricerca di Fink (2000) inizialmente citata, individua la centralità del lavoro degli insegnanti – della loro formazione, motivazione, del benessere – per incrementare buona scuola. Ci sono tuttavia diversi fattori organizzativi e professionali che hanno contribuito, nei decenni, a bruciare le energie di insegnanti, minati da anni di sforzi contro le avversità. Concentrandosi sui fattori organizzativi, Byrne (1994) identifica i fattori di stress e burnout in:

- Conflitti di ruolo che derivano da comandi de-conflittuali come richieste di qualità e equità in aula.
- Ambiguità di ruolo derivanti da mancanza di chiarezza circa gli obblighi professionali, i diritti, le funzioni di custodia e di vigilanza.
- Sovraccarico orario di lavoro e sovraccarico di coinvolgimento e di complessità delle richieste.
- Clima delle classi derivante da problemi di disciplina, apatia degli studenti, comportamenti critici nei confronti degli insegnanti.
- Processi decisionali che ignorano il coinvolgimento degli insegnanti.
- Mancanza di supporto sociale da parte sia di amministratori che di colleghi.

Rispetto a tale sfondo, Christopher Day parla della necessità di fortificare le nuove vite degli insegnanti: «La letteratura sulla leadership ci dice molto su ambienti scolastici in cui gli insegnanti si sviluppano e in cui sono propensi a sostenere l'impegno, nonché ci indicano la qualità della competenza, del senso di benessere e dell'identità professionale positiva; nel corso degli anni gli insegnanti sono coerenti nel dirci che, dove sperimentano sostegno costante, sia a livello personale, che esterno e interno, sono in grado non solo di far fronte, ma anche di gestire positivamente le circostanze avverse – in altre parole, di essere resistenti» (Day, 2013, p. 58).

L'esperienza dei sistemi scolastici caratterizzati da alte prestazioni focalizzano l'attenzione sulla figura dell'insegnante e indicano tre aspetti come prioritari per un sistema scolastico che punti al successo formativo: a) selezionare gli insegnanti in ingresso in modo da ottenere le persone più indicate per i diversi incarichi (Minello, Tessaro, 2013); b) svilupparne e potenziarne l'efficacia di insegnamento; c) garantire un sistema in grado di fornire ad ogni studente la miglior istruzione possibile (Barber, Mourshed, 2007).

Esempi di realtà scolastiche come Singapore o Finlandia suggeriscono che non si tratta di ottenere cospicui investimenti aggiuntivi, ma di incanalarli per organizzare un'infrastruttura che possa reclutare regolarmente e preparare efficacemente gli insegnanti su larga scala: le nazioni che hanno migliorato vertiginosamente le performance dei loro studenti attribuiscono gran parte del loro successo agli investimenti mirati nella preparazione degli insegnanti e nel loro sviluppo professionale (Darling-Hammond, 2005).

In particolare, le ricerche basate su evidenze indicano che, a livello globale, i maggiori benefici volti ad aumentare la qualità dell'insegnamento si configurano come:

- *Formazione degli insegnanti di alta qualità*, ottenuta completamente a spese del governo, con caratteristiche di formazione clinica nei corsi di formazione;
- *Mentoring gestito da insegnanti esperti per tutti i principianti*, associato a un carico di insegnamento ridotto e tempi di pianificazione condivisa;
- *Apprendimento professionale continuo*, configurato in 15 a 25 ore a settimana di programmazione e collaborazione in tempo reale a scuola, più altri tempi di sviluppo professionale ottenuto attraverso frequenza di seminari, visite ad altre scuole, ricerca-azione condotta in aula;

- *Sviluppo della leadership d'aula*, costruita e supportata da esperti, mentoring e coaching;
- *Stipendi equamente competitivi* con altre professioni. (Darling-Hammond, 2013, pp. 5-6).

