

## Verso il progetto educativo d'istituto

*di Edo Dozio, docente di scienze dell'educazione IAA e capogruppo del SSP / SM<sup>1</sup>  
Rivista del servizio di sostegno pedagogico della scuola media, no. 16, maggio 1998, pag 13-42*

Paradosso:

Il Progetto di istituto è utile per migliorare il clima interno e l'efficacia del lavoro educativo.

Il Progetto educativo di istituto è possibile se nell'istituto esiste un substrato favorevole, cioè un clima interno positivo.

Il Progetto di istituto è possibile là dove non è necessario.

### 1. Introduzione

Il Progetto educativo di istituto (PEI) corrisponde a un processo di ripensamento e di esplicitazione delle finalità dell'istituzione rilette alla luce della realtà locale e dei partner scolastici e all'elaborazione di procedure educative coerenti. La sua realizzazione pratica può iniziare con una riflessione teorica sul significato educativo della scuola, frutto di discussioni, negoziazioni e ricerca di condivisione all'interno dell'istituto, oppure prendere inizio con progetti concreti di azioni educative all'interno dell'istituto. Iniziative concrete, pragmatiche, limitate, rispondenti a richieste interne o a problemi evidenziati, che si troveranno a confronto con la riflessione globale sulle finalità educative dell'istituto. In questo secondo caso il significato della progettualità concreta apparirà chiara dall'esplicitazione del senso e delle ragioni delle iniziative intraprese.

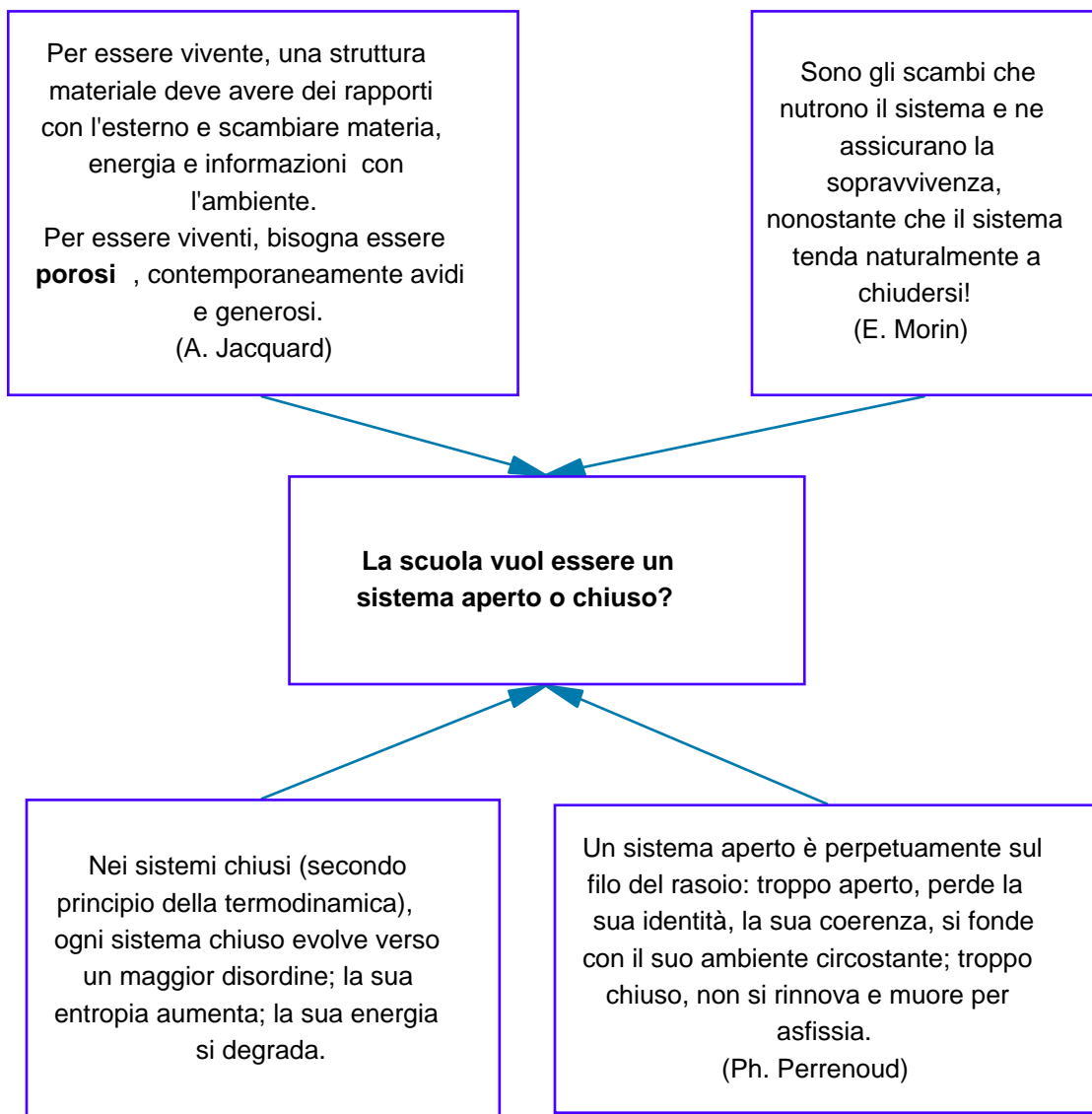
Ogni istituto ha sempre avuto una sua progettualità, spesso implicita, altre volte già esplicitata. Ogni direzione o gruppo di docenti ha sempre avuto una sua idea sul valore della scuola, sulle modalità più adatte per raggiungere le sue finalità. A volte queste vengono espresse chiaramente nelle discussioni interne o in documenti, più spesso esse rimangono implicite. Talvolta non sembra esista una linea direttrice che guidi le scelte educative, pedagogiche o didattiche di un istituto. Anche la scelta di non definire esplicitamente le linee direttrici o di non ricordarle di tanto in tanto, di non assumerle regolarmente per prendere delle decisioni nell'organizzazione dell'attività scolastica o durante i consigli di classe è di fatto un progetto: il progetto di lasciare ad ogni partner scolastico la libertà di muoversi come meglio crede. Con il nuovo regolamento della Scuola Media, viene ora chiesto a tutti gli istituti di esplicitarlo.

Se finora le indicazioni di massima che dovevano dirigere l'azione educativa e di insegnamento della scuola erano fornite dall'alto tramite i vari regolamenti, la tendenza attuale è invece di ridurre le indicazioni date nella legislazione scolastica, limitandosi piuttosto a linee quadro e lasciando alla professionalità degli operatori sul terreno di adattarne l'applicazione alle realtà locali. Il coinvolgimento di tutti gli operatori nella definizione delle

modalità con le quali raggiungere le finalità, è la novità più rilevante dell'introduzione del PEI. Il margine di libertà è costituito dai riferimenti ufficiali comuni. Le modalità di attuazione sul territorio, con la popolazione che usufruisce dei servizi della scuola, è lasciato, in parte almeno, all'iniziativa degli istituti.

Se nella tradizione della vita scolastica, la professione insegnante è vissuta essenzialmente come legata all'individualità del singolo, l'idea di progetto di istituto sottolinea l'opportunità di pensare e di agire in pari tempo anche come collettività, come collettività aperta. Come per un lavoro svolto per gruppi o una squadra sportiva, si tratta di mettere a frutto le possibilità offerte dall'interazione sociale e andare così oltre le risorse individuali; un'interazione sociale produttiva e creativa, volta a sostituire la sterile opposizione dei singoli e il conseguente clima di conflittualità.

La necessità di una scuola di aprirsi verso l'esterno è illustrata nello schema seguente<sup>2</sup>:



## 2. Origini dell'idea di progetto di istituto

Le origini dell'idea di progetto di istituto risalgono agli anni '60-'70 nei paesi anglosassoni e agli anni '80 nei paesi francofoni, paesi dove la scuola ha però una organizzazione diversa dalla nostra e si rifà a una cultura pure differente. Nei paesi anglosassoni ad esempio, vi è una certa competizione fra le scuole in quanto, per alcune almeno, si tratta di attirare i "clienti" fornendo un profilo di scuola qualificante; le modalità di gestione interne dei singoli istituti sono di conseguenza più autonome. In Francia, al contrario, il sistema è molto centralizzato su Parigi, per cui la decentralizzazione assume un altro peso.

Negli ultimi dieci anni, l'idea di progetto di istituto, sebbene con significati spesso diversi, si fa strada un po' ovunque. L'idea si è affermata a seguito di numerose trasformazioni sociali, demografiche, economiche, culturali e psicopedagogiche avvenute negli ultimi decenni.

Negli anni '60, con il boom economico e il fermento ideologico-politico, si è sviluppata una esigenza di democratizzazione degli studi intesa come uguali possibilità fornite a tutti in una scuola comune. La scuola è centrata sul sapere, sui contenuti, sulle discipline, sui programmi. Cambiare la scuola significa allora prioritariamente cambiare le strutture, i programmi di insegnamento e migliorare le infrastrutture.

Negli anni '70, dopo che la sociologia dell'educazione ha messo in rilievo le variabili economiche e sociali come determinanti principali delle possibilità di riuscita scolastica (la riproduzione sociale di Bourdieu e Passeron) e il fatalismo che ne è seguito ("cosa possiamo farci?"), la tendenza è stata di ripiegare verso il relazionale, il saper-essere, l'affettivo, lo psicanalitico.

Negli anni '80 si è riconosciuto che anche il cognitivo vuole la sua parte. Lo sviluppo delle didattiche disciplinari (in particolare dell'area scientifica) ha portato a riconoscere l'importanza delle concezioni già presenti nell'allievo e come nell'insegnamento si debba tenerne conto.

Gli anni '90 sono anni in cui viene messa in rilievo la complessità dei fattori che intervengono nella riuscita scolastica degli allievi. Si sviluppa la visione sistemica. La ricerca didattica si afferma come momento di assunzione della complessità dei fenomeni, con una causalità non più lineare bensì a rete. L'attenzione si sposta sui processi invece che sui soli prodotti. Si ampliano gli studi sull'efficacia del processo di insegnamento-apprendimento. Si evidenzia l'effetto-istituto e l'importanza dei dispositivi pedagogico-didattici.

Vediamo di seguito le varie ragioni che sottostanno all'idea del progetto di istituto proposto anche per la scuola media ticinese.

### **Prima ragione: dal quantitativo al qualitativo**

La scuola degli anni '60 ha subito ampie modifiche a seguito del boom demografico che ha creato un aumento della popolazione scolastica e un cambiamento delle esigenze formative. Le modifiche economiche sono poi state affiancate da modifiche culturali rilevanti. Dagli anni '70, la Scuola media ticinese (SM) è diventata unica e di 4 anni. Le infrastrutture scolastiche hanno subito notevoli miglioramenti. Da questi cambiamenti quantitativi e dai miglioramenti strutturali, si tratta oggi di passare a una nuova fase: il miglioramento qualitativo dei servizi offerti. In effetti, se gli anni '60 e '70 avevano richiesto un ampliamento della formazione di base per tutti, i mutamenti tecnologici e le richieste del mondo economico e sociale della fine del secondo millennio si indirizzano, nei confronti dell'educazione, verso il potenziamento

negli allievi di capacità finora non esplicitamente mirate. Per l'istituzione scolastica ciò significa tra l'altro:

- preparare dei giovani che sappiano vincere la sfida del libero mercato e delle nuove tecnologie, le quali richiedono nuove abilità;
- controbilanciare la tendenza materialistica e consumistica con una riaffermazione della componente umanistica dell'educazione;
- migliorare il rapporto investimento - efficacia in nome di un rinnovato modo di vedere la scuola;
- prendere in considerazione l'evoluzione delle concezioni psicologiche, pedagogiche e didattiche degli ultimi decenni. Fra di esse ricordiamo: l'importanza di tener conto delle concezioni degli allievi e della costruzione socio-cognitiva del sapere nelle fasi dell'insegnamento, dell'apporto delle neuroscienze e della psicologia cognitiva sulle modalità di apprendimento degli allievi.

Una riflessione sulle rinnovate finalità dell'istituzione scuola e del singolo istituto sono una tappa utile del PEI per chiarire e precisare gli scopi ultimi del proprio agire.

### **Seconda ragione: le variazioni fra istituti**

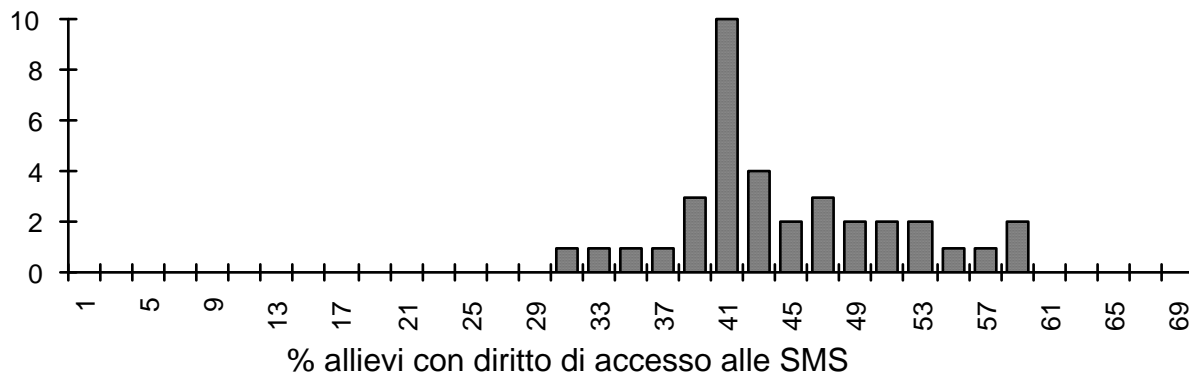
Quando si parla di scuola si suppone che questa sia unica, indipendentemente dal fatto che ci si riferisca all'uno o all'altro istituto; il che non corrisponde alla realtà come ben sanno i genitori (ma non solo) che comunicano con altri i cui figli frequentano scuole diverse. Le disarmonie fra gli istituti sono state messe in luce anche dalle indagini statistiche e rivelano come da una parte esista già un'autonomia interpretativa delle direttive da parte degli istituti, che conducono a percentuali anche notevolmente diverse di riuscita o di iscrizione nelle differenziazioni curriculari (corsi a livello, inglese, latino, ...), dall'altra come queste differenze non derivino da scelte esplicite bensì da motivi che restano oscuri, ma le cui conseguenze non sono per nulla da trascurare; non sono particolarmente ben accettate dai genitori, ad esempio, le differenze nell'esito della scolarità di un allievo a dipendenza della sede frequentata .

