

Anna Maria Ajello, Paola Chiorrini, Valentina Ghione

*Dipartimento dei Processi di Sviluppo e Socializzazione,
Università "La Sapienza" di Roma*

La scuola dell'autonomia come sistema complesso: un modello di analisi

Premessa

La configurazione attuale delle scuole, così come si è venuta delineando, almeno dal punto di vista giuridico formale, è quella di organizzazioni che hanno allentato, fin quasi ad annullare, i legami di tipo verticale con il centro.

Le istituzioni scolastiche pertanto devono costruire, o stanno costruendo e/o consolidando legami orizzontali con altri soggetti-aziende, istituzioni o altri organismi della società civile operanti nel territorio di insediamento (Osservatorio sulla scuola dell'autonomia, 2003). Possono collegarsi inoltre con altre scuole, anche molto lontane e poste in contesti territoriali o sociali differenti, per interessare rapporti diversi e comunque utili al superamento di un'autoreferenzialità che ha caratterizzato a lungo l'esperienza scolastica in Italia (ma non solo da noi).

Il dissolvimento di quei legami tuttavia ha comportato, a detta di dirigenti scolastici ed insegnanti (Benadusi, Landri, Vitteritti, 1999), l'assunzione anche di numerose incombenze di tipo burocratico-formale che sono, a volte, da loro percepiti come impaccio al dispiegamento delle finalità più propriamente formative del lavoro dei soggetti che operano a scuola.

In coincidenza con l'autonomia delle scuole, si sono realizzati però anche una serie di tagli del budget finanziario, tali da riportare a 18 ore piene, e tutte da svolgere in classe, l'orario di tutti insegnanti.

In tal modo la "messa in costruzione" di quei legami di cui si diceva sopra, è messa fortemente a rischio perché il tempo necessario a costruire –appunto– ed a consolidare quei rapporti che soltanto possono garantire la messa in atto di una rete in cui la scuola sia un interlocutore nella politica formativa di un territorio, finisce col fondarsi sulla disponibilità degli insegnanti a sacrificare parte del loro tempo libero.

Tale sacrificio inoltre si fonda sul riconoscimento consapevole, da parte degli operatori della scuola, del ruolo –costitutivo della professione– che i rapporti con l'esterno devono avere, il che vuol dire approdare ad una concezione assolutamente non tradizionale e soprattutto non centrata esclusivamente sulla didattica in classe della nuova professionalità docente in regime di autonomia.

Poiché invece le attuali restrizioni finanziarie hanno configurato, come ruolo esclusivo della professione insegnante, quello svolto con gli alunni in classe, le scuole, piuttosto che assumere la fisionomia di organismi pulsanti delle attività formative svolte in specifici territori e rivolte a diverse fasce di utenti, rischiano di diventare i terminali staccati di una macchina centrale non più funzionante.

Compito tuttavia di chi fa ricerca non è soltanto quello di evidenziare gli elementi critici, ma è anche quello di fornire strumenti concettuali utili a comprendere la realtà, da ana-

lizzare con “occhi nuovi” e malgrado le contingenze politiche, e contribuire così a delineare scenari in cui sia possibile almeno immaginare e tentare di descrivere i diversi modi di funzionamento delle scuole, anche al fine di orientare i cambiamenti e sostenere gli sforzi di quanti – e sono davvero tanti – malgrado tutto continuano a credere e ad operare per far funzionare efficacemente la scuola di tutte e tutti.

In ciò che segue quindi sarà presentata una prospettiva mediante la quale è possibile inquadrare il cambiamento della scuola e della professione insegnante in modo da connetterlo alla società più in generale. Si tratta di una rivisitazione della *teoria dell'attività*, sulla base del modello proposto da Yrjö. Engeström (Engeström, Miettinen, Punamäki, 1999), condotta nell'ambito di una ricerca, coordinata dalla Professoressa Anna Maria Ajello, a cui hanno preso parte le dott.sse Cristina Belardi, Marilena Fumo, Valentina Ghione, Rosa Pesce, sulla realizzazione dell'autonomia scolastica e, parallelamente, sullo studio delle buone pratiche realizzate nella scuola italiana (Ghione, 2005).

1. La scuola come sistema di attività

Un modo per guardare al complesso funzionamento della scuola che, pur tenendo in considerazione la sua specificità, renda tuttavia ben conto dei diversi compiti e delle diverse funzioni che in essa si svolgono, è quello di considerare la scuola un *sistema di attività*. La riflessione sul costrutto di *attività* è stato proposto per la prima volta da Leont'ev (1978) nell'ambito della tradizione storico-culturale russa.

Secondo Leont'ev l'*attività* rappresenta la risposta collettiva ad un bisogno fondamentale, in altre parole essa è caratterizzata da un motivo che ne costituisce l'oggetto (gioco, istruzione, lavoro, ricerca scientifica, ecc.); nel nostro caso potremmo dire che la scuola, che agisce sull'oggetto istruzione, rappresenta la risposta istituzionale al bisogno di educare le nuove generazioni. Ad un livello subordinato rispetto alle attività si pongono le *azioni* che costituiscono le componenti di un'attività, perseguono obiettivi specifici e sono processi orientati da uno scopo consapevole; nel caso della scuola le azioni possono essere gli atti diversi che gli insegnanti compiono per conseguire l'obiettivo di educare gli studenti (valutare, trasmettere conoscenze, ecc.). Le azioni si realizzano inoltre attraverso l'utilizzazione attiva di una serie di strumenti per cui il livello d'analisi dell'azione consente di disarticolare e specificare la relazione mezzi-fini mentre il livello di analisi dell'attività determina e permette di comprendere il significato funzionale delle azioni: differente è, ad esempio, il significato dell'azione del domandare in due diversi contesti d'attività quