



# Summary Report

IO1, IO 2

<p>Organizzazioni Partner:</p>	<p>Fundacion Universidad San Jorge, Fondazione Hallgarten-Franchetti Centro Studi Villa Montesca5 I School “Elisaveta Bagryana”, Center for Educational Initiatives, Governorship of Istanbul</p>
<p>Paesi coinvolti:</p>	<p>BULGARIA, SPAGNA, ITALIA, TURCHIA</p>

## 1. Introduzione

Il progetto Learning Schools, finanziato dal programma Erasmus+, realizzato da istituti e centri di ricerca educativa in Bulgaria, Italia, Turchia e Spagna, affronta un problema comune in molti Paesi europei: la perdita di conoscenze e di esperienze che avviene quando gli insegnanti che le avevano promosse e sviluppate si trasferiscono in altre scuole o lasciano il sistema per raggiunti limiti di età. Questa perdita è spesso dovuta alla mancanza di meccanismi o strutture sistemiche necessarie per consentire la conservazione e la condivisione della conoscenza. Lo scopo di questo studio è quello di analizzare, riflettendo sulla prospettiva dell'approccio organizzativo sistemico proposta dallo studioso Peter Senge, come il cambiamento, l'innovazione e la leadership sono promossi all'interno delle scuole dei quattro paesi aderenti al progetto nella pratica educativa organizzativa quotidiana e come è quindi possibile individuare strategie e modi per migliorare l'apprendimento individuale, di squadra e organizzativo. L'analisi, che riflette la diversità dei contesti culturali, economici ed educativi dei vari contesti a cui è riferita, intende fornire una panoramica delle caratteristiche delle scuole in ogni paese, delle loro migliori pratiche e dei livelli esistenti di gestione della conoscenza. Lo studio propone, inoltre, uno strumento pratico con cui le scuole possano valutare il loro successo come comunità di apprendimento e tracciare una linea d'azione per intraprendere un cammino verso "una scuola che apprende" (in inglese School as learning organization o Learning school).

## 2. Metodologia

La metodologia adottata nello studio è di carattere qualitativo: la letteratura e le teorie sulla quale è fondata fanno parte della cosiddetta "*grounded theory*" o GT e sono quelle che intendono rappresentare le potenziali reazioni ad approcci deduttivi permettendo un diverso metodo di analisi della realtà sociale. Glaser e Strauss (1967) lo hanno definito un approccio induttivo per enfatizzare un metodo in cui l'analisi qualitativa dei dati fornisce un punto di partenza per lo sviluppo di una teoria generale. Raggiungere la definizione di una teoria generale attraverso una analisi qualitativa di dati effettivi e verificabili inverte l'ordine stabilito

dagli approcci più tradizionali presenti nella letteratura relativa alle metodologie di tipo sociale. La GT tenta di adattare i risultati delle analisi delle evidenze alle caratteristiche del fenomeno che si intende prendere in esame. Sempre secondo Glaser e Strauss, fondatori del metodo GT, questo approccio avrebbe avuto l'effetto di migliorare le capacità degli scienziati sociali di generare teorie generali partendo dall'analisi dei dati rilevanti per la loro ricerca (p. vii). Ci sono diversi criteri interconnessi relativi alla GT in sociologia. Utilizzare tale approccio dovrebbe permettere la previsione e la spiegazione di certi comportamenti; essere utile per lo sviluppo della teoria negli studi sociologici; essere utilizzabile in applicazioni pratiche visto che le sue previsioni consentono al ricercatore teorico di comprendere e controllare alcune situazioni; dovrebbe permettere di consentire alcune previsioni di comportamenti definiti e infine, fornire una guida su come effettuare ricerche in alcune aree del comportamento (Glaser & Strauss).