La tabella seguente mostra come fosse notevole, l'anno scolastico scorso, la dispersione degli istituti nelle scelte fatte dagli allievi delle varie differenziazioni curriculari o della riuscita scolastica. Se ad esempio, la variazione delle bocciature va dall'1% in 13 sedi al 7 % in 6 sedi, la variazione degli allievi che passano con più di due insufficienze va da una sede con il 5% di allievi a 2 sedi con il 29%.

Due istogrammi illustrano quanto rilevato sopra: percentuale di allievi che frequentano i livelli 1 e di allievi che terminano la scuola media con il diritto di accesso alle scuole medio-superiori.

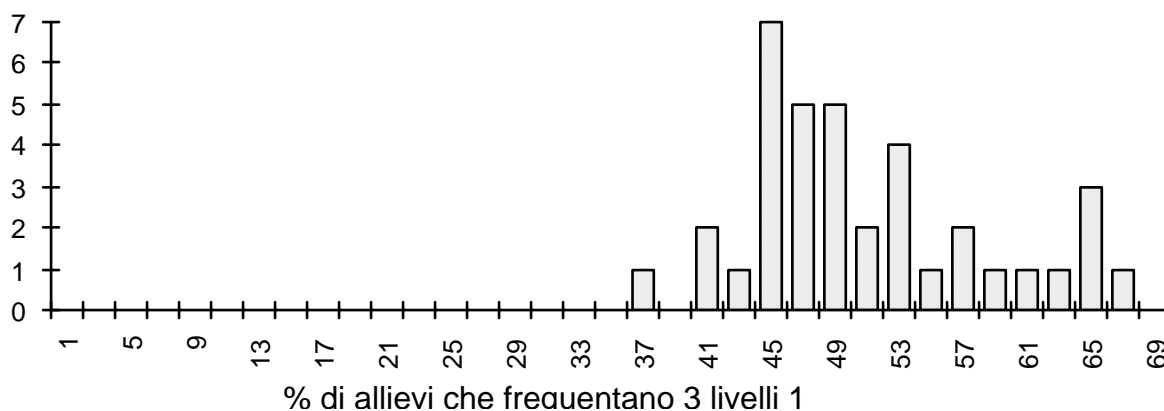
Istogrammi 1 e 2 - pagina seguente

- Insomma, vi sono più probabilità per un allievo di avere il diritto di accedere al Liceo se frequenta le sedi di Cevio o di Ambrì (60% e 51% nell'anno '96-'97) piuttosto che se frequenta le sedi di Lugano centro, Canobbio o Cadenazzo (21%, 31% e 32%). Le dispersioni osservate possono essere dovute a fattori casuali ma quando si ripetono in maniera analoga negli anni c'è da supporre che siano piuttosto dovute a scelte implicite o inconsapevoli<sup>3</sup>.



sedi in %	1	3	5	7	9	11	13	15	17	19	21	23	25	27	29	31	33	35	37	39	41	43	45	47	49	51	53	55	57	59	61	63	65	67	69		
NonP	13	8	10	6																																	
>2i			1	2	2	5	5	7	6	3	4				2																						
3L1																			1		2	1	7	5	5	2	4	1	2	1	1	1	3	1			
3L2						1		5	4	4	6	2	3	1	1	5	2	1		1		1															
SMS																1	1	1	1	3	10	4	2	3	2	2	2	1	1	2							
Lat.		1	1		9	3	4	2	3	4	5	2			2																						
Ingl.					3	1		2	3	4	2	3	3	1	2	3		1		2	1	4				1											
ScA.															1		2	4	1		4	2		4	3	4		5	1			2	1	1		1	
ItA										3		1	1	1	2	1	2	4	4	1	5	1	1	3	2	1			2	1		1					

Numero di sedi con una determinata percentuale di: non promossi (NonP), con più di due insuff.(>2i), con tre livelli I (3L1), con tre livelli 2 (3L2), accesso SMS senza esami (SMS, con latino (Lat.), con inglese (ingl.), con scienze A (ScA) e con italiano A (ItA)



Una discussione collettiva che espliciti anche in questo ambito le scelte di ogni singolo istituto è certamente una fase utile, se non indispensabile, nello sviluppo di un progetto di istituto.

### **Terza ragione: una scuola efficace**

Una nuova riflessione, nel passato confinata nell'ambito dei commenti familiari ed oggi invece diventata pubblica, è relativa a cosa sia una *buona scuola*, una *scuola efficace*. Se è sempre possibile affermare che una buona scuola è quella che soddisfa i principali compiti a lei affidati, si tratta ancora di definire quali questi siano. Una scuola efficace è una scuola che ha una percentuale bassa o alta di bocciati? Una scuola che ottiene un miglior giudizio da parte degli allievi? Una scuola che ha un clima interno rilassato o severo ed esigente? Una scuola che fa proseguire una alta percentuale di allievi verso le scuole superiori?

Non va inoltre dimenticato che i risultati di un istituto hanno da essere vagliati in funzione del tipo di popolazione che la scuola accoglie. C'è differenza tra le scuole che non scelgono i loro allievi e quelle che invece li selezionano in entrata o che li accolgono in funzione di criteri di vario ordine: sociale, economico o altro ancora.

Secondo Ph. Perrenoud<sup>4</sup> l'**efficacia pedagogica** è la capacità di provocare effettivamente, in una maggioranza di allievi, uno sviluppo personale e un apprendimento che vanno nel senso degli obiettivi dichiarati del sistema scolastico. Riferendoci ad Hadji<sup>5</sup>, potremmo parlare di un docente, un istituto o una scuola efficaci nella misura in cui riescono a creare plusvalore, a fornire **valore aggiunto** alla preparazione degli allievi.

Mortimore et al. (1988)<sup>6</sup> così descrivono le condizioni di efficacia di una scuola:

#### *1. Encadrement constructif du personnel par le directeur d'établissement*

*Aspects clés:* participation active à la vie de l'école mais sans que s'exerce un contrôle total sur le personnel de l'école; établissement de dossier d'élèves régulièrement tenus à jour.

#### *2. Participation du directeur adjoint à la gestion de l'établissement*

*Aspect clé:* partage des responsabilités entre le chef d'établissement et son adjoint.

#### *3. Participation des enseignants*

*Aspect clé:* les enseignants participent activement à la définition des programmes d'études, ainsi qu'à la prise de décisions concernant la politique suivie par l'établissement.

#### *4. Harmonisation de l'action des enseignants*

*Aspect clé:* continuité du corps enseignant et harmonisation des méthodes adoptées par les enseignants.

#### *5. Classes bien structurées*

*Aspect clé:* les enseignants placent leurs élèves dans un cadre relativement strict, à l'intérieur duquel il peuvent travailler tout en jouissant d'une certaine liberté.

#### *6. Enseignement intellectuellement stimulant*

*Aspects clés:* questions incitant les élèves à la réflexion, approche enthousiaste, niveau de performances élevé attendu des élèves.

#### 7. *Environnement centré sur le travail*

*Aspects clés:* une grande partie du travail et des activités de contrôle est consacrée au contenu du programme - une partie relativement restreinte du temps est consacrée aux questions de routine et aux travaux courants; la classe est peu bruyante.

#### 8. *Classes consacrées à un sujet bien défini*

*Aspect clé:* le temps de classe est consacré à des sujets relevant du programme d'études.

#### 9. *Maximum de communication entre enseignants et élèves*

*Aspects clés:* approche flexible, combinant la communication de l'enseignement avec chaque élève, avec la classe et avec les sous-groupes. On a constaté que l'enseignement dispensé à l'ensemble de la classe renforçait davantage la communication avec tous les élèves que celui où les enseignants consacraient la majeure partie de leur temps à dialoguer individuellement avec des élèves.

#### 10. *Tenue des dossiers*

*Aspect clé:* Tenue régulière des dossiers d'élèves tant par les chefs d'établissement que par les enseignants.

#### 11. *Participation des parents*

*Aspects clés:* aide apportée par les parents à la conduite des classes, visites pédagogiques, participation aux réunions, lecture de textes à leurs enfants, existence d'une bibliothèque familiale.

#### 12. *Climat positif*

*Aspects clés:* plus d'encouragements que de reproches, enthousiasme des enseignants, attitude amicale des élèves - absence de graffitis dans les établissements.

B. Favre<sup>7</sup> dal canto suo dà la seguente descrizione degli elementi costitutivi dell'efficacia di un istituto:

#### *Caratteristiche efficaci au niveau de l'école*

- Centration sur *l'instruction* et importance attachée aux performances scolaires;
- niveau élevé d'aspirations sur le plan de la réussite scolaire;
- attente, de la part des maîtres, d'une maîtrise minimale, par tous les élèves, des compétences enseignées;
- *leadership pédagogique ("instructional leadership") fort*, orienté vers la qualité de l'instruction, et prenant en compte les aspirations de chaque enseignant (mais ce leadership n'est pas nécessairement exercé par le directeur en titre);

- contrôle permettant de vérifier si les maîtres suivent effectivement les pratiques décidées;
- stabilité et autonomie du corps enseignant;
- prise en compte des résultats des élèves pour évaluer les programmes;
- désir des élèves de participer au processus éducationnel; implication dans la vie de l'école;
- climat "positif", ordre, discipline ("*a safe and orderly climate*");
- participation des parents (aspect plus ou moins fortement souligné selon les recherches).

*Les caractéristiques efficaces au niveau de la classe*

- Utilisation optimale du temps d'enseignement;
- part importante d'enseignement actif;
- éveil et maintien de l'attention;
- nombreuses interactions avec toute la classe plutôt qu'avec chaque élève pris individuellement; alternance entre travail en grand groupe et travail en petits groupes; - feedbacks clairs et non ambigus sur les performances attendues des élèves et atteintes par chacun;
- valorisation des bons résultats;
- la discipline règne dans l'école et la classe mais les interventions en ce domaine sont aussi peu nombreuses que possible, les punitions fréquentes étant inefficaces.

Dopo questa analisi dei fattori di efficacia messi in luce dalle ricerche, si impone una riflessione sul senso da dare alla definizione di "buona scuola" dal punto di vista dell'immagine sociale in rapporto alla scuola efficace con allievi di diversa estrazione sociale. A. Grisay<sup>8</sup> mette in luce, analizzando una serie di ricerche, degli indicatori di efficacia secondo quattro tipi di scuole (*collèges*) che accolgono popolazioni favorite o sfavorite socialmente e che danno risultati positivi o meno positivi.

a) les collèges "*défavorisés performants*" (7 collèges sur 60): tout en recevant une population objectivement "*défavorisée*", ils conduisent leurs élèves à un niveau satisfaisant, voire excellent. Quelles sont leurs caractéristiques? En résumé:

- ce sont des établissements de petite taille, plutôt hétérogènes;
- les enseignants (plutôt jeunes) sont exigeants, donnent du travail à domicile;
- le climat y est chaleureux et paisible, la discipline ni trop sévère ni trop lâche, les agressions ou les actes de vandalisme rares;
- on y pratique une orientation plus soucieuse de promouvoir que de sélectionner.

b) les collèges "*favorisés performants*" (9 collèges):



- ce sont pour la plupart de grands collègues “prestigieux”;
- une discipline très rigoureuse y fait régner le calme;
- le climat y est impersonnel (ni spécialement chaleureux ni réellement agréable);
- les élèves travaillent beaucoup à domicile, sous la surveillance des parents qui par ailleurs rationnent la TV; cependant, les professeurs ne chargent pas particulièrement les élèves de devoirs;
- les mathématiques sont l’objet d’une attention particulière;
- la sélection est très sévère.

c) les collègues “défavorisés *peu performants*” (15 collègues): même si au départ les performances des élèves ne sont pas différentes de celles des collègues défavorisés performants, leur évolution est défavorable; mais ce ne sont pas des collègues dont le climat (degré d’agressivité, discipline, état des locaux) est particulièrement mauvais. Ils se caractérisent plutôt par:

- une certaine distance entre enseignants et élèves (peu de chaleur); distance aussi entre enseignants et familles (contacts rares); distance entre parents et adolescents (peu d’aide pour les devoirs);
- faible niveau d’exigence; peu de travail à domicile;
- orientation des élèves peu sévère.

d) les collègues “favorisés *peu performants*” (2 collègues seulement)

- très mauvais climat (vols, agressivité, bruit, indiscipline);
- population très hétérogène quant aux compétences en début de 6ème;
- “enseignants et parents semblent y déployer des efforts impuissants. Les premiers voient beaucoup de matière, organisent des travaux de groupe, donnent des devoirs à domicile, qui ne sont pas souvent faits par les élèves. Les seconds aident peu leurs enfants à la maison (...), ils s’inquiètent cependant des résultats scolaires, interdisent la TV et sont les plus assidus à visiter les professeurs”;
- orientation laxiste malgré le médiocre niveau.

Dalle ricerche richiamate risulta come vi siano dei fattori particolarmente importanti da sviluppare per disporre di scuole efficaci, quali una cultura e dei valori comuni, la cooperazione fra i docenti, l’attenzione verso un miglior apprendimento di tutti gli allievi e la creazione di un clima di lavoro negli istituti incoraggiante e piacevole. E’ però risaputo, e facilmente verificabile anche in Ticino, come l’attenzione a queste dimensioni susciti resistenze notevoli e si scontri con rappresentazioni personali e sociali difficili da modificare. Ne deriva che la centrazione su queste dimensioni non possa essere imposta a nessuno, ma solo proposta o sollecitata e possa avere successo solo se approfondita in comune, accompagnata e sostenuta in modo convinto dall’autorità scolastica (e non è un paradosso!).

Una riflessione autocritica individuale e collettiva all'interno dell'istituto si rivelerebbe quindi utile se non necessaria.