Un insieme strettamente coerente di esperienze fondate su una forte visione di buona scuola e buon insegnamento-apprendimento è rappresentato sia da corsi e tirocini clinici, dove i principianti possono osservare concretamente un insegnamento ben modellato. Questi programmi formativi si concentrano sullo sviluppo di strategie di insegnamento e di competenze che possono avere successo con una vasta gamma di studenti e richiedono ampi spazi di praticantato, con inserimenti in aula accuratamente selezionati e spazi di progettazione congiunta.

Decostruire tali “evidenze” ci aiuta a comprendere che ciò che sembra ovvio, nell'applicazione reale non lo è affatto. Sulla scia di Foucault, è importante isolare i sistemi di pensiero che ormai ci sono divenuti familiari, e perciò ci appaiono come evidenti, “per lavorare in comune con gli operatori, non solo al fine di modificare le istituzioni e le pratiche, ma di elaborare forme di pensiero” (Foucault, Lotringer, 1996, pp. 424-425).

Esaminando la storia della formazione degli insegnanti, si possono individuare tre fasi principali:

- Nella metà del XIX secolo, non c'erano programmi di formazione e gli insegnanti hanno imparato l'“arte” nelle scuole appoggiandosi a un insegnante più esperto, attraverso la logica di apprendistato;
- Tra la fine del XIX e all'inizio del XX secolo, la formazione degli insegnanti ha ottenuto uno status istituzionale separato ed ha acquisito la logica di una preparazione teorica e pedagogica che si completa con la formazione pratica nelle scuole;
- Dagli ultimi decenni del XX secolo, la formazione degli insegnanti ha progressivamente acquisito uno status universitario, con un graduale allontanamento dalla professione, anche quando sono state intraprese iniziative per costruire strategie di cooperazione e di partenariato con le scuole.

La memoria del passato è un requisito indispensabile per pensare in modo critico, per evitare le criticità del presente e orientarci al futuro.

Oggi ci troviamo di fronte una nuova sfida con enormi conseguenze: la fusione di scuole e istituti universitari di formazione degli insegnanti.

L'attenzione sui temi centrali per il futuro della professione va orientata alle seguenti linee di riflessione:

- In primo luogo, si rileva l'importanza di una professionalità che è costruita *dentro*, e non fuori, il corpo insegnante (Margiotta, 2007).
- In secondo luogo, si sottolinea l'importanza di conoscenze professionali elaborate attraverso un percorso pedagogico, in cui la riflessione sull'attività e sull'esperienza assuma un ruolo di primo piano (Margiotta, 2010).
In terzo luogo, si ribadisce l'importanza di pratiche di collaborazione professionale, non come affermazione retorica, ma come nuovo modo di organizzare la professione insegnante (Margiotta, 2010).
- In quarto luogo, si accentuano le implicazioni di scelte relative alla costituzione di un reale spazio pubblico per le scelte educative dei sistemi scolastici, con una ridefinizione delle scuole e degli insegnanti e la stipula di un nuovo patto sociale per l'educazione (Margiotta, 2011a; 2012).

Si tratta, soprattutto, di *sviluppare buone “scuole di insegnamento professionale”* per gli insegnanti, in stretta collaborazione con le università, ma mantenendo forti e continuativi legami con le scuole di eccellenza dei territori, scuole impegnate nell’inclusione, nell’apprendimento esperienziale e attraverso progetti.

A tutt’oggi, i programmi per la formazione degli insegnanti occupano un basso status nella gerarchia dei possibili investimenti sulla scuola. Secondo Nóvoa, ciò dipende in alta misura dalla visione pregiudizievole del pubblico, che concepisce gli insegnanti come difensori inveterati dello status quo e dei sistemi tradizionali di istruzione, minandone in tal modo la credibilità (Nóvoa, 2013, p. 31).