I dati sono stati raccolti e analizzati utilizzando la metodologia che si presenta di seguito. E' stata effettuata una rassegna della letteratura in ogni Paese coinvolto nello studio, relativa anche all'analisi dei ruoli, delle metodologie e delle prassi di reclutamento di dirigenti scolastici e insegnanti, del livello di innovazione nella scuola, della formazione iniziale e continua degli insegnanti e del livello in cui queste attività hanno stimolato un'azione autonoma ed individuale di approccio alla professione.

Tale analisi è stata effettuata a livello regionale, nazionale o internazionale, a seconda della legislazione di ciascun paese. Ogni paese ha quindi condotto da 3 a 5 studi di casi di diversi tipi di scuole (pubbliche, private, semi-private, rurali e urbane). In totale sono state studiate 17 scuole (3 in Italia, 4 in Spagna, 4 in Turchia e 5 in Bulgaria). Sono state condotte interviste semi-strutturate, basate sui sistemi di Senge che identificano le "organizzazioni di apprendimento".

In ogni Paese sono stati intervistati diversi esperti in materia di istruzione, nonché un certo numero di Dirigenti scolastici e insegnanti. Le interviste semi-strutturate rivolte agli esperti si sono basate su 4 blocchi di domande: valutazione delle conoscenze, sistematizzazione delle conoscenze, acquisizione delle conoscenze e sintesi e condivisione delle conoscenze. Le interviste indirizzate alle varie categorie sono state create specificamente, identificandosi tre blocchi principali con sottotipi (vedi allegati I e II).

Con i risultati delle interviste e gli studi di caso, ogni paese ha elaborato una relazione nazionale descrivendo la situazione all'interno di ciascun paese, nonché le loro conclusioni e i risultati preliminari. Successivamente è stato preparato un rapporto che riassume tutti i risultati. Per ogni Paese coinvolto sono state realizzate trascrizioni delle interviste e dei casi di studio in inglese. Questo al fine di condividere i risultati fra i ricercatori e creare una struttura comune di codici per procedere ad una analisi di dati confrontabili. La struttura utilizzata, definita “albero di codici”, è riportata nella (fig. 1). L'albero dei codici mette in evidenza e rende trasparenti i temi che sono emersi più frequentemente negli studi di caso e nelle interviste. È importante ricordare che gli step successivi dell'analisi dei dati ha richiesto l'introduzione di ulteriori nuovi codici, anche per mantenere la rispondenza del processo di verifica dei dati ai presupposti teorici che, come ricordato, sono stati fondati sull'approccio induttivo della “ground theory”.

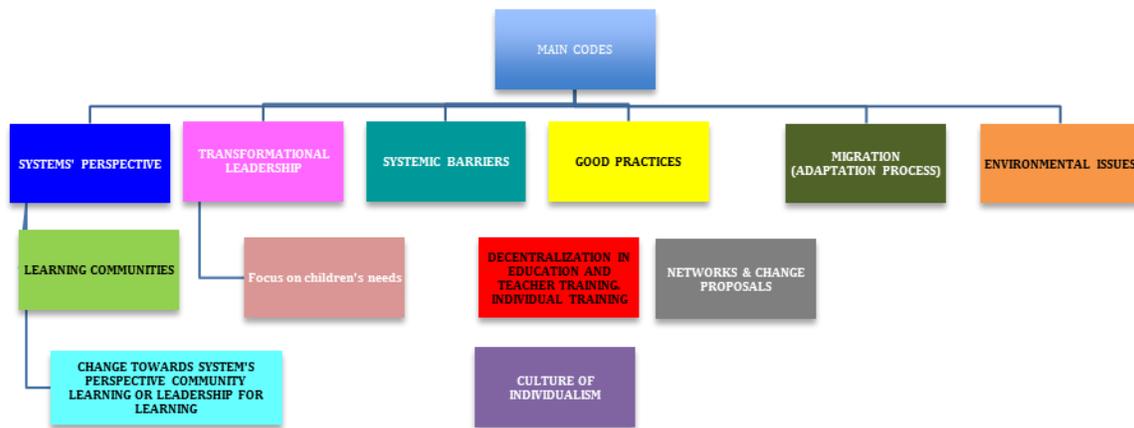


Figure 1. Albero dei Codici

In totale, sono stati codificati 1.118 frammenti e si è proceduto a definire quelli che appaiono più frequentemente che sono i seguenti: Comunità di apprendimento (16,5%), Prospettiva dei sistemi (15,83%), Buone pratiche (15,4%), Barriere sistemiche (14,5%), Leadership: trasformatzionale o pedagogico (12,70%), Cambiamento verso la prospettiva di apprendimento comunitario del sistema o leadership per l'apprendimento (11,2%).