#### **Quarta ragione: insuccesso e/o disadattamento scolastico**

La lettura delle cause dell'insuccesso scolastico non più solo come responsabilità unica dell'allievo ma come risultante di una serie complessa di cause, ha suscitato un'attenzione particolare verso il fattore "clima di istituto" e il tipo di richieste che la scuola, l'istituto, i docenti formulano nei confronti degli allievi. Fra le origini dei fenomeni di "insuccesso scolastico" o dei "problemi di adattamento scolastico", vi sono anche delle concause interne al singolo istituto. P.-A. Doudin<sup>9</sup> ha recentemente illustrato il problema ribadendo come le variabili che influenzano l'efficacia del processo di costruzione delle competenze dell'allievo possano essere raggruppate in tre gruppi:

- variabili extrascolastiche (livello socio-economico e livello di formazione dei genitori, aspettative e progetti sull'allievo, stile educativo e regole familiari);
- variabili che caratterizzano la relazione scuola-famiglia (partenariato fra docenti e genitori);
- variabili scolastiche (tipo di struttura scolastica, l'effetto "istituto" e l'effetto docente).

L'influenza dell'effetto "istituto" sul raggiungimento delle competenze da parte degli allievi, dipende da diverse variabili fra le quali lo stile di direzione (un effetto positivo sull'apprendimento degli allievi è dato dall'impressione dei docenti che il loro punto di vista è considerato) e dalla quantità e dalla qualità delle interazioni fra docenti (dove le interazioni pedagogiche fra docenti sono numerose e di qualità, le competenze degli allievi sono più elevate).

"(...), cet effet varie beaucoup d'un pays à l'autre: il est particulièrement élevé en Suisse, pays qui arrive en deuxième position (48%), juste après l'Allemagne (49%). Ainsi, les différences de compétences entre élèves s'expliquent pour près de la moitié par des différences entre établissements. D'une manière générale, ce sont les systèmes scolaires qui recourent le plus à la différenciation structurale et où la sélection-orientation est la plus précoce qui présentent l'effet-établissement le plus important. A l'opposé, dans les pays nordiques, où la différenciation structurale est faible ou inexistante, les "effets-établissements" est également très faible (Suède 8%, Norvège 6%, Danemark 9%)."

Ricerche svolte in Francia<sup>10</sup> mostrano come circa la metà della variazione degli apprendimenti scolastici a fine anno sia causata da differenze preesistenti ad inizio d'anno, il che mette in evidenza il peso dei fattori individuali. Ciò significa però che la metà circa della variazione è stata generata nel corso dell'anno, in parte dall'effetto-docente e dall'effetto-classe. Questi effetti sarebbero maggiori per le materie scientifiche e la matematica e invece minori per la lingua materna in quanto l'apprendimento della lettura per esempio avviene in parte anche fuori dalla scuola.

L'insuccesso scolastico è pressoché inevitabile, la valutazione vuole le sue vittime; ma quale sia l'entità del problema è frutto di una scelta quasi sempre implicita, cioè non consapevole, della collettività educante.

Ogni sistema scolastico ha sempre registrato il fenomeno dell'insuccesso scolastico. Già nel XIX secolo la scuola pubblica era confrontata con allievi che allora erano definiti come refrattari all'istruzione. Le cause invocate per spiegare le difficoltà di adattamento alla disciplina o di apprendimento erano dell'ordine delle caratteristiche personali. Si tratta di allievi visti come ribelli, indolenti, oppure come poco dotati. Le cause invocate per spiegare le difficoltà scolastiche erano quindi di tipo morale o di tipo biologico, genetico. L'intelligenza

era, in genere, ritenuta di origine ereditaria e genetica. La scuola quindi non faceva altro che mettere in rilievo le carenze degli ambienti familiare e sociale o dei fondamenti biologici. Non c'era da stupirsi se questi allievi non progredivano e non imparavano: non ci si aspettava che riuscissero! A partire dagli anni '50 questi paradigmi esplicativi sono diventati socialmente fragili. La riuscita scolastica non è più stata considerata come determinata solamente dall'intelligenza, per lo meno come era definita dall'oggi famigerato QI.

Hutmacher sostiene che è tramite la valutazione che la scuola gestisce quello che Roger Girod chiama il "principio di rarità". Nelle società sviluppate, il sapere dovrebbe essere qualcosa di largamente condiviso, poiché le possibilità di apprendimento abbondano ed il sapere non è quindi più (o non dovrebbe più essere) qualcosa di raro. E' nella valutazione scolastica che va ricercata la spiegazione prima dell'insuccesso. Ph. Perrenoud<sup>11</sup> sostiene che la scuola è incaricata di fabbricare quella che lui chiama "l'eccellenza scolastica". Ciò avverrebbe per mezzo di tre meccanismi complementari:

- il curriculum scolastico prevede di far compiere agli allievi un percorso, ma non tutti gli allievi partono dallo stesso punto di partenza. In funzione della scelta dei contenuti e dei metodi utilizzati, il docente che reinterpreta le indicazioni ufficiali, favorisce o sfavorisce parte degli allievi. Definendo una norma da raggiungere si avvantaggiano coloro che già si avvicinano a tale norma per ragioni personali o sociali prima dell'inizio del processo di insegnamento e si penalizzano altri;
- gli aiuti che vengono forniti agli allievi sono spesso, in nome di un'uguaglianza democratica mal interpretata, uguali per tutti. I ragazzi più abili o più familiari con le proposte scolastiche possono fare a meno degli aiuti, ma chi non parte favorito viene penalizzato da tale pratica;
- la valutazione contribuisce ad aumentare o a diminuire le differenze. Se la scuola valuta certe competenze piuttosto che altre, favorisce pure certi allievi piuttosto che altri. Si possono sottolineare le differenze fra gli allievi oppure diminuirne l'importanza; definire delle soglie (di sufficienza) piuttosto che altre. Come afferma Perrenoud, l'eccellenza, la riuscita e l'insuccesso sono delle realtà costruite dal sistema scolastico, dalle rappresentazioni che pesano sul destino degli allievi molto di più che le differenze effettive di competenza: nella vita oppure già a dieci anni di età, quale differenza fa sapere o non sapere la grammatica? E' l'importanza che la scuola dà a questa conoscenza che la rende decisiva.

La scuola *qualifica* gli allievi perché fornisce loro delle competenze, dei saperi, dei saper-fare e dei saper-essere, ma è anche *qualificatrice* poiché distingue esplicitamente gli allievi che sono "qualificati secondo i suoi criteri" da quelli che non lo sono. Per esclusione produce quindi della "squalifica".

La doppia funzione di qualificazione, di formazione degli allievi e di selezione, è ormai stata interiorizzata dall'istituzione scolastica fin dalla scuola primaria, dove la pressione del mondo del lavoro è ancora lontana. Nella scuola media e nella scuola secondaria superiore la pressione esterna è più sentita. Indipendentemente dalla pressione esterna però, alle scadenze della valutazione si definisce la riuscita o l'insuccesso dell'allievo. Capita, forse anche abbastanza spesso, che i parametri di giudizio della sufficienza non siano concordanti fra un docente e un altro, che a parità di capacità un allievo sia considerato sufficiente in una classe e non sufficiente in un'altra.

"Portando l'argomento all'estremo, si potrebbe concludere che ogni scuola ha bisogno dell'insuccesso di una frazione dei suoi allievi per assicurare la credibilità esterna dei suoi giudizi e delle sue qualifiche, e che il funzionamento interno delle scuole quale lo si può osservare attualmente è coerente con tale esigenza<sup>12</sup>".

M. Crahay<sup>13</sup> sottolinea dal canto suo:

“L’effet POSTHUMUS ou les mirages de l’évaluation normative

Formulée dès 1947, la loi de POSTHUMUS peut s’exprimer de la façon suivant: “*un enseignant tend à ajuster le niveau de son enseignement et ses appréciations des performances des élèves de façon à conserver d’année en année, approximativement la même distribution (gaussienne) de notes*”.

A. Grisay (1984) propose une explication qui tend à préciser le processus sous-jacent à cette loi de POSTHUMUS; elle écrit:

... “*Une classe tout à fait homogène peut parfaitement paraître disparate à l’enseignant, puisque l’examen et l’échelle d’évaluation qu’il utilise sont adaptés au niveau des élèves: il ne va pas enregistrer, par exemple, dans le cas de la classe 1, la faiblesse commune qui fonde l’homogénéité du groupe; il sera par contre sensible à des variations entre élèves plus fines que celles enregistrées par le test*” (p. 35).

On pourrait dire que, dans son évaluation des performances des élèves, l’enseignant est prisonnier du microcosme que constitue la classe. Plus son épreuve d’examen est adaptée aux spécificités du groupe-classe, plus elle mettra l’accent sur les différences individuelles, induisant par le fait même une surestimation des écarts entre élèves. En même temps, plus les épreuves d’examen sont ajustées aux caractéristiques des groupes-classe, plus elles tendent à offrir des distributions de résultats similaires de classe à classe, occultant par le fait même les écarts entre classes.

(...)L’effet Posthumus permet d’expliquer pourquoi la réduction du nombre d’élève par classe ne constitue pas une solution efficace à l’échec scolaire. Si les évaluations pratiquées sont ajustées de sorte à produire une distribution gaussienne, il se trouvera toujours des élèves à l’extrémité gauche de la courbe, attestant qu’ils sont plus faibles ou moins performants que leurs condisciples. Que convient-il de faire de ces élèves moins performants? Si les normes internes à l’établissement incitent à renoncer à tout “laxisme”, le doublement de ces élèves sera décidé et le nombre d’élèves fréquentant la classe ne changera pas le sentiment de l’enseignant que certains élèves sont plus faibles que les autres.”

Sappiamo quindi che l’insuccesso che una scuola decreta è anche (oltre agli effetti negativi che ne conseguono) la garanzia sociale della sua validità, della sua credibilità. Ciononostante vi possono essere modi diversi di affermare questa credibilità in funzione di variabili quali:

- la quantità di insuccesso che una scuola tollera, crea o sanziona;
- l’educazione e la formazione che effettivamente fornisce agli allievi, al di là della riuscita quantificata nelle valutazioni sommative e certificative
- i modi con cui una scuola comunica con allievi e famiglie;
- i modi grazie ai quali permette agli allievi di vivere comunque più o meno bene la loro situazione scolastica anche se la riuscita non è quella auspicata.

Se l’insuccesso è inevitabile, il *disadattamento* è per contro evitabile.

Una riflessione degli operatori di un istituto attorno a questi temi è certamente difficile, ma non inutile.

### **Quinta ragione: qualità per tutti**

Il contesto sociale attuale richiede sempre più alla scuola di migliorare la *qualità per tutti* . Vi sono ancora ampi margini di miglioramento attraverso l’applicazione dei risultati della ricerca didattica e il miglioramento della relazione formativa con gli allievi, sia a livello della classe,

sia dell'istituto. E tutto questo senza ancora pensare a una soluzione didattica da tempo prospettata ma di difficile realizzazione, specie nella scuola secondaria: la differenziazione didattica.

Uno dei paradossi più ardui da superare concerne lo statuto della scuola a cavallo fra luogo di formazione, di educazione e di istruzione e luogo di selezione e orientamento. Quest'ultima funzione sottintende nella rappresentazione che in genere ci si fa della scuola, la necessità di selezionare gli allievi, specie nella scuola secondaria (anche se si potrebbe lasciare tale funzione alla scuola post-obbligatoria). Per selezionare gli allievi si tratta di classificarli, dal migliore al meno buono, secondo dei parametri che, alla luce della ricerca docimologica e della riflessione psicopedagogica e sociologica, sono tutt'altro che attendibili e in ogni caso non così unidimensionali come il sistema di valutazione attuale lascia supporre visto l'abbondante uso delle note; queste sono uno strumento molto equivoco per descrivere il livello degli apprendimenti degli allievi (funzione educativa) ma molto diretto nell'indicare se l'allievo risponde o meno alle richieste della scuola (funzione istituzionale). Il dilemma della scuola fra funzione di orientamento, di selezione ed esigenza di normatività da una parte e funzione formativa dall'altra, ostacola notevolmente il miglioramento della qualità della formazione di tutti gli allievi.

Il superamento della situazione attuale dovrebbe portare a una scuola intesa come servizio diretto a tutti (funzione pedagogica) e non solo come luogo di selezione (funzione sociale).

Appare ancora più paradossale allora la richiesta attuale di tutti i ceti sociali, anche i meno favoriti, di poter beneficiare della scuola non solo come "scuola per tutti" (democratizzazione degli studi) ma anche come luogo che ricerchi attivamente la "riuscita di tutti". Non essere qualificati crea gravi problemi sociali agli allievi di oggi al momento della loro uscita nel mondo professionale! Se sembra utopistico ed irrealistico pensare ad una "scuola della riuscita" per tutti, rimane però urgente pensare ad una scuola che cerchi di far fruttare al massimo le possibilità di ognuno, ne stimoli la motivazione e quand'anche la riuscita effettiva non fosse straordinaria, garantisca la conoscenza di sé degli allievi e il mantenimento della fiducia nei propri mezzi.

Una riflessione e condivisione delle scelte di fondo su cui si fonda la scuola sarebbe utile al momento della definizione di un progetto educativo.

### **Sesta ragione: trasversalità e insegnamento**

La trasformazione della società e delle attività economiche dominanti provocano nuove domande di formazione. Negli anni '90 le richieste si sono modificate non tanto in termini quantitativi quanto qualitativi. Gli scenari che si prospettano sul piano dell'occupazione futura degli allievi e delle richieste formative delle scuole successive alla SM, impongono un ripensamento del tipo di istruzione fornita. Le esigenze vanno sempre più verso il possesso di competenze di alto livello tassonomico, verso la padronanza di abilità operative e di atteggiamenti di autonomia verso l'apprendimento e di lavoro in collaborazione, in *team*. Queste sono competenze in buona parte trasversali alle discipline, il che impone un lavoro di condivisione degli obiettivi formativi fra i docenti delle diverse materie. Alla stessa necessità giungono d'altronde anche le ricerche sulla costruzione del sapere negli allievi e la riflessione sulle epistemologie delle discipline. E. Morin ha recentemente detto a *Le Monde*<sup>14</sup>:

*“Compartimenter les savoirs est dommageable à la formation des esprits. Il y a là un véritable défi. Les connaissances sont de plus en plus segmentées et les problèmes à résoudre sont de plus en plus complexes et globaux. Je sais que les résistances sont très grandes dans les habitudes de pensée, dans les institutions. (...) Je crois utile que des enseignants, en particulier*

*du second degré, se trouvent encouragés à relier leur discipline dans des ensembles naturels plus grands”.*

Una nuova dinamica interna agli istituti di tipo collegiale sarebbe utile.