3. Caratteristiche del passaggio dal logoramento del cambiamento al rilancio della continuità evolutiva in una istituzione scolastica

Il ciclo di vita delle scuole impegnate nell’innovazione presenta segnali di avvertimento dei primi sintomi di logoramento degli attori del sistema². Interpretare tali segnali è fattore indispensabile per rilanciare quei fattori che rendono possibile un’altra sfida: energia, creatività, orgoglio, autostima.

I segnali di pericolo provengono da una serie di prospettive, che, qualora analizzate congiuntamente, offrono un quadro concettuale, un framework, su cui riflettere:

- *Fattori di contesto*: invecchiamento del corpo insegnante senza ricambio generazionale, ostilità della comunità educativa, contrasti con le famiglie, rapporti deteriorati con i sindacati degli insegnanti o con le rappresentanze sindacali interne, competizione con altre scuole del territorio. A volte, anche un rapido aumento delle iscrizioni costringe ad un altrettanto rapido ampliamento del personale, che produce problemi di integrazione e di qualità dell’insegnamento. Il numero aumentato degli studenti incide su strutture progettate per una scuola più piccola. Anche il fattore contrario, il declino delle iscrizioni, incide negativamente.
- *Fattori di perdita di senso e significato*. Il clima politico e ideologico della provincia e del distretto scolastico che in passato ha sostenuto e promosso l’in-

2 *Anche in questo caso, il riferimento alla gestione delle imprese è considerato utile al rilancio della curva di crescita di una scuola, ma non completamente assimilabile*. Per aiutare il management di un’azienda a vedere quello che non vede, per allungare positivamente il ciclo di vita naturale dell’azienda, sono stati predisposti alcuni strumenti. Lo strumento diagnostico in grado di identificare il momento più opportuno per attivare il cambiamento e quindi saltare su una seconda curva di crescita è l’*Early Warnings Decision System*. Esso si basa sui seguenti parametri di vitalità da sottoporre a monitoraggio:

- Il livello di motivazione e coinvolgimento delle persone.
- Il livello di energia all’interno dell’organizzazione.
- Il senso di appartenenza e lo spirito del gruppo.
- La reputazione di cui gode l’azienda sul mercato interno ed esterno.
- La capacità di innovazione.
- Il livello di conoscenza e di know-how e il loro tasso di crescita e di formalizzazione.
- La gestione dei conflitti, lo spirito di collaborazione e la qualità dei rapporti interpersonali.
- Il livello di soddisfazione dei clienti. (D’Egidio, 2006)

novazione può cambiare improvvisamente. Ingresso di nuovi membri del personale, non socializzati alla filosofia dell'istituto e quindi meno impegnati e motivati al suo successo formativo, in particolare quegli insegnanti che hanno subito un trasferimento forzato perché finiti in soprannumero nelle scuole di appartenenza. La perdita di quegli insegnanti che agivano come "massa critica" e operavano per l'innovazione, quelli che avevano condiviso e interiorizzato gli ideali di *buona scuola* della comunità educante.

- *Fattori di leadership*. I seguenti fattori legati alla selezione, promozione e luogo della leadership contribuiscono al logoramento del cambiamento: la partenza anticipata, l'avvicendamento forzato, o troppo frequente dei dirigenti scolastici: un vero e proprio *turnover*, in alcune scuole. Anche la diminuzione del personale e del nucleo dirigente ha inciso nell'ultimo decennio. La micro-politica della scuola risente delle condizioni di instabilità, si creano rivalità tra i dipartimenti, abbandono di progetti di stage, attività esperienziali importanti, attività sportive, ludiche, attività per il tempo libero. Tutti fattori che cambiano in negativo l'immagine della scuola sul territorio.
- *Fattori di cultura della scuola*. Insegnanti che sono partiti con obiettivi condivisi si rinchiodano nelle loro aule e si confrontano poco con i colleghi, al massimo nei dipartimenti. La fiducia personale e collettiva sulle finalità e attività della scuola vacilla a causa delle critiche ricevute (o percepite come tali) dalle famiglie, dal territorio, dagli studenti. La collaborazione degli anni creativi si traduce in individualismo e in rifiuto della formazione professionale continua, erode la volontà di innovare, di provare, e di rischiare. Viene meno lo spirito di sostegno reciproco tra il personale, come pure la ricchezza degli approcci didattici. A volte, una governance troppo centralizzata riduce le aree di discrezione e di creatività degli insegnanti, che non vedono riconosciuti i loro sforzi.