Infine, tutti i partner si sono incontrati per discutere e creare un modello di sviluppo delle Learning Schools. È stata preparata una bozza e il prossimo passo sarà creare la versione finale del modello e metterlo in pratica.

Infine, i ricercatori hanno avuto una serie di incontri finalizzati a discutere, sulla base dei dati emersi, la possibilità ed i caratteri di un modello operativo ed applicabile, che potremmo definire genotipico, di sviluppo di Learning Schools.

La ricerca ha così permesso la creazione di un primo draft operativo che sarà pubblicato e che servirà da guida per la attivazione di processi di apprendimento organizzativo nelle realtà scolastiche che si mostreranno disponibile a sperimentarlo.

### 3. Principali risultati

I principali risultati dei rapporti nazionali possono essere così riassunti. Tutti e quattro i Paesi oggetto dello studio hanno subito e sono in fase di realizzazione e/o sperimentazione di i recenti riforme dell'educazione pubblica, anche se i progetti di riforma presentano obiettivi diversi che ovviamente sono profondamente influenzati di contesti politico-sociali di riferimento.

L'obiettivo principale della riforma adottata in Turchia denominata "Education Vision 2023" è incentrata sul ruolo degli studenti: "per aumentare il numero dei cittadini che amano la scienza, il numero di futuri cittadini esperti, il numero di cittadini con una struttura etica coinvolti nei processi culturali e disposti ad utilizzare le competenze presenti e future per il benessere dell'umanità." (nostra traduzione). In Italia è stata promulgata una riforma scolastica nel 2015 chiamata "La Buona Scuola" (Legge 107/15) che ha l'obiettivo di migliorare la qualità dell'istruzione statale e proporre un approccio sistemico anche a livello dell'organizzazione scolastica.

In Bulgaria una legge del 2015 sull'educazione prescolare e scolastica ha abrogato tutti gli atti precedenti, introducendo regolamenti relativi all'istruzione e alla formazione professionale, con uno specifico riferimento al finanziamento dell'istruzione prescolare e scolastica. Tale riforma ha introdotto novità relative allo status e allo sviluppo professionale di insegnanti, presidi e altri specialisti pedagogici.

La LOMLOE, Legge Organica 3/2020 in Spagna si concentra, tra gli altri elementi, su un modello professionale di leadership che è in linea con le raccomandazioni europee che coinvolgono la gestione delle risorse e l'attivazione della pedagogia.

In generale, le politiche pubbliche dei quattro Paesi presi in considerazione sembrano muoversi verso una cultura organizzativa più orizzontale, ma tali cambiamenti non sono attualmente ancora pienamente riconosciuti e sistematizzati. In tutti i sistemi prevale la forma “autocratica” con una figura unica, o al massimo un piccolo team che in ogni caso a questa figura fa riferimento su specifica delega, che ha il controllo e prende decisioni importanti. Ciò sembrerebbe indicare una struttura organizzativa verticale. Tali tendenze possono essere considerate il risultato del fatto che le società collettiviste hanno la propensione ad accettare e anche richiedere una cultura organizzativa gerarchica in linea con l'organizzazione del lavoro (progetto GLOBE, 2021; Hofstede & Hofstede, 2010).

In Italia, per esempio, si fa riferimento alla necessità di muoversi verso una matura cultura di trasparenza, responsabilità e sostenibilità richiamando, d'altro canto, principi di autonomia gestionale e ottimizzazione delle risorse e performance.