### **Settima ragione: il *management* e/o professionalizzazione**

Se finora la scuola ha goduto di uno spazio autonomo notevole sia a livello gestionale, sia a livello organizzativo, oggi vi è una maggiore attenzione della collettività verso il suo funzionamento, non fosse che per i costi che essa genera. Una verifica del rapporto investimento/efficacia è quindi richiesto alla scuola. Nascono così le varie iniziative di analisi del funzionamento organizzativo della scuola, di analisi della qualità del servizio fornito, di procedure per il miglioramento della qualità che si ispirano o derivano direttamente da quanto è stato sviluppato per le imprese produttive o dei servizi (es. norme tipo ISO 9000 o il *Total Quality Management* - TQM)<sup>15</sup>.

Si tratta però di distinguere il problema dei costi, dal problema dell'efficacia e della qualità del lavoro svolto dalla scuola. Un biologo umanista quale A. Jacquard ribadisce con forza l'impossibilità di centrare l'attenzione solo sui costi<sup>16</sup>:

“Si le mot valeur fait référence à un chiffre, par exemple une certaine quantité de monnaie, le refus de la barbarie implique d'admettre que les soins, la justice ou l'éducation n'ont pas de “valeur”. Ces activités ont un coût, parfois très élevé, mais ce qu'elles produisent ne peut être ramené à un chiffre. Cette production n'en constitue pas moins une richesse dont il faut tenir compte dans l'orientation de l'activité collective. L'oubli de cette évidence est sans doute une des causes du malaise ressenti par les sociétés dites développées”.

Ciononostante, *New public management* non significa solo risparmio a oltranza o riduzioni del compito dello Stato. L'idea di base del *new public management* è la riduzione dell'apparato burocratico, la decentralizzazione delle competenze e delle responsabilità, l'introduzione di nuovi sistemi per incentivare l'efficienza e l'economicità, il controllo della qualità, il primato del cliente e il concetto di concorrenza<sup>17</sup>. Di questa definizione il progetto di istituto riprende soprattutto i principi della decentralizzazione delle responsabilità e della ricerca di una migliore efficienza (rapporto mezzi - risultati) che tocca soprattutto aspetti organizzativi e gestionali. Gli altri aspetti del NPM mal si applicano alla scuola, anzi potrebbero diventare pericolosi.

E' invece dagli ambienti pedagogici (vedi sopra) che si sono soprattutto sviluppate le ricerche sull'efficacia della scuola (rapporto obiettivi - risultati). Le tecniche sviluppate per la produzione quantificabile (industriale o terziaria) devono essere trasformate perché possano essere utili ad un luogo dove la produzione è difficilmente quantificabile senza ridurre il senso della scuola all'acquisizione di conoscenze di basso livello tassonomico. La difficoltà di una verifica tecnica dell'efficacia della scuola è in relazione con la riflessione sulla *professionalizzazione del mestiere di insegnante* attraverso la quale si cerca di evidenziare quali siano le strade utili per stimolare il corpo insegnante verso una continua evoluzione. Non tutti i ricercatori sono d'accordo su questo auspicio, anzi, alcuni credono proprio che una professionalizzazione di un mestiere che può essere interpretato come artigianato, come arte o come un lavoro qualsiasi non sia possibile<sup>18</sup>. La necessità di una professionalizzazione del mestiere di insegnante si può invece sostenere con l'esigenza che ha oggi il docente di non più solamente trasmettere delle conoscenze, ma di costruire situazioni e contesti di apprendimento e di crescita personale che non sono programmabili in maniera ripetuta. E' nella continua ricerca delle migliori condizioni per la realizzazione degli scopi della scuola, che si vede la vera professionalità del docente: il professionista è colui che ricerca e inventa

continuamente, in collaborazione con i colleghi, situazioni didattiche diverse che meglio si adattano alle necessità degli allievi. La ricerca didattica finalizzata ad un insegnamento che funzioni, è un lavoro che dispone di notevole autonomia all'interno delle finalità quadro dell'istituzione. L'autonomia e il lavoro collettivo necessitano di professionalità. Il controllo sul lavoro del docente tende ad essere meno centralistico ma più legato alle autonomie degli istituti. Il docente, in un progetto di istituto che funziona, non può essere strumento passivo di un sistema a cui non partecipa e che lo oltrepassa. Se vuole mantenere credibilità, deve concorrere con i suoi colleghi ad una gestione attiva delle finalità e delle condizioni di realizzazione del suo lavoro, dei suoi metodi e della sua etica<sup>19</sup>.

C'è da chiedersi se l'autoanalisi che il PEI richiede agli istituti e quindi ai docenti, unita con la necessità di maggior professionalizzazione del mestiere, non sia un'occasione per porre in termini diversi da quelli abituali, il tema della valutazione degli insegnanti. Se solitamente si pensa a persone o commissioni di esperti esterne alla scuola che valutino i docenti e la bontà della loro azione didattica e pedagogica (eterovalutazione), il progetto di istituto potrebbe essere l'occasione perché gli insegnanti stessi si pongano il problema della loro autovalutazione<sup>20</sup>. Se è certo che l'operazione non è facile e forse nemmeno piacevole, possibile è però che eviti procedure meno allettanti.

### 3. Idee centrali

“E' sulla riflessione e la conoscenza dell'effetto-istituto che si fondano le più serie promesse di cambiamento del sistema educativo.”<sup>21</sup>

F. Dubet

Il progetto educativo di istituto è l'occasione per riunire i docenti e gli altri partner scolastici in una riflessione e in una procedura comune: svolgere un bilancio della vita e della pratica quotidiana, delle iniziative intraprese, delle risorse a disposizione, esplicitare e stabilire un accordo sulle finalità e sui valori che fondano la propria azione educativa, predisporre forme collaborative che permettano un lavoro coerente ed integrato, valutare assieme la propria opera di istruzione e di educazione, rimediare agli inconvenienti emersi con un approfondimento della propria formazione e la ricerca di nuove soluzioni.

Il progetto educativo è un'idea complessa, con origini multiple e anche disparate; dal punto di vista della comunità educante di un istituto si presenta come un'occasione per riappropriarsi, in modo più attivo che nel passato, la propria funzione di insegnante.

- Il progetto di istituto è il luogo dove permettersi l'immaginario, l'occasione di ripensare al senso della scuola senza troppe remore, di progettare con lo scopo di modificare la realtà.
- I vari operatori scolastici vivono da sempre nella loro pratica situazioni insoddisfacenti. Negli istituti, nella relazione con i colleghi, nelle classi vi sono quotidianamente situazioni di tensione, “cose” che non funzionano come si vorrebbe. Ognuno tenta di rimediarsi come può, nel suo piccolo. Raramente vi è concertazione comune sui mezzi da utilizzare per farvi fronte. Sovente la gestione degli istituti si limita all'ordinaria amministrazione senza che si intraprendano iniziative comuni pianificate a medio e lungo termine per affrontare le situazioni problematiche. Queste ultime sembrano inevitabili o non modificabili da parte degli operatori scolastici. In alcuni docenti, dopo tempi più o meno lunghi di lotta individuale, subentra la stanchezza o la rassegnazione, a volte la protesta. Il PEI è un'occasione per esprimere le aspirazioni, gli ideali, la propria idea di scuola, di

condividere con i colleghi e la direzione queste idee, questi immaginari così come le comuni preoccupazioni e cercare quindi dei mezzi appropriati per realizzare le idee e affrontare le preoccupazioni.

- Il progetto di istituto è una strategia che permette agli insegnanti di appropriarsi la realtà scolastica in cui lavorano allo scopo di migliorare il piacere di viverci, la propria efficacia e un'apertura di sé stessi verso le persone e il mondo.
- La professione insegnante è una professione logorante soprattutto se il vissuto conflittuale o insoddisfacente non viene elaborato, possibilmente in comune, e se la professione non è vissuta come continua ricerca di novità didattica, di nuove esperienze tese a meglio rispondere al mandato istituzionale. Nei mestieri dell'umano, perché si stabilisca una relazione educativamente efficace, è necessario che l'operatore trovi egli stesso una gratificazione in quello che fa. E' con gli altri che si cresce, sia come allievi che come docenti. Un buon istituto è spesso qualificato come avente un buon "clima" interno: ma cos'è il clima se non il piacere della relazioni e della comunicazione con le altre persone che frequentano lo stesso luogo? Il PEI è un'occasione per creare assieme migliori condizioni di comunicazione, quindi un più grande piacere dello stare e del fare a scuola.
- Il progetto di istituto l'ambizione è di riunire tutte le forze presenti in una procedura che le coinvolga: valutare assieme la propria situazione, affinare il consenso sulle finalità, definire un profilo, tendere assieme verso uno scopo condiviso.
- L'istituzione attribuisce delle finalità alla scuola. Gli operatori scolastici ne affinano il senso affinché vi sia nell'istituto una unità d'intenti che si trasformi in educazione. E' utile che la ricerca del senso del lavoro di docente e delle metodologie per realizzarlo siano condivise a livello dell'istituto. Condividere senso e finalità è disporre di un progetto che indirizza su un vettore comune orientato gli sforzi di ognuno: far convergere le energie invece di disperderle e risentirne frustrazione di ritorno. Il PEI è un'occasione per cercare una progettualità comune, senza per questo cadere nella ricerca di una omogeneità di istituto non certo possibile in questi tempi ma nemmeno auspicabile in assoluto.
- Il progetto di istituto è il primo luogo della formazione continua del docente poiché le inevitabili evoluzioni degli allievi, della società da cui provengono, dei docenti stessi, ecc. impongono che gli operatori scolastici si interrogino sulla validità della loro azione e sul senso della stessa. Situazioni nuove necessitano di nuovi strumenti, di nuove competenze. Lo sviluppo dell'autonomia dell'istituto implica necessariamente una riflessione interna ed una rimessa in discussione delle abitudini, come pure uno scambio, una raccolta di esperienze, delle forme di aggiornamento che possano alimentare in idee e forze nuove il lavoro in corso.
- Il progetto di istituto è un *fil rouge* che accompagna la vita dell'istituto.
- La scuola è un ambiente particolare creato appositamente per iniziare gli allievi alla vita fornendo però loro la possibilità di provare e di sbagliare, con l'opportunità di non scontrarsi subito con la realtà, quando ancora si è sprovvisti dei necessari strumenti intellettuali e pratici. La realtà esterna cambia però in continuazione. Il progetto educativo e formativo della scuola deve essere continuamente aggiornato alle nuove condizioni, passo dopo passo. Il PEI è un'occasione permanente per riflettere sulle realtà che cambiano e ricercare assieme nuovi modi per affrontarle.



## 4. Linee di tendenza attorno al PEI

Il PEI si inserisce in un processo di evoluzione del funzionamento del sistema scolastico, in una dinamica che può essere descritta con più vettori di tendenza:

**Fra centralità e decentralizzazione.** Se la scuola finora era controllata centralmente dall'organizzazione ufficiale (dipartimentale nel caso del Ticino) sia sul piano delle direttive pedagogico-didattiche, sia negli aspetti amministrativi, la tendenza attuale è invece di dare ambiti di autonomia ai singoli istituti.

**Fra dipendenza e autonomia.** Se la centralizzazione delle funzioni direttive crea dipendenza negli operatori, la decentralizzazione dovrebbe portare alla creazione di spazi di autonomia negli istituti che necessitano una presa di responsabilità, in parte almeno, nuova.

**Fra esecuzione e responsabilizzazione.** Per gli attori della scena scolastica si tratta quindi di passare dal ruolo di esecutori a quello di protagonisti, invece di seguire copioni largamente preconfezionati, recitare se non a soggetto almeno con la possibilità di variazioni e interpretazioni collettive sui copioni forniti come traccia base.

**Fra abitudine e riflessione** sulle pratiche (presa di distanza). L'operatore confrontato con delle direttive centrali, che si sente in posizione di dipendenza, di esecutore, tende ad assestarsi attorno ad abitudini, a routine, senza preoccuparsi necessariamente di assumere scelte responsabili ed autonome. Uno spazio di iniziativa e la possibilità di riflettere su quanto si sta facendo sono da ritenersi utili affinché vi sia assunzione di responsabilità. Il PEI propone agli operatori di diventare attivi osservatori del proprio operato, di condividere le analisi all'interno dell'istituto, di promuovere le debite iniziative per raggiungere quegli obiettivi formativi che si sono fissati: non tanto seguire indicazioni esterne, ma riflettere sulla propria pratica per scegliere dove andare e come andarci.

**Fra individualismo e condivisione.** La riflessione sulle pratiche e le scelte conseguenti, all'interno di una comunità di lavoro quale l'istituto vuole essere, non può che essere portata a livello collettivo: dalla riflessione individuale alla condivisione, alla ricerca di un punto di vista e di strategie condivisibili.

Più dettagliatamente il progetto di istituto è:

### 1) un modo di essere

- Desiderare conoscere l'altro, colui che condivide lo stesso progetto.

Il mestiere di docente è spesso vissuto in modo individualistico. Ognuno insegna la sua materia, con la sua classe. Pensa che i suoi problemi siano diversi da quelli del collega.

- Riconoscere la ricchezza dell'altro.

L'altro, il collega, può essere una ricchezza, un'occasione di scambio. Ogni docente ha accumulato un'esperienza che può essere condivisa. Ogni docente ha fatto sue riflessioni, spesso non molto diverse da quelle dei colleghi, ma che gli altri non conoscono. Non ci si è preoccupati di scambiarsele. Basta un atteggiamento di apertura e di interesse per cogliere un'occasione che per alcuni docenti può essere nuova.