Sembra chiaro che il logoramento del cambiamento richiede attenzione ad una complessa interrelazione di molti fattori che, nelle scuole, influenzano scopi, strutture e culture. Alcuni fattori, come la rapida crescita o declino della popolazione studentesca, possono esacerbare condizioni preesistenti, ma la complessità dei fattori, le loro connessioni e relazioni, rende praticamente impossibile determinare percorsi esatti di causalità e, quindi, impossibile prevedere con certezza il futuro dello sviluppo scolastico. Ma si può ragionevolmente sostenere che le scuole che diventano consapevoli della necessità di monitorare i fattori di rischio del declino sono più propense a mantenere il loro vantaggio innovativo e restano catalizzatori di cambiamento nel corso del tempo, guadagnando in longevità.

Conclusioni

Nei sistemi naturali o umani, nessuna parte del sistema viene lasciata inalterata dai cambiamenti che si verificano all'interno: l'apertura e la creatività che influenzano l'evoluzione di un sistema influenzeranno anche l'evoluzione dell'ambiente. I sistemi auto-organizzati non si limitano a prendere informazioni, cambiano il loro ambiente. Nessuna parte del più ampio sistema viene lasciato inalterato dai cambiamenti che si verificano in qualche posto al suo interno. Ciò vale, in particolare, per i sistemi a lavoro cognitivo³.

3 «La potenza produttiva della società contemporanea riposa, infatti, sulla divisione del lavoro cognitivo. Ossia sulla capacità di specializzare le forme di apprendimento, da cui scaturisce nuova conoscenza, e di cumularle tra loro, dando luogo ad una "intelli-

Una scuola reale non può dunque restare prigioniera di un paradigma: per rivivificare la sua immagine e passare a leggere se stessa come buona scuola, necessita di percepire la positività del territorio e deve sentirsi supportata sul piano scientifico nelle sperimentazioni che intraprende. Lo staff professionale deve saper fornire una leadership sensibile agli scopi e alle aspirazioni dei giovani della comunità. I genitori devono saper riconoscere la necessità di un cambiamento, appoggiare l'innovazione e la sperimentazione, essere disposti ad accettare le decisioni dei leader professionisti, ma affidarsi anche alle iniziative degli insegnanti.

Infine, essere una buona scuola significa lottare per mantenere i significati essenziali della *vision* educativa, mantenere lo slancio di fronte ad un mondo sempre più complesso, eterogeneo, imprevedibile, che spesso non perdona, rispondere in modo compatto alle sollecitazioni socio-culturali esterne, come un'organizzazione in grado di reagire in un contesto in rapido cambiamento delle forme e dei contenuti dell'apprendimento senza restare bloccata.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: Franco Angeli.
- Ball, S. (1981). *Beachside comprehensive: A case-study of secondary schooling*. Cambridge: Cambridge University Press
- Barber, M., Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. London: McKinsey and Company.
- Bottani, N., Cenerini, A. (2003). *Una pagella per la scuola. La valutazione tra autonomia e equità*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Byrne, B. M. (1994). Burnout testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across the elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 31(3), 645-673.
- Caruso, E. (2003). *L'impresa in un mercato che cambia*. Milano: Tecniche Nuove.
- D'Egidio, F. (2006). *Quando cambiare. Come assicurarsi profitti nel tempo misurando la vitalità d'impresa e gli «intangibili» che contano per vincere*. Milano: Franco Angeli.
- Darling-Hammond, L. (2005). Teaching as a profession: Lessons in teacher preparation and professional development. *Phi Delta Kappan*, 87(3), 237-240.
- Darling-Hammond, L. (2013). Building a Profession of Teaching. In Flores, M. A., Carvalho, A. A., Ferreira, F. I., Vilaça, M. T. *Back to the Future. Legacies, Continuities and Changes in Educational Policy, Practice and Research* (pp. 3-28). Rotterdam: Sense Publishers.
- Day, C. (2013). The New Lives of Teachers. In Flores, M. A., Carvalho, A. A., Ferreira, F. I., Vilaça, M. T. *Back to the Future. Legacies, Continuities and Changes in Educational Policy, Practice and Research* (pp. 57-74). Rotterdam: Sense Publishers.