Fino a quando questi fattori non saranno affrontati, una leadership veramente trasformazionale e la creazione di comunità di apprendimento non sembrano essere all'orizzonte. I Paesi esaminati mostrano la necessità di rivedere forme e processi per la selezione dei dirigenti scolastici. In Italia, per esempio, gli esperti intervistati evidenziano come che le conoscenze e l'esperienza pregresse di insegnamento, oggi alla base della selezione dei “Presidi”, non siano sufficienti a ricoprire un ruolo manageriale, ma che ai dirigenti debba essere richiesta anche una formazione “formale” per l'acquisizione delle competenze specifiche di carattere organizzativo-manageriale necessarie per investire i dirigenti scolastici di una leadership culturale, strategica, educativa e sistemica.

In tutti e quattro i Paesi oggetto dell'analisi, gli insegnanti delle scuole statali sono selezionati mediante un processo di trasparenza pubblica. Ma le scuole sono coinvolte in misure assai diverse in tale processo di selezione. In Italia e in Spagna, ad esempio, le scuole non hanno alcun potere (o un potere minimo) per quanto riguarda l'assunzione, la retribuzione e il licenziamento degli insegnanti.

Al contrario, in Bulgaria il dirigente scolastico, insieme ad un insegnante esperto, svolge un ruolo nel processo di selezione ed è anche coinvolto nella proroga e risoluzione del contratto di insegnante. La mancanza di coinvolgimento della scuola nel processo di assunzione potrebbe essere considerata un ostacolo alla formazione di comunità di apprendimento efficaci e di leadership di trasformazione.

In generale, considerato l'elevato numero dei candidati alle vari fasi di selezione in ogni procedura pubblica e anche a causa del tempo a disposizione, le prove esami tendono a concentrarsi sulla conoscenza della materia piuttosto che sulle abilità e competenze soft (quali ad esempio la comunicazione, la risoluzione dei problemi o il lavoro di squadra).

Diverso è anche il peso del periodo di prova per gli insegnanti di nuova nomina: si passa da processo di natura quasi formale (Italia e Spagna) a vera e propria fase di training con esiti non determinati a priori e pieno inserimento di questa fase nel processo di selezione (Bulgaria e Turchia).

Il report ha censito ed analizzato anche vari programmi di formazione in genere promossi o riconosciuti da enti governativi. Per esempio, il documento strategico per gli insegnanti della Turchia (2017-2023) è una tabella di marcia nel processo di formazione e sviluppo della professione e mira a migliorare la qualità, lo sviluppo e la percezione della professione docente. Si tratta di un modello di sviluppo professionale basato sulla scuola (OTMG) per contribuire allo sviluppo personale e professionale degli insegnanti. Il modello consente agli insegnanti di assumersi le responsabilità di apprendimento e sviluppo attraverso l'autovalutazione basata sulle competenze, e di condividere le finalità e gli strumenti delle azioni anche collaborando con i colleghi. Un programma che intende essere accessibile ed economico: un sistema di formazione a cerchi concentrici organizzato dalle autorità nazionali per la formazione alla leadership in cui gli insegnanti hanno dei mentori che ricevono una formazione per poi, a loro volta, formare altri insegnanti a livello regionale e/o locale.

In generale, tuttavia, le analisi di caso e la valutazione del dibattito nazionale, in tutti i Paesi analizzati, permette di cogliere una certa insoddisfazione nei confronti dei programmi governativi di sviluppo professionale. Ad esempio in Spagna mancano gli strumenti per valutarne l'efficacia e il grado di attuazione delle riforme. La Bulgaria dispone di un periodo di

prova per gli insegnanti e di corsi di formazione obbligatoria o di qualificazione per tutta la carriera degli insegnanti, tuttavia, secondo il rapporto nazionale pubblicato, questi programmi di qualificazione non sono allineati con le esigenze del docente né con le strategie e gli scopi del sistema scolastico. Risulta infatti che solo il 30% delle scuole ha sviluppato un piano di qualificazione basato sulla ricerca dei bisogni degli insegnanti.