- Avere il desiderio di trovare del piacere nel lavorare con gli allievi e i colleghi nell'istituto. Riconoscere che l'altro ci assomiglia ben più di quanto non siamo portati a credere, è un fatto che si è rivelato, per chi ha già provato, molto tranquillizzante oltre che arricchente.

- Essere fiduciosi nella possibilità di modificare se stessi (senza correre eccessivamente il rischio di dissolversi) con gli altri.

L'incontro, il dialogo, lo scambio, possono essere occasioni di evoluzione. Ma l'evoluzione è sempre un rischio. Cambiare è difficile, risolvere i problemi tentando altre strade invece di percorrere sempre le stesse che non danno esito positivo, è per tutti sgradevole all'inizio. Meno quando gli esiti sono gratificanti. I colleghi, il dialogo in comune, possono essere un'occasione di scambio e di crescita comune.

- Accettare di agire insieme.

Sapere che anche gli altri hanno problemi analoghi e tentano di risolverli secondo strade almeno parzialmente concordate, è interessante e fa sentire meno soli.

- Utilizzare in comune la diversità e la complementarità reciproca.

La diversità della materia insegnata è spesso usata come giustificazione dell'impossibilità di avere scambi proficui con i colleghi. Le esperienze dimostrano invece che le complementarità sono più grandi delle diversità. Le specificità disciplinari restano, ma i problemi dell'insegnamento e della relazione con gli allievi e le classi sono comuni e costituiscono una parte rilevante dei problemi che i docenti devono affrontare.

- Essere critici anche sul proprio operato (individuale e collettivo).

Il progetto di istituto è infine un'occasione per riflettere insieme sull'operato quotidiano. Tutti i *partner* scolastici vi dovrebbero partecipare. L'evoluzione della scuola, parallelamente all'evoluzione sociale, può avvenire solo grazie a una continua riflessione sui problemi che nascono nell'ambito scolastico. Se vengono alleggerite le direttive centrali e aumentano gli spazi di manovra a livello locale, una riflessione collettiva sulle situazioni vissute nell'istituto diviene indispensabile.

## **2) un sapere**

- Sapere che anche la scuola deve / può apprendere.

La scuola è un luogo in trasformazione, in evoluzione, nel confronto con il mondo esterno e luogo della diversità produttiva e dell'errore, del tentativo di superare i problemi apprendendo le procedure di risoluzione utili. La scuola è il luogo della riflessione sulla propria azione non solo per gli allievi ma per tutti coloro che vi operano. La presa di coscienza comune della necessità di evolvere può già essere considerata la prima tappa del progetto educativo di istituto.

- Sapere che migliorare è possibile nonostante tutti i timori che ogni cambiamento comporta. Si deve sapere che un progetto di istituto non è l'occasione per mettere gli operatori in difficoltà ma per metterne in evidenza le potenzialità. L'attività educativa e didattica è necessariamente una continua ricerca. Di fronte ai cambiamenti esterni, alla diversità degli allievi, al cambiamento delle abitudini sociali, alle esigenze sociali ed economiche, la scuola non può rispondere con l'immobilità, necessita di soluzioni originali.

- Riflettere e ricercare è già migliorare.

Un progetto di istituto non ha lo scopo di sovvertire quanto fatto finora, né di rinnegare le esperienze passate bensì di discuterle, valutarle. Il confronto fra le esigenze del momento e le pratiche attuate metterà in evidenza ciò che funziona e ciò che forse va modificato. La riflessione come presa di coscienza della situazione è già progetto, è già evoluzione in corso.

### 3) una metodologia

- Accettare la complessità. Analizzare la complessità. Lavorare nella complessità<sup>22</sup>.

Può sembrare banale ricordare come oggi non sia più possibile pensare in modo semplicistico e lineare poiché tutti i problemi, anche quelli educativi, sono complessi e fanno parte della vita sociale dell'individuo e della collettività. La società chiede un rendiconto alla scuola sul modo con il quale assolve i suoi compiti. Le ricadute dell'educazione e dell'istruzione scolastica si vedono nel singolo allievo, nel suo rendimento e comportamento a scuola, ma anche a nelle famiglie coinvolte, nell'ambiente sociale.

- Guardare in modo sistemico, anche fuori dalla scuola, considerando il contesto sociale nel suo insieme.

A medio termine l'effetto della scuola si manifesta anche nel clima sociale: le riuscite o i fallimenti della scuola prima o poi ricadono sull'intera società. E' quindi indispensabile che tutto quanto ruota attorno al significato di istruzione e di educazione venga preso in considerazione come qualcosa di importante e di già presente oggi nella realtà delle classi o dell'istituto, anche se gli effetti si vedranno solo fra qualche anno. I *partner* esterni alla scuola sono coinvolti da qualche anno nella vita degli istituti (famiglie in particolare), ma sempre più si va diffondendo l'idea che sia l'insieme della collettività sociale a dover essere informata sul senso odierno della scuola e magari coinvolta nella vita dell'istituto. La scuola è sempre più un fatto sociale, la società e i cittadini guardano sempre più dentro la scuola.

- Centralità del processo ("mettersi in progetto").

Il progetto di istituto è sostanzialmente un'idea. Un'idea che si traduce in un modo di essere e di fare. Richiede quindi prima di tutto un atteggiamento che permette di affrontare la vita dell'istituto in modo interlocutorio alla luce di quei principi che saranno stati definiti come le finalità dell'azione educativa. E' il processo del vivere la vita dell'istituto come una serie continua di momenti di riflessione e di ricerca. Non vi sono punti fissi definitivi, vi sono orientamenti che dirigono l'azione ma che si tratta di continuamente equilibrare e affinare.

- Riflettere nella / sulla azione.

L'idea della pratica riflessiva prospettata da Schön<sup>23</sup> si applica a ogni operatore che si muove in contesti mutevoli. La scuola, come la società, vede cambiare le richieste e le condizioni. Diventa condizione per il mantenimento di un contatto con gli utenti (gli allievi e le famiglie in primo luogo) riflettere sull'azione che viene svolta: prima, durante e dopo l'azione di insegnamento e di educazione. La relazione umana e la domanda sociale sono sempre in evoluzione. Se per la pratica in classe, la riflessione sull'azione è individuale e in genere solitaria da parte del docente, per il clima di istituto, le scelte educative che segnano e ritmano l'anno scolastico possono beneficiare di una riflessione collettiva. La riflessione sulla/nella azione è un atteggiamento metodologico, in cui tutto può essere oggetto di discussione, alla ricerca del miglior atteggiamento possibile per raggiungere le finalità che la scuola si è data.

- Dei quadri (direzione, gruppo di docenti, ecc.) che desiderano una progettualità di istituto e che sanno come procedere.

Le responsabilità della direzione nel progetto sono da ricondurre alla funzione di *leadership* che essa deve assumere e che i docenti si aspettano. Una *leadership* chiara, che esplicita le sue intenzioni e che dialoga con gli operatori, costituisce la base per lo sviluppo di un progetto comune. Fare un progetto non significa, per la direzione, dimissionare dal proprio ruolo e lasciare che i docenti definiscano la linea dell'istituto ma coinvolgerli in decisioni che interessano tutti. Si tratta di un lavoro collettivo dove ognuno, ancor più di prima, deve assumere le proprie funzioni e responsabilità. Pare chiaro però come la responsabilità della conduzione della progettualità debba essere assunta dalla direzione in collaborazione con un gruppo di docenti che accetti di mettersi a disposizione. Gli aspetti pratici, di procedura, i tempi, i modi di conduzione dell'esperienza sono importanti, ma anche il ruolo di assicurazione psicologica dei partecipanti è rilevante. Una *leadership* che non assume il proprio ruolo o che lo assume male, che lascia emergere le conflittualità, che non organizza gli incontri in maniera efficace dando l'impressione di perdere tempo o di far perdere tempo, è un grosso problema per la conduzione di un progetto di istituto.

- Una leadership positiva e costruttiva e una consulenza esterna possono essere utili per divenire una combinazione vincente.

Chi è da tempo coinvolto in dinamiche interpersonali e sociali complesse può far fatica a vederle da una parte, e ad analizzarle criticamente dall'altra. Sviluppare un progetto significa tenere conto delle realtà di un istituto per meglio intervenire e proporre un percorso di crescita collettiva. Una consulenza esterna può favorire quel necessario processo di presa di distanza dalla quotidianità vissuta. Il consulente è una sorta di "amico critico" come lo chiama M. Gather Thurler. E' una persona esterna all'istituto che favorisce una visione critica e comparativa ma è pure un amico interno perché cerca di capire le situazioni e di contribuire a migliorarle.

#### **4) uno o più oggetti su cui agire**

- La condizione logica e psicologica iniziale per lo sviluppo di un progetto è la possibilità di riconoscersi come insegnante agente in una intenzione comune ed orientata (vettore). Questa non può esercitarsi nel vuoto bensì richiede la definizione di oggetti concreti su cui sviluppare il progetto. Non vi sono vie maestre da seguire in assoluto. Ogni istituto, in funzione della sua storia interna e delle sue aspettative deve vedere se scegliere piuttosto un oggetto globale, una riflessione o un'analisi di fondo sull'istituto e le sue scelte, oppure se affrontare oggetti più parziali, più limitati, che diano più rapidamente degli effetti concreti e tangibili. Il progetto può essere di istituto nel senso che coinvolge uno o più gruppi nella riflessione su temi o problemi che la vita in istituto pone, e/o educativo nel senso che si propone di interrogarsi su aspetti educativi della vita scolastica. L'oggetto o gli oggetti su cui si incentra il progetto devono prioritariamente corrispondere a una preoccupazione sentita dagli operatori scolastici o da una parte di essi. A questa condizione qualsiasi oggetto è un buon oggetto per il PEI. Ciò che è veramente essenziale è che venga avviato un processo di riflessione e di ricerca in comune; ogni oggetto se vissuto come problema da risolvere, permette questo. Attorno ad oggetti di studio che potrebbero apparire banali (es. come organizzare le passeggiate o visite di studio, come riflettere in classe sul significato sociale del Natale, come organizzare le riunioni con i genitori, ecc.) possono svilupparsi riflessioni che coinvolgono l'insieme dei problemi educativi dell'istituto. Se condurre un progetto è mettere a punto una filosofia di istituto, ogni aspetto della vita comune si riflette in una linea

d'insieme. In una visione sistemica, coordinata, degli interventi educativi, tutto sta con tutto. Nelle diversità si ritrovano delle linee comuni di fondo.

- Delineare un progetto (almeno parzialmente) comune. Non è essenziale che tutti gli operatori partecipino al progetto. Non è importante che lo facciano dall'inizio o che lo facciano in continuazione. E' importante che un momento o l'altro nella storia dell'istituto vi sia un coinvolgimento. E' inutile obbligare qualcuno a riflettere o a ricercare su aspetti che non lo coinvolgono, almeno in quel momento. E' essenziale però che presto o tardi ciò avvenga per tutti. Nello stesso spirito non è importante che il progetto abbia un unico oggetto. Gli oggetti possono essere più di uno purché interessino veramente. Importante è che vi sia confronto sulle linee di fondo che emergono dai diversi progetti, sulle intenzioni educative che guidano le progettualità.

- Mettere l'accento sulla metodologia di conduzione del progetto. Per creare uno spirito di gruppo nell'istituto, un clima positivo di lavoro, un clima gradevole di intesa, è essenziale rispettare alcuni principi base dell'animazione e della conduzione dei gruppi: avere chiaro il vettore che orienta l'azione, rispettare le opinioni di ognuno, favorire il confronto ma valorizzare le differenze come elementi di crescita e non di conflitto, sottolineare gli elementi comuni che possono avvicinare, non pretendere l'unità o l'unicità, non aver fretta, dare e prendersi il tempo necessario, ...

## 5. Interrogativi e dubbi possibili

Attorno all'idea stessa di un progetto di istituto, della sua utilità, della sua opportunità è legittimo e probabilmente anche utile porsi degli interrogativi ed avere dei dubbi.

1. Il PEI può essere letto come "niente di nuovo", è un'esplicitazione di ciò che si è più o meno sempre fatto: esplicitare cambia qualcosa?

La tradizione della vita scolastica è pervasa da scetticismi, da impermeabilità ma anche da rinnovamento e da una permanente messa in discussione. A dipendenza delle riflessioni che ognuno in sé ha svolto, dall'ottica con cui guarda la realtà scolastica in cui vive, dalla presa di coscienza dei presupposti su cui fonda la propria azione, si possono ritrovare nei principi del PEI aspetti già perseguiti. Da ciò l'impressione di *déjà vu* o di *déjà fait*.

2. Il PEI è una nuova dinamica che riunisce tutti gli attori scolastici in favore di un miglioramento del lavoro a scuola a favore della società, oppure una nuova strategia di management di tipo tecnocratico?

L'introduzione delle misure di *new public management* in coincidenza con l'attuale congiuntura economica e le sue restrizioni finanziarie, impedisce a molti di vederle come corrispondenti ad alcune delle rivendicazioni che una parte dei docenti stessi (in veste di insegnanti o di genitori) ha formulato più o meno ufficialmente nei confronti della scuola; sembra piuttosto una occasione per "peggiorare" le condizioni di lavoro o togliere autonomia a chi opera nella scuola.

3. Il PEI è una necessità sentita / vissuta o è un'imposizione?

L'ambivalenza fra insoddisfazione della situazione di insegnamento attuale da una parte e intolleranza verso le ingerenze nel proprio lavoro di insegnante dall'altra, è una caratteristica comune agli insegnanti di ogni paese. Le conflittualità all'interno degli istituti, il sentimento di

dover modificare certe pratiche didattiche, l'isolamento nel momento della preparazione e dello svolgimento dell'azione didattica come della valutazione, il bisogno di parlare del proprio lavoro e il desiderio di non perdere altro tempo a scuola, ecc. sono alcuni degli innumerevoli atteggiamenti, parzialmente contraddittori, riscontrabili. La grande libertà da una parte e la solitudine dall'altra sono caratteristiche molto radicate nella professione insegnante. L'ipotesi formulata dai ricercatori è che ciò sia dovuto al bisogno di far fronte allo stress causato da un mestiere con esigenze così diverse, un mestiere creatore di incertezze che vanno a volte nascoste o represses. Il PEI è quindi vissuto da qualcuno o da un certo punto di vista come una necessità, da altri o in altri momenti come un'imposizione intollerabile.

4. Il PEI è cambiare qualcosa per non cambiare nulla?

Il sentimento di frustrazione di fronte alle rivendicazioni non accolte nei tempi passati dall'autorità, a riforme nelle quali parecchi docenti hanno creduto e che non hanno trovato piena attuazione, ecc., costituisce uno degli argomenti di scetticismo che vengono oggi formulati: l'impressione è che vi sia il rischio di credere e di impegnarsi in qualcosa di nuovo che risulterà poi velleitario o inefficace. A che serve allora infondere energie in innovazioni che non cambieranno nulla?

Queste sono alcune delle obiezioni, dei dubbi e resistenze che possono nascere di fronte all'idea di sviluppare dei progetti di istituto per migliorarne il funzionamento e l'efficacia. Vediamo ora di approfondire il significato del PEI, alcuni dei fondamenti che stanno alla base della necessità di darsi una progettualità di istituto e qualche modo possibile di realizzazione.

## 6. Le basi legali del progetto di istituto nella SM

E' il regolamento della scuola media del 18 settembre 1996 che introduce per la prima volta nella scuola secondaria l'idea di progetto di istituto.

*“Capitolo IV*

*Compiti e funzionamento degli istituti*

*Art. 27*

*1. Nell'ambito degli orientamenti e delle disposizioni previste dalle leggi, dai regolamenti e dai programmi d'insegnamento, gli istituti promuovono in modo autonomo la realizzazione degli obiettivi pedagogici, didattici e culturali della scuola media.*

*2. In particolare, il consiglio di direzione - coadiuvato dagli altri organi crea le condizioni affinché:*

*a) la vita d'istituto abbia un indirizzo educativo, comunicativo e di apertura a tutte le componenti;*

*b) gli organi d'istituto possano adempiere al meglio le loro funzioni;*

*c) siano promossi la valutazione del funzionamento dell'istituto e lo spirito d'iniziativa e di innovazione*

*Art. 28*

*1. Il consiglio di direzione elabora il progetto educativo dell'istituto sulla base delle finalità e dei compiti educativi attribuiti alla scuola media dalla legge e dai programmi vigenti.*

2. Il progetto educativo deve essere approvato dal collegio dei docenti.”

## 7. Il progetto educativo di istituto

### 7.1. Progetto educativo, pedagogico, di istituto, ...

Finora si sono utilizzati indifferentemente i termini di progetto, progetto educativo, progetto di istituto. E' forse opportuno però, non tanto per complicare ulteriormente il problema, ma per delinearne meglio i contorni e i limiti, fare alcune distinzioni<sup>24</sup>.

Il termine di **progetto educativo** indica la definizione più generale di una intenzione formativa:

- si riferisce ai valori dell'*équipe* educativa. Ne definisce gli indirizzi, i campi di attuazione e di validità e le linee di azione concreta che lo orientano;
- si riferisce all'allievo come persona prima che come allievo;
- è coinvolgente poiché ha lo scopo di dare senso all'azione educativa e di indirizzarne l'azione comune;
- è implicante poiché, essendo comune, non permette a nessun operatore di ignorarlo;
- è locale nel senso che tiene conto delle condizioni sociali, culturali, personali ecc. del luogo, che si tratta quindi di conoscere ed analizzare.

Un **progetto** educativo generale diventa **pedagogico** quando, dopo aver analizzato i bisogni degli allievi, si centra sugli aspetti formativi specifici che si vogliono perseguire, è cioè orientato verso finalità ben definite, su tipi di competenze ben delimitate. Un progetto pedagogico che ha descritto uno o più oggetti su cui realizzarsi avrà la sua traduzione operativa in un **progetto d'azione**; questo ne precisa la traduzione concreta, l'organizzazione, le strutture, i mezzi, le risorse, ecc. disponibili o da ricercare per raggiungere gli obiettivi prefissati ed esplicitati.

#### Il progetto di istituto:

- prende in considerazione l'insieme del funzionamento dell'istituto in tutte le sue forme;
- afferma una presa di coscienza della collettività scolastica dell'istituto in termini di autonomia, dinamismo, articolazione e difesa dei valori propri;
- si inserisce nella storia locale e dell'istituto;
- tiene conto del quadro istituzionale cantonale ma lo declina in termini di istituto.

Il progetto educativo si riferisce ai valori da promuovere. Il progetto pedagogico definisce competenze precise da mirare nello sviluppo degli allievi. Il progetto d'azione definisce il modo di procedere. Il progetto di istituto pone invece l'accento sul funzionamento interno dell'istituto e può non essere direttamente dipendente dal progetto educativo (se si occupa per esempio del problema dell'organizzazione dei compiti o della comunicazione interna fra gli operatori scolastici). E' però fortemente presumibile che il progetto di istituto concerna problemi educativi, il che implicherà una sua elaborazione in termini di progetto pedagogico e d'azione.

Alcuni esempi di oggetti sui quali sviluppare un progetto educativo e/o di istituto:

- miglioramento del funzionamento interno dell'istituto, maggior trasparenza delle comunicazioni, miglior efficacia nel passaggio dell'informazione, ecc.;

- apertura dell'attività scolastica sul mondo grazie alle tecnologie informatiche e a un loro uso diffuso nell'attività scolastica;
- riflessione su come sviluppare e far acquisire gli obiettivi di saper-essere, su come tenerne conto nell'insegnamento corrente e come progettare attività di istituto che favoriscano questo particolare apprendimento;
- miglioramento della funzione di orientamento della scuola con gli allievi del secondo biennio, maggiori contatti con il mondo del lavoro, approfondimento con gli allievi delle loro motivazioni e delle ambizioni per il loro futuro;
- come tenere conto delle differenze degli allievi nell'insegnamento e nella valutazione alla ricerca di una risposta più differenziata ai diversi bisogni che gli allievi manifestano in termini di stili di intelligenza e di apprendimento;
- miglioramento dell'azione collettiva di prevenzione del disadattamento personale, sociale e scolastico degli allievi per mezzo di una riflessione sulle pratiche didattiche utilizzate nelle attività di classe;
- apertura dell'istituto sull'esterno: come partecipazione di persone esterne alle attività scolastiche, come progetto che porta gli allievi a lavorare nel territorio per migliorarne la conoscenza, ...
- ...

## 7.2. Progetto-processo o progetto-prodotto?

Il progetto educativo e/o di istituto non è tanto un prodotto quanto un processo. Da questo punto di vista si può quindi concepire il progetto come qualcosa che abbia un termine oppure come qualcosa di permanente.

Nell'idea di *progetto a termine* si prevede che venga sollecitato il corpo docente ad essere disponibile ad evolvere, venga identificato un oggetto - problema o un prodotto da realizzare, che si predisponga una procedura che miri a raggiungere gli scopi o i prodotti che saranno stati esplicitati e che venga svolto un bilancio alla fine del percorso. Un nuovo eventuale progetto ripercorrerà le stesse tappe.

Nell'idea di *progetto continuato* si ipotizza che una scuola che si ferma è una scuola che rischia di perdere il contatto con le sue componenti, le quali a loro volta perdono il contatto fra di loro. In termini paradossali, il progetto si potrebbe definire come una "tappa permanente" lungo il percorso dell'evoluzione della scuola. Non è cioè qualcosa che si esaurisca dopo 2 o 4 anni. Anche se le finalità stabilite a un certo momento dell'evoluzione di un istituto sono state raggiunte con un progetto di alcuni mesi o anni, la progettualità dell'istituto non deve anch'essa concludersi. Il prodotto che un progetto permette di realizzare è solo qualcosa di intermedio in un progetto più ampio. E' una prospettiva di ricerca continua, di riflessione e d'azione. Alla fine di una fase nascono sempre innumerevoli idee per rilanciare un nuovo progetto ...

Può essere utile e fors'anche necessario concretizzare, all'inizio, durante o alla fine di un progetto, le idee o il lavoro svolto tramite un prodotto. Un documento è utile per comunicare le intenzioni, per facilitarne il confronto, stabilire degli accordi, per farlo conoscere anche fuori dall'istituto. Il documento o il prodotto però non hanno alcun significato se non sono il riflesso della dinamica che li ha generati e che li supera.

La misura della qualità di un progetto non può essere fatta sulla base dei documenti o dei prodotti elaborati. La creazione di un clima sociale, la condivisione delle intenzioni, il lavoro svolto in comune, il cammino percorso, l'evoluzione effettiva delle pratiche di vita all'interno della scuola sono indicatori più importanti del prodotto stesso.



Il progetto d'istituto è necessariamente un progetto collettivo, ciò non significa però che tutto debba essere svolto da tutti, contemporaneamente e secondo gli stessi ritmi. Tre livelli di lavoro si articoleranno fra di loro: il livello individuale, il livello del piccolo gruppo e quello collettivo. Si pone quindi il problema del **coinvolgimento** delle persone nel progetto e dei **ritmi di progressione** del lavoro.

Nelle fasi iniziali del PEI il coinvolgimento dei docenti è basato sul volontariato e necessita dunque una implicazione forte sul piano professionale. Anche se si potrebbe supporre che ogni operatore sia moralmente tenuto al coinvolgimento, sappiamo che ciò non è né realistico (considerati i fattori che intervengono nella scelta e nel mantenimento di un ruolo professionale), né umano, in quanto ogni azione professionale che si svolge nel campo dell'umano coinvolge l'intera persona e deve quindi necessariamente essere emotivamente accettata prima ancora che razionalmente compresa. Si pone quindi il problema del "beneficio" che un investimento nel progetto di istituto costituisce per l'operatore. Vi è per così dire un rapporto investimento-utilità o investimento-piacere che si tratta di considerare. Nella gestione del progetto si deve quindi cercare di ponderare le richieste di coinvolgimento in quantità e frequenza, valutare i tempi, ottimizzare l'uso delle risorse a disposizione, evitare le frustrazioni e quindi considerare le progettualità / resistenze individuali nell'ambito del progetto collettivo. Un progetto è utile o efficace nella misura in cui tocca aspetti già sensibili in una parte rilevante di operatori. E' quindi bene che l'oggetto del progetto sia scelto fra quelli che, pur senza ancora un'analisi sistematica dei bisogni, si rivelano intuitivamente interessanti. Le strategie di cambiamento sono efficaci nella misura in cui sono il prodotto di un gruppo più o meno largo. La prima fase di un progetto sarà quindi necessariamente lunga e lenta affinché le intuizioni o le idee dei partecipanti abbiano il tempo di manifestarsi, di confrontarsi e di elaborarsi. E' inutile che un gruppo molto propositivo si muova con eccessiva fretta (considerata dal punto di vista della maggioranza degli operatori dell'istituto) o che imponga rapidamente scelte di valore o di azione che non hanno avuto il tempo di maturare in un ambito allargato. La prima fase è una fase di ricerca di condivisione dei problemi, di scambio su temi che per alcuni parranno banali, mettendo a disposizione tutto il tempo necessario. Il limite, cioè il momento in cui la seconda fase può iniziare, è dato dal sentimento emergente di necessità di intraprendere una tappa successiva, dall'affiorare di idee operative da parte della maggioranza.

La prima fase è la fase più delicata, quella che determina l'avvio o il blocco del progetto, che annuncia il clima nel quale si svolgerà. Si tratta di stabilizzare una disponibilità e un consenso (minimi ma sufficienti) per poter dare inizio allo scambio e alla progettualità. Un consenso che si dovrà allargare ai valori educativi di base che fanno o faranno da supporto alla politica educativa globale dell'istituto e anche alle modalità organizzative, di conduzione del progetto, di coinvolgimento dei *partner*, di trasparenza dell'informazione, di rispetto della collegialità, ecc. In queste prime fasi la metodologia, la conduzione sono molto più rilevanti dell'oggetto su cui si discute: si tratta di costruire le condizioni perché un progetto sia possibile. Sono le relazioni umane che vanno consolidate affinché si instauri un clima di fiducia. Sono necessarie molta empatia e abilità di conduzione dei gruppi. E' opportuno evitare i conflitti ma anche evitare adesioni non definite o aleatorie. Un minimo comune denominatore è sufficiente nella scelta dell'oggetto da esplorare purché vi sia un clima di accettazione e di stima reciproca.

Queste condizioni e precauzioni sono indispensabili nella parte iniziale del progetto, ma sono utili anche più avanti. La progettualità è una sorta di *fil rouge* che dovrebbe accompagnare

l'istituto nella sua evoluzione, nella sua storia. Una progettualità che si interrompe è un fallimento, una rottura di fiducia, una rottura di relazione che non è sempre facile ricucire.

### **7.3. La posizione del direttore di istituto**

La posizione della direzione si trova modificata secondo questa nuova prospettiva. Una direzione che “co-gestisce” un istituto coinvolgendo nella definizione delle linee educative e nella conduzione di progetti concreti gli operatori, si trova in una condizione ben diversa da una direzione a gestione centralizzata. Il ruolo del direttore assume centralità in quanto mediatore di tutta la complessa dinamica. Ph. Perrenoud<sup>25</sup> schizza in dieci punti il ruolo dei direttori di istituto che divengono protagonisti di fronte alla complessità. Il direttore diventa un perno, un crocevia, un leader:

- “1. Exercer une autorité sur des adultes et des jeunes, négocier, prendre et faire respecter des décisions.
2. Répartir équitablement des ressources (temps, espace, liberté, technologies, argent).
3. Faire travailler ensemble des gens différents, créer les règles et l'esprit d'une communauté éducative.
4. Assumer la sélection et l'orientation scolaires, assurer l'équité, permettre les négociations et les recours.
5. Donner une identité et un projet à l'établissement.
6. Travailler avec les parents, les autorités locales, les associations, l'administration centrale.
7. Donner une place à la culture et aux besoins des jeunes.
8. Motiver, encadrer, évaluer, animer le corps enseignant.
9. Moderniser et humaniser la relation pédagogique, les didactiques, les horaires, l'évaluation.
10. Conserver sa propre identité, être au clair sur son rôle, maîtriser sa propre formation, ses angoisses, son stress.”