genza collettiva" (Lévy, 1994) che rende disponibile il sapere sociale prodotto in un punto (dello spazio e del tempo) a tutti gli altri punti che vogliono utilizzarlo. Ma ciò non produce strutture della conoscenza e del sapere stabili, in quanto costruite e governate da un disegno che possa ritenersi immutabile nel tempo. È piuttosto un fenomeno di emersione continua. E dipende dall'equilibrio – sempre precario e sempre da ricostruire – tra un processo ricorsivo di decadimento entropico di quello che si sa, e un processo, altrettanto ricorsivo, di apprendimento neghentropico, che compensa quello entropico in forme e aspetti spesso non previsti. Il confine indeterminato che si stabilisce tra questi processi viene difeso, e in parte stabilizzato, dall'interesse individuale e sociale a disporre di conoscenze affidabili: soprattutto dall'interesse "economico" di ogni singolo (soggetto, organizzazione o istituzione) ad usare conoscenze affidabili nella produzione di valore» (Margiotta, 2011b).

- De Geus, A. (1997). *The Living Company*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Fink, D. (2000). *Good Schools/real Schools: Why School Reform Doesn't Last Series On School Reform*. New York and London: Teachers College, Columbia University.
- Fink, D., Stoll, L. (1998). Educational change: Easier said than done. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (pp. 297-321). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Flores, M. A., Carvalho, A. A., Ferreira, F. I., Vilaça, M. T., (2013). *Back to the Future. Legacies, Continuities and Changes in Educational Policy, Practice and Research*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Foucault, M., Lotringer, S. (Eds.) (1996). *Foucault live (interviews 1961-1984)*. New York: Semiotext.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. Toronto: O.I.S.E. Press.
- Gatti, D., Maino, G., Omodei, A. (2013). *Tra cambiamenti e continuità*. Santarcangelo di Romagna (RN): Maggioli.
- Gewirtz, S., Ball, S. J., Bowe, R. (1995). *Markets, choice and equity in education*. Buckingham: Open University Press.
- Grant, G. (1988). *The world we created at Hamilton High*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hargreaves, D. H. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(1), 23-46.
- Harris, A. (1998). Differential effectiveness in secondary schools: Strategies for change and development. *The Journal of Educational Management and Administration*, 26(3), 269-278.
- Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. London: Cassell.
- Iavarone, M. L. (2000). *La formazione efficace. Tra teoria e metodo*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta U. (a cura di) (2010). *Abilitare la professione docente. Esiti occupazionali e differenziale professionale degli specializzati SSIS Veneto*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta, U. (1987). Il sistema formativo che cambia: prospettive di una integrazione possibile. *Politiche del Lavoro*, 5, 143-17.
- Margiotta, U. (1996). Capacity for change and adaptation of schools: the case of effective school improvement. A long term intervention study as a follow up. Paris-Cambridge. In OCSE-CERI, *Assessment on the school* (pp. 25-81). Paris: OCSE.
- Margiotta, U. (1997a). Le scuole di qualità. In M. Ferracuti e A. Granata (a cura di), *Aggiornamenti per una scuola di qualità* (pp. 57-92). Venosa: Osama.
- Margiotta, U. (1997b). *L'insegnante di qualità: valutazione e performance*. Roma: Armando.
- Margiotta, U. (2001). Professionalità in transizione: la formazione degli insegnanti ad una svolta. In L. Lelli, I. Summa, *Professionalità per l'innovazione* (pp. 39-65). Napoli-Roma: Tecnodid.
- Margiotta, U. (2007). Le métier d'enseignant: formation professionnelle et formation des talents. Parcours professionnels et professionnalisation des enseignants du secondaire: des régularités du social aux trajectoires singulières. *Recherches en Éducation*, 4, 1-13.
- Margiotta, U. (2008). La formazione iniziale degli insegnanti secondari e le Scuole di Specializzazione all'insegnamento Secondario in C. Biasin (a cura di), *La responsabilità sociale dell'Università nelle Professioni* (pp. 231-268). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta, U. (2009). Mais, enfin, c'est la vie qui forme. Le metier des enseignants et la formation des talents. *Recherche et Formation*, 4, 121-145.
- Margiotta, U. (2011a). Nuovo contratto sociale e capitale formativo. Dal Welfare al learnfare in A. Pavan, *La rivoluzione culturale della formazione continua* (pp. 65-90). Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Margiotta, U. (2011b). La ricerca in scienze dell'educazione e della formazione. Analisi e proiezioni. *Formazione & Insegnamento*, 3, 5-18.
- Margiotta, U. (2012). Dal welfare al learnfare. Verso un nuovo contratto sociale. In U. Margiotta, M. Baldacci, F. Frabboni, *Longlife/Longwide learning. Per un trattato europeo della formazione* (pp. 125-164). Milano: Bruno Mondadori.
- Melchiori, R. (2001). *Per accrescere l'efficacia dell'istruzione. Il progetto di ricerca Effective school improvement*. Milano: Franco Angeli.
- Minello, R., Tessaro, F. (2013). Le nuove politiche per la formazione continua degli insegnanti: creare contesti innovativi, estesi e interdipendenti / New educational policies