In Italia non esiste una valutazione del rendimento dei dirigenti scolastici né degli insegnanti. Da più parti si auspica una maggiore collaborazione tra scuole e università, anche al fine di elaborare un sistema credibile di valutazione ed autovalutazione. Ma si registrano anche notevoli resistenze alla sua concreta applicazione.

I momenti di formazione, come è logico attendersi, sono stati considerati da tutti gli esperti fondamentali momenti per riunire gli insegnanti e creare legami tra gli istituti di istruzione superiore e gli altri livelli di istruzione. Gli insegnanti di tutti i Paesi ne valutano la necessità.

Le strategie per dare sostanza a questa esigenza manifesta sono diverse. Il Ministero della Pubblica Istruzione della Turchia, ad esempio, promuove la presenza di accademici universitari come consulenti pedagogici ed organizzativi delle scuole.

Gli esperti dei vari Paesi sottolineano come un rapporto top-down fra Scuole ed Accademia, tuttavia, non soddisfa le esigenze espresse, mentre sembrerebbe necessario incoraggiare gli insegnanti a sviluppare una propria pratica di ricerca-azione e a condividere le proprie conclusioni e risultati con il mondo accademico. Gli esperti sottolineano che la metodologia di ricerca dovrebbe essere inclusa nei programmi di formazione degli insegnanti, come già avviene in alcuni programmi di formazione specifica. È generalmente riconosciuto che la formazione e la condivisione delle conoscenze all'interno delle scuole e tra le scuole attraverso le reti che esse costruiscono o che hanno come riferimento territoriale naturale possono avere un impatto maggiore rispetto a programmi imposti dall'esterno, in quanto possono essere meglio adattati alle condizioni e al contesto locali.

Costruire una mappa nazionale dell'innovazione nelle pratiche didattiche è stata oggetto di approfondimento degli esperti intervistati in Spagna ed è stata indicata come mezzo per mostrare quali scuole stanno sviluppando azioni innovative. Tali Mappe realizzate a livello

sperimentale e/o locale aiutano a individuare le esigenze all'interno di una particolare regione o area tematica, identificando le scuole che devono attuare piani di innovazione educativa e consentendo alle scuole di entrare in contatto tra loro per condividere o conoscere le migliori pratiche.

In Italia la problematica della diffusione delle pratiche educative è stata affrontata con la creazione di un network fra scuole, coordinato da INDIRE, organismo pubblico di ricerca educativa del Ministero. Tale rete si chiama “Avanguardie Educative” e, tra le altre iniziative, prevede un programma di visite nel corso delle quali anche insegnanti neoassunti hanno l’opportunità di osservare buone pratiche adottate dalle scuole che appartengono alla rete.

Anche l’inclusione di studenti, genitori e altre parti interessate nei processi decisionali e di condivisione delle informazioni e dei processi educativi è citata come elemento chiave per creare comunità di apprendimento efficaci. Le strategie per ottenere tale partecipazione sono di carattere più che altro informativo e diffusivo quali, ad esempio, questionari, riunioni e piattaforme digitali.

Va inoltre rilevato che anche nei contesti dove sembra esserci la volontà e la necessità di condividere conoscenze e innovare, si registrano ostacoli sistemici a che questo possa di fatto essere attuato in forme stabili. Gli esempi citati sono, per esempio, nel caso della Spagna, la mancanza di insegnanti adeguatamente formati per attuare i cambiamenti necessari, come è emerso chiaramente nel passaggio verso un’istruzione bilingue che è stata intrapresa in modo non sistematico e non adeguatamente informato.

Oltre a ciò, la rigidità del curriculum in tutti i Paesi è stata ritenuta un ulteriore ostacolo al cambiamento e all’attuazione di pratiche innovative come le nuove metodologie di insegnamento quali, ad esempio, l’apprendimento cooperativo o l’apprendimento basato su problemi che richiedono più tempo rispetto alle classi tradizionali con l’insegnante “direzionale” e trasmissivo. Un po’ in ogni Paese l’attenzione tende a concentrarsi sui risultati scolastici piuttosto che sullo sviluppo di altre competenze richieste dai futuri membri della società in una visione aperta.

Un altro motivo spesso indicato quale elemento di difficoltà a sviluppare pratiche di condivisione di conoscenze fra docenti e fra scuole è relativo alla carenza della “risorsa tempo”

necessaria per poter organizzare adeguatamente le attività dei team e per un effettivo lavoro di squadra. Il tempo da dedicare alle attività di scambio di pratiche e di condivisione delle innovazioni è infatti in molti casi ritagliato fra le pieghe della normale attività scolastica e non esistono, o sono molto rare, le occasioni istituzionalizzate che consentono ai partecipanti un vero impatto di condivisione ed una trasmissione autentica delle pratiche considerate innovative assieme ad un apprendimento reciproco. La maggior parte degli sforzi per condividere conoscenze e innovare non sono peraltro retribuiti o, come si diceva, programmati come parte del carico di lavoro degli insegnanti. In molti casi, gli insegnanti che sono incaricati di deleghe funzionali, come ad esempio i quadri intermedi, vengono selezionati dai dirigenti e ricevono poco o nessun incentivo economico per svolgere tale funzione. Nelle scuole oggetto dello studio molti insegnanti coinvolti nei focus Group hanno anche indicato che non esiste una chiara e circostanziata delega manageriale ai *middle manager* e che manca una definizione dettagliata delle funzioni di dirigenza delegate. Un altro elemento che è chiaramente emerso, anche questo in tutti i Paesi, è che la delega non è sempre bene accolta dallo staff e dalla comunità degli insegnanti o dei genitori, e questo è frutto del riflesso culturale di una lunga presenza di una struttura verticale monocratica.

Un'ultima osservazione diffusa in tutti i Paesi riguarda l'accompagnamento professionale ed il mentoring dei nuovi assunti (insegnanti o dirigenti) da parte di colleghi più esperti o insegnanti in pensione ed ex dirigenti scolastici. Tale pratica è considerata in modo positivo come una valida attività di apprendimento in team e di condivisione delle conoscenze. Tuttavia, non sembra essere diffuso un approccio sistematico in nessuno dei quattro Paesi e la modalità di trasmissione trasversale dei saperi è affidata all'organizzazione della singola scuola. A questo proposito gli intervistati fanno spesso riferimento al fatto che l'insegnamento è considerato un'attività individuale e che gli insegnanti sono spesso riluttanti ad adottare una politica di gestione della didattica in modo multidisciplinare o in team. Non sembra sia particolarmente diffusa o popolare la pratica di co-insegnamento o di osservazione tra pari. In Bulgaria si mette in evidenza che le lezioni aperte per condividere le pratiche di insegnamento sono un elemento lasciato alla "volontà" delle scuole, ma che esistono anche esempi di scambio più aperto di carattere nazionale.

Le strategie efficaci per la creazione di comunità di apprendimento dovrebbero quindi includere la creazione di reti di e fra comunità; una maggiore collaborazione tra scuole e università; l'inclusione di studenti, genitori e altri soggetti interessati nel processo decisionale e nell'informazione; processi di condivisione; sistematizzazione della condivisione delle conoscenze; più tempo e funzioni definite per coordinatori o mentori; procedure di mentoring per i nuovi insegnanti; attuazione di protocolli di co-insegnamento e osservazione; un movimento verso una struttura organizzativa sempre più orizzontale.

## 4. Bibliografia

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.

GLOBE Project, (2021). Retrieved from <https://globeproject.com/>.

Hofstede, G., Hofstede, G., J. & Minkov, M. 2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind, Third Edition: Intercultural Cooperation and its Importance for Survival (BUSINESS SKILLS AND DEVELOPMENT.)* New York: Mc Graw-Hill.