Nella conduzione del PEI nella scuola media, il direttore mantiene una responsabilità costante. La bontà e l'efficacia di un progetto è inizialmente basata sulla coerenza della sua metodologia, sul modo con cui è condotto prima che dalla pertinenza degli oggetti su cui si svolge. E' a questi aspetti che deve essere attribuita la massima attenzione.

### **7.4. Alcuni riferimenti pedagogico-didattici**

Se una delle origini dell'idea di progetto di istituto è il miglioramento del funzionamento istituzionale, un'altra è la necessità di aggiornare il quadro pedagogico-didattico nel quale si svolge l'attività di insegnamento nell'istituto, di svolgere nell'istituto stesso un'auto-formazione continua. L'organizzazione manageriale dell'istituto è un fattore che dovrebbe facilitare e rendere migliore il raggiungimento dello scopo essenziale della scuola: favorire

l'apprendimento e lo sviluppo personale degli allievi. Il ruolo del docente e le pratiche che egli mette in atto si fondano su delle abitudini acquisite negli anni ma dovrebbero corrispondere il più possibile, oltre che alle convinzioni personali, anche ai quadri psicopedagogici e didattici che sono stati sviluppati nella ricerca.

Le trasformazioni avvenute nell'ambito teorico in questi ultimi decenni non sono di poco conto e derivano dall'evoluzione delle discipline di riferimento (sociologia, psicologia, neuroscienze, pedagogia, didattica generale e disciplinare, ecc.) coinvolte nei processi di formazione e di insegnamento-apprendimento.

Alcune delle convinzioni o delle rappresentazioni socialmente diffuse sono state anche notevolmente scosse a livello teorico, rimanendo invece molto radicate sia nell'ambito sociale (negli allievi e nei genitori per es.) sia in quello dei docenti. Riprendiamone in sintesi i punti fondamentali:

1. la formazione degli allievi è un *progetto* collettivo frutto di una scelta sociale;
2. l'insegnamento non è un processo privato fra docente e classe ma ha una logica a livello sociale e di istituto;
3. il docente non è quindi un libero professionista ma un attore in un progetto collettivo;
4. la formazione degli allievi è un *processo* collettivo che dovrebbe avvenire secondo un progetto, basato su un preciso mandato sociale espresso nel quadro legislativo, che non può non essere approfondito e anche condiviso da chi opera nella scuola;
5. l'insegnamento non è tanto riproduzione quanto elaborazione e creazione continua;
6. tutti gli allievi possono apprendere anche se con modi e stili diversi: avere fiducia, ricercare soluzioni didattiche funzionali, saper essere esigenti in modo opportuno è compito specifico del consiglio di classe e dei docenti;
7. l'emergenza di una nuova cooperazione fra i docenti è una condizione per la riuscita: dall'individualismo didattico alla concertazione nella speranza che "gli altri non siano l'inferno";
8. la progettazione didattica è una fase essenziale per tradurre le indicazioni di programma in strategie adattate in funzione del progetto di istituto e delle esigenze della classe: dal programma al docente, dal piano di studio cantonale alla progettazione di istituto, alla progettazione individuale;
9. le fasi di valutazione dell'allievo e dell'insegnamento sono la cartina di tornasole del progetto.

Tutto ciò può sembrare, secondo i punti di vista, un sovvertimento della tradizione oppure un'utopia. Forse è solamente l'indicazione di una direzione verso la quale orientarsi se si vogliono raggiungere quegli obiettivi di formazione alla complessità che la società di oggi sembra imporre a noi e alle generazioni future. Saggia precauzione di fronte a un impegno di tale portata è mantenere un sano realismo ed evitare le speranze senza limiti!

### **7.5. La scuola può apprendere. Come?**

Una scuola che non evolve è una scuola che è condannata a perdere il contatto con lo sviluppo sociale. Non è tanto nei programmi di insegnamento che solitamente vengono abbastanza regolarmente aggiornati, quanto nell'atteggiamento educativo e nella capacità di identificare quanto è veramente essenziale del progetto formativo, che sono da ricercare i motori di questa evoluzione.

Il dibattito oggi aperto infatti non è tanto teso a sapere se la scuola debba apprendere o meno, quanto a sapere come agire perché ciò avvenga. Le sei tesi che seguono riassumono il problema<sup>26</sup> :

“1. La valeur de la diversité: l'école apprend lorsqu'elle reconnaît que la force d'un système vivant procède de sa diversité plus que de son uniformité, lorsqu'elle permet et encourage la mise en commun et la valorisation des expériences locales.

2. Le droit à l'erreur: l'école apprend lorsqu'elle adopte des procédures de résolution de problèmes, qu'elle accepte le caractère provisoire et inachevé des programmes, des didactiques, des structures, qu'elle abandonne l'esprit de système et le mythe de la réforme définitive, qu'elle substitue le tâtonnement concerté aux directives et recettes venues d'en haut.

3. Une épistémologie réaliste et critique: l'école apprend lorsqu'elle accepte les limites de la connaissance de l'enfant et de l'apprentissage, reconnaît les impasses et les impuissances de toute action pédagogique, refuse la pensée magique, se dégage des mécanismes défensifs et des effets de façade.

4. Le souci de la méthode: l'école apprend lorsqu'elle s'en donne le droit et les moyens, lorsqu'elle s'organise pour formuler les problèmes, inventorier les hypothèses, ne pas tourner en rond, identifier les variables changeables.

5. Une certaine objectivation: l'école apprend lorsqu'elle accepte de se prendre et d'être prise comme un objet d'analyse et de théorisation, lorsque les structures et les pratiques, les représentations et les attitudes peuvent être décrites, expliquées plutôt que jugées.

6. Une ouverture vers l'extérieur: l'école apprend lorsqu'elle accepte de regarder au-delà de ses murs, de chercher des hypothèses, des paradigmes, des stratégies dans d'autres organisations et d'autres champs sociaux, de s'exposer telle qu'elle est au regard extérieur.”

Gli autori descrivono una scuola non più luogo di applicazione di decisioni già confezionate ma luogo di ricerca, di elaborazione. Da una scuola in cui il docente eseguiva programmi stabiliti da altri si passa a una scuola in cui la diversità è accolta positivamente e viene interrogata nella sua validità dagli eventi, alla ricerca di ciò che è più utile ed efficace per raggiungere le finalità istituzionali. Il percorso e le modalità di attuazione del progetto, ma anche le finalità funzionali allo specifico contesto socioeconomico, sono stabilite da chi opera nell'istituto.

Il singolo istituto, ma anche la scuola in generale, possono essere oggetto di una volontà politica e istituzionale di sviluppo. Un progetto di istituto è bene sia appoggiato da una volontà di politica scolastica di evoluzione e rinnovamento. Alcuni presupposti importanti stanno alla base delle linee direttrici dei progetti che vengono svolti in altri paesi europei. Li possiamo così riassumere:

1. Ogni scuola / istituto ha una politica senza avere necessariamente un progetto di istituto.
2. La singola scuola / istituto è il luogo del cambiamento.
3. La scuola è capace di apprendere. L'istituto / la scuola, nel suo insieme, sono il motore dello sviluppo.
4. Esiste libertà di manovra per agire.

5. L'apprendimento di una scuola passa attraverso l'esplicitazione dei valori comuni concertati e condivisi sugli scopi della scuola e di chi vi opera, alla ricerca di una direzione unitaria d'azione.
6. Il progetto di cambiamento si esprime pienamente attraverso la cooperazione, la ricerca del consenso. Le realtà soggettiva e oggettiva appartengono insieme al processo di sviluppo.
7. I conflitti sono un'opportunità nel processo di cambiamento.
8. Il progetto crea dei luoghi e dei tempi per la condivisione, per la partecipazione alla definizione delle priorità, dei risultati mirati e dei metodi per raggiungerli.
9. Il progetto è gestito in maniera partecipativa; permette alle persone di situarsi secondo le loro esigenze o desideri e di marcare la loro zona di responsabilità, di iniziativa e di controllo.
10. In un processo di cambiamento si realizzano contemporaneamente degli obiettivi di programma (scopi - oggetto) e di processo (clima - condivisione - soggetto).
11. L'efficacia di un processo di sviluppo dipende sia dalla situazione di partenza, sia dai contesti particolari.
12. Pianificazione e esecuzione del progetto vanno di pari passo. In funzione dei risultati osservati si può intervenire e correggere gli errori e lo scarto dagli scopi mirati.

## **7.6. Come procedere: alcuni suggerimenti**

Già nei capitoli precedenti abbiamo accennato ad alcuni problemi di procedura nella realizzazione del PEI. Senza ribadire ora le ragioni che stanno in monte delle possibilità operative, cercheremo di mettere a fuoco alcune condizioni, ostacoli e tappe essenziali oltre che inevitabili, così come alcune varianti possibili.

### **A. Alcune questioni per orientarsi**

Per chi affronta per la prima volta l'idea di progetto di istituto proponiamo, alcune semplici domande utili per valutare la situazione iniziale e dare inizio al processo di riflessione, di rilancio o di innovazione:

Chi?

Chi lo promuove? Chi ne definisce le linee portanti, le priorità? Chi lo organizza?

Perché?

Solo perché è previsto dal RSM? Quali intuizioni lo fondano? Quali riflessioni lo richiedono? A seguito di analisi o di intuizioni? Le intuizioni o le analisi sono condivise?

Come?

La procedura è facilmente definibile? Si parte dal "macro" o dal "micro"? Con quali ambizioni? Ampie e condivise, o limitate e pragmaticamente stabilite?

Quando?

Subito e rapidamente, oppure...?

Quanto?

Grosso investimento su tempi brevi e poi? Oppure di portata limitata ma come processo che ha da continuare?

Cosa?

Riflessione generale sull'istituto, sul suo funzionamento, sul contesto nel quale è inserito?

Definizione del profilo ideale, dei valori e dei principi che fondano la linea educativa dell'istituto?

Definizione di temi da approfondire: relativi alla quotidianità della vita scolastica o ad aspetti sociali, pedagogici o didattici?

Ricerca in comune di soluzioni a problemi che si impongono per la loro gravità o la loro urgenza?

## **B. Condizioni e ostacoli**

Atteggiamenti favorevoli

- Prendere coscienza che il lavoro in comune è produttivo e rassicurante.
- Mettere in valore tutto quanto di buono, di efficace e di utile già si fa.
- Non pretendere di risolvere subito grandi problemi ma saper lavorare sul piccolo pur avendo una visione ampia del tema affrontato.
- Non aver fretta, essere prudenti e utilizzare il tempo necessario. Evitare l'attivismo ...
- Esercitarsi ad agire senza paura, provando nuove strade, anticipando le conseguenze e l'eventuale lutto, ...
- Delegare, stimolare le prese di responsabilità .. all'interno di un progetto collettivo.
- Cercare coerenza.
- Prevedere una valutazione del progetto.
- Coinvolgere gli allievi ...

Ostacoli

- Il ruolo tradizionale del direttore, piuttosto amministratore che ...
- La presenza in sede dei docenti spesso limitata alle ore di insegnamento della singola persona.
- L'isolazionismo nel quale si svolge il lavoro del docente.
- La difficoltà a lavorare in gruppo.

Atteggiamenti da evitare

- Che il progetto stia sulle spalle di una sola persona o di un gruppo ristretto.
- Il porre continue condizioni al proprio coinvolgimento ed evitare di dare la responsabilità agli altri.
- Che il progetto utilizzi risorse normalmente non disponibili.
- Di imporre a sé e agli altri il cambiamento se non quando è costruito e accettato (evitare l'emergenza di contro-progetti ma semmai sviluppare più progetti paralleli).
- I tecnicismi e la rigidità (che tutto sia già previsto) ma anche proposte e iniziative vaghe o generiche.

## **C. Le strade possibili**

Il progetto ha come scopo primo il miglioramento del funzionamento dell'istituto nelle sue componenti relazionali e l'aumento dell'efficacia delle azioni educative che vi si svolgono. Un progetto viene messo in atto quando vi sono dei problemi da risolvere o delle situazioni da chiarire. E' possibile che la situazione/problema non sia riconosciuta da tutti gli operatori. Vivere una situazione di problematizzazione è scomoda e viene quindi evitato, se possibile.

La riflessione sulla pratica dell'istituto è importante per cogliere, almeno intellettualmente, l'utilità di un progetto.

In funzione dello stato iniziale, gli scopi o gli obiettivi a medio e lungo termine saranno evidentemente diversi. Il punto di partenza, la situazione iniziale determina quindi la formulazione degli obiettivi ma anche la procedura che è più opportuno adottare. Considerando come un istituto sia necessariamente eterogeneo nelle concezioni e nelle aspettative, la procedura d'inizio dovrà essere tale da coagulare attorno al progetto una percentuale sufficiente di adesione attiva, ma anche una larga percentuale di adesione per il momento non ancora attiva.

In funzione della coesione interna sul piano relazionale, della concordanza implicita delle idee educative, della soddisfazione del lavoro svolto nell'istituto fino al momento dell'inizio del progetto, dell'immagine della direzione e del gruppo promotore presso la maggioranza degli operatori, è possibile iniziare da:

- una prima fase di analisi globale e sistematica della situazione interna dell'istituto e delle sue eventuali relazioni con l'esterno. Il sondaggio può concernere uno o più partner dell'istituzione scolastica: dalle autorità, alle famiglie, agli allievi, alla popolazione. La fase di indagine sarà seguita da una seconda fase tesa all'identificazione di una pista di lavoro sulla base dei risultati dell'analisi;
- una prima lettura intuitiva ma condivisa da parte degli operatori dei bisogni esistenti e una scelta di priorità. Si sfocia in tempi brevi su prime proposte d'azione: su temi interessanti da approfondire oppure su problemi da affrontare. L'ambito di raccolta delle problematiche è prioritariamente quello interno all'istituto e l'indagine si fonda sull'intuizione e sulle sensibilità sviluppate dagli operatori.