- for teachers' lifelong training: the creation of innovative, extended and inter-dependent contexts. In Ellerani P. (a cura di), *Formazione&Insegnamento. European Journal of Research on Education and Teaching*. Numero monografico *contesti cooperativi per generare capacità e opportunità. Nuove politiche per lo sviluppo / Cooperative context for the creation of capabilities and opportunities. New Development Policies*. XI(4), 2013, 33-50. Lecce, Pensa MultiMedia.
- Nóvoa, A. (2013). Teachers: How Long Until the Future? In Flores, M. A., Carvalho, A. A., Ferreira, F. I., Vilaça, M. T. *Back to the Future. Legacies, Continuities and Changes in Educational Policy, Practice and Research* (pp. 29-38). Rotterdam: Sense Publishers.
- Oakes, J., Wells, A. S., Yonezawa, S., & Ray, K. (1997). Change agency and the quest for equity: Lessons from detracking schools. In A. Hargreaves (Ed.), *Rethinking educational change with heart and mind: The 1997 ASCD yearbook* (pp. 4372). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Piccone Fiori, R. E. (2016). *Disorientamento cambiamento autonomia. La cultura del servizio nella scuola di base*. Roma: Armando.
- Sikes, P. (1985). The life cycles of the teacher. In S. Ball & I. Goodson (Eds.), *Teachers' lives and careers* (pp. 27-60). London: Falmer Press.
- Velzen, W. van, Miles, M., Ekholm, M., Hameyer, U., & Robin, D. (1985). *Making School Improvement Work*. Leuven: ACCO.
- Viganò, R., Cattaneo, A. (2012). *Valutare nei sistemi formativi. Metodologia e pratiche organizzative*. Milano: Vita e Pensiero.
- Whitty, G., Power, S., & Halpin, D. (1998). *Devolution and choice in education. The school, the state and the market*. Buckingham, UK: Open University Press.