#### **D. Lettura della zona prossimale di sviluppo<sup>27</sup>**

La scelta fra le diverse procedure possibili dipende dalla valutazione di opportunità di chi conduce il progetto (nella prima fase è necessariamente coinvolta almeno parzialmente la direzione). Si tratta di valutare quale strategia riesca ad ottenere la maggior condivisione e coesione all'interno dell'istituto. In effetti la prima esigenza è di sviluppare il progetto nella zona di sviluppo prossima alla situazione vissuta al momento nell'istituto. Ogni progetto di cambiamento è sorgente di ansie e di timori. Le resistenze al cambiamento sono naturali ed inevitabili. Vi è la tendenza di considerare le resistenze come delle manifestazioni di cattiva volontà, ma ciò non corrisponde necessariamente al vero. L'incertezza sulla nuova situazione che si creerà nell'istituto, le eventuali diverse richieste formulate verso i docenti, il dubbio del docente sulle proprie capacità di agire diversamente sul piano educativo o didattico, il dubbio di trovarsi a dover applicare principi o regole di comportamento non condivise, ecc. sono sentimenti comprensibili che i conduttori del progetto devono assolutamente prendere in considerazione e cercare di superare, in particolare nella prima fase dei lavori. La tranquillità emotiva da una parte, l'attenzione alla precisazione di strategie concrete effettivamente applicabili dall'altro, sono condizioni fondamentali perché vi possa essere adesione anche fra chi ha maggiori reticenze. E' solo nella misura in cui il progetto non è vissuto come minaccioso dal punto di vista emotivo, e i suggerimenti educativi e didattici che emergono sono delle risposte a effettivi bisogni dei docenti, concrete ed applicabili, che le resistenze possono essere attenuate.

L'istituto è in grado di affrontare emotivamente e intellettualmente le conclusioni di un'indagine sistematica svolta nel territorio, di affrontare le eventuali critiche? Oppure è più opportuno che l'istituto effettui una riflessione interna per stabilire quel minimo comune denominatore che costituirà il punto di partenza dell'evoluzione?

## **E. Metodi e tempi**

Il gruppo promotore del progetto ha un compito molto delicato, scegliere la procedura, condurre le prime fasi in modo da ottenere coesione e condivisione su una base minima, definire le fasi successive, valutare il ritmo del lavoro e l'impegno richiesto. Sono queste valutazioni molto importanti per il successo dell'operazione. Costruire un progetto di istituto significa darsi come scopo la creazione di un ambiente di lavoro piacevole, tollerante, che valorizzi la diversità come arricchimento di esperienza e che stimoli il confronto all'interno di questi valori.

Chi anima il progetto può correre il rischio di mal calcolare i tempi e le disponibilità altrui. Si tratta di non aver fretta ma di ben calibrare le risorse a disposizione, la frequenza degli incontri, la loro durata, la lunghezza delle discussioni, ecc. sulla base delle effettive disponibilità degli operatori. Il rischio di saturazione, di esaurimento, di *burn-out* è da evitare se si intende "entrare in progetto" per tempi lunghi. Analogamente, restare troppo a lungo su temi noti o scontati, o discutere senza progettualità, può ottenere gli stessi effetti. Un processo equilibrato e coinvolgente è il risultato di sensibilità e misura.

## **8. Conclusione**

Se definiamo l'effetto-istituto come il valore aggiunto dall'istituto alla formazione degli allievi in funzione della popolazione scolastica accolta, questo sarà osservabile sia dal punto di vista dei risultati di apprendimento, sia delle condizioni educative, del clima di lavoro e delle relazioni personali con gli altri allievi e i docenti. Non esiste in termini assoluti una relazione fra risultati scolastici e clima di istituto. Un istituto con un buon clima interno non ottiene necessariamente apprendimenti migliori di un altro, ammessa una analogia fra le popolazioni che li frequentano. Ma frequentare una scuola con un buon clima interno, in cui il dialogo con i docenti è largamente praticato, dove non vi sono manifestazioni aggressive o violente, anche a parità di risultati, è pur sempre un piacere. Insomma, un buon clima interno all'istituto non è tutto, però aiuta! Un buon clima interno favorisce l'emergere di una maggior partecipazione: quando i docenti credono in quello che fanno e sono ottimisti, gli allievi apprendono meglio e di più. Insomma l'effetto Pigmalione funziona ancora.

Nell'opinione degli allievi, un buon istituto si definisce innanzitutto per un corpo insegnante che ha buone relazioni personali con gli allievi, che combina ordine e libertà, disciplina collettiva e ascolto del singolo allievo, ma soprattutto coerenza del comportamento del docente con le regole espresse e la disciplina richiesta agli allievi. Solo in seguito i ragazzi parlano di capacità di insegnare e competenza disciplinare.

Il PEI è fondamentalmente uno spirito di apertura e di condivisione di un ideale educativo alla ricerca delle modalità appropriate per tradursi in una pratica quotidiana coerente. Le strade per concretizzarlo non sono predefinite, sottostanno alla creatività e all'iniziativa degli attori del progetto, ma soprattutto alla voglia di ricercare o ritrovare un certo piacere condiviso nel vivere il lavoro di istruzione e di educazione.



## Note

1. Il testo che segue è il tentativo di proporre per iscritto le presentazioni e le riflessioni svolte all'interno dell'IAA, con docenti e direzione del Liceo Lugano 2 e con i colleghi dei docenti o la direzione delle scuole medie di Gravesano, Morbio, Camignolo, Agno e Biasca. Ringrazio Franco Lepori, Gianni Ghisla, Fulvio Poletti e Martina Flury per i loro preziosi consigli sul testo manoscritto.
2. Ispirato da Bouvier A., *Management et projet*, Hachette, 1994.
3. Dei confronti fra istituti, fra le direzioni e i docenti dei diversi istituti, così come delle ricerche a livello cantonale sulle cause che generano tali discrepanze sarebbero pure necessari.
4. Perrenoud Ph., *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, L'Harmattan, Paris, 1994, p. 97.
5. Hadji Ch., *L'évaluation démythifiée*, ESF, Paris, 1997, p. 54-56.
6. citato da: Favre B., Efficacité, qualité et développements des écoles, in *La scuola media tra qualità e autonomia: verso i progetti di istituto*, CDSME DIC/UIM 1996.
7. Favre B., *Efficacité, qualité et développements des écoles*, CDSME, 1996, p. 26.
8. Grisay A. (1990). "Des indicateurs d'efficacité pour les établissements scolaires", citato in Favre B., Efficacité, qualité, développement des écoles, in *La scuola media tra qualità e autonomia: verso i progetti di istituto*, CDSME UIM, 1996, p. 35.
9. Doudin P.-A., Statut de l'erreur et conception du développement de l'intelligence, *Rivista del Servizio di sostegno pedagogico*, 15, 1997, 8-17.
10. Bressoux P., Le maître aussi fait son effet, *Cahiers pédagogiques - L'effet établissement*, 354, mai 1997, 16.
11. Ph. Perrenoud, *La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum à aux pratiques d'évaluation*, Droz, Genève, 1994 e Ph. Perrenoud, *L'échec scolaire vous dérange? Il y a peut-être quelque chose à faire*, Testo di una conferenza tenuta all'Università di Ottawa il 10 ottobre 1991.
12. Hutmacher W., L'école a besoin de l'échec, in Fragnière J.-P. & Compagnon A., *Echec et illettrisme*, Cahier de l'EESP, no. 14, 1992, p. 66 (trad. dell'A.).
13. Crahay M., *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?*, De Boeck, Bruxelles, p. 68
14. Le Monde di venerdì 27 febbraio 1998.
15. A questo proposito si veda la pubblicazione dell'USR/DIC (a cura di F. Vanetta), A proposito di qualità della scuola - Atti del seminario tenuto al Monte Verità, Ascona il 5 e 6 dicembre 1996
16. Jacquard A., *La légende de demain*, Flammarion, Paris, 1997, p. 203.
17. Stäger L., Introduzione alla filosofia del new public management, in USR/DIC ( a cura di F. Vanetta), op. cit. p. 60.
18. Per una esaustiva rassegna delle posizioni si veda Bourdoncle R., La professionalisation des enseignants: les limites d'un mythe, *Revue française de pédagogie*, no. 105, 1993, 83-119.
19. Si vedano i testi di Ph. Perrenoud fra i quali il suo intervento al Congresso della SSRE al Monte Verità di Ascona nell'autunno 1993.
20. Esperienze in questo senso sono in atto nel canton Basilea.
21. *Cahiers pédagogiques - L'effet établissement*, 354, mai 1997, 11
22. Perrenoud Ph., *L'école face à la complexité*, Service de la recherche sociologique, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Genève, 1993, p. 24.  
"En général:  
a. Reconnaître la complexité;  
b. Analyser et apprivoiser la complexité ensemble;  
c. Mettre en place des institutions capables de pensée systémique.  
*Pistes plus spécifiques:*  
1. Fonctionnement systématique en équipe de direction.  
2. Extension des délégations de pouvoir.

3. Pratiques de concertation, autorité négociée.
4. Décentralisation de la gestion (mini-collèges au sein de l'établissement, équipes pédagogiques).
5. Clarification des compétences du chef d'établissement.
6. Recours à des ressources externes (services sociaux et médicaux, services de recherche, supervision).
7. Formation initiale et continue des directeurs et doyens.
8. Négociation avec des partenaires externes (commune, quartier, associations de parents).
9. Construction continue d'une culture commune (objectifs, éthique, méthodes de travail).
10. Pratique des projets et des contrats.
11. Climat, place des élèves et des adultes dans la vie d'établissement.
12. Extension de la participation des maîtres, des élèves, des parents, d'autres acteurs.
13. Possibilités de prendre de la distance, de se ressourcer (conseiller personnel, groupe de collègues).
14. Davantage d'autonomie pédagogique et de gestion pour l'établissement.
15. Possibilité de traiter les problèmes à une échelle plus vaste.
16. Collaboration avec d'autres établissements. Aucune de ces propositions n'annule la complexité. Leur mise en oeuvre peut même l'accroître, dans un premier temps. Ce qu'on peut espérer, c'est une transition progressive vers des dispositifs de gestion de l'établissement et de mobilisation professionnelle [...] qui permettent un traitement plus décentralisé, plus coopératif, plus souple et plus cohérent de la complexité".
23. Schön D.A., Il professionista riflessivo, Dedalo, Bari, 1993.
24. Le definizioni qui riportate si rifanno all'area culturale francese e più direttamente prendono spunto da Bouchard Laurent, Innovation à l'école, Séminaire CPS, Lausanne, 1995.
25. Ph. Perrenoud, L'école face à la complexité, 1993, p. 19.
26. Gather Thurler M. & Perrenoud Ph., L'école apprend si elle se donne le droit, s'en croit capable et s'organise dans ce sens!, in SSRE, L'institution scolaire est-elle capable d'apprendre? Lucerne ZBS, 1991.
27. Si veda pure: Dozio E., Riflettere e costruire con gli insegnanti: dal malessere alla formazione continua, *Scuola Ticinese*, 205, 1996, 3-7.

## Riferimenti bibliografici

*Verso il progetto educativo di istituto*

*Rivista del Servizio di sostegno pedagogico della scuola media, no. 16, maggio 1998, pag. 42*

- Bouvier A., *Management et projet des établissements scolaires*, Hachette, Paris, 1994.
- CDSME, *La scuola media tra qualità e autonomia: verso i progetti di istituto*, UIM/DIC, 1996.
- Cifali M., *Silences et rumeurs dans les établissements scolaires: problème de communication? Apports psychanalytiques*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Genève, 1993
- Gather Thurler M., Perrenoud P., *L'école apprend si elle s'en donne le droit, s'en croit capable et s'organise dans ce sens!*, Société Suisse de Recherche in Education (SSRE), *L'institution scolaire est-elle capable d'apprendre?*, Lucerne, 1991, p. 75-92.
- Gather Thurler M., *L'efficacité des établissements ne se mesure pas: elle se construit, se négocie, se pratique et se vit*, Université de Genève et de Fribourg, 1991.
- Gather Thurler M., *Les dynamiques de changement interne aux systèmes éducatifs: comment les praticiens réfléchissent à leurs pratiques*, Université de Genève et Fribourg, 1992.
- Gather Thurler M., *Renouveau pédagogique et responsabilités de la direction de l'établissement*, Université de Fribourg et Genève, 1992.
- Gather Thurler M., *Relations professionnelles et culture des établissements scolaires: au delà du culte de l'individualisme*, Université de Fribourg et Genève, 1993.
- Gather Thurler M., *Innovation et coopération: liens et limites*, Département instruction publique Ct. Genève & Université de Fribourg, 1994.
- Gather Thurler M., *Le projet d'établissement: quelques éléments pour construire un cadre conceptuel*, Université de Fribourg et DIP Genève, 1996.
- Hutmacher W., *L'école a besoin de l'échec*, in Fragnière J.-P. & Compagnon A., *Echec et illettrisme*, Cahier de l'EESP, no. 14, 1992.
- Hutmacher W., *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire*, SRS Genève, Cahier 36, 1993.
- Jonnaert Ph., *De l'intention au projet. Concevoir un projet de formation*, De Boeck, Bruxelles, 1993.

- Lecomte J.-M., Nestrigue A.-M., *L'établissement dans la démarche de projet*, Hachette, Paris, 1992.
- L'effet-établissement. - In: *Cahiers pédagogiques*, 1997. - No 354, 8-53
- Obin J.-P., *La crise de l'organisation scolaire*, Hachette, Paris, 1993.
- Obin J.P., Cros F., *Le projet d'établissement*, Hachette, Paris, 1994.
- OCDE, *Les écoles et la qualité* - rapport international, OCDE, Paris, 1989.
- Perrenoud Ph., Ce qui se joue à l'échelle des établissements dans une rénovation didactique, *Revue française de Pédagogie*, n. 104, 1993, 5-16.
- Schorderet L., *Comment animer une réunion*, Randin, Aigle, 1996.
- Vanetta F. (a cura di), *A proposito di qualità nella scuola*, USR, Bellinzona, 1997.
- Tschoumy J.-A. (éd), *Le chef d'établissement au carrefour de systèmes scolaires en mouvement*, DeVal IRDP, Cousset, 1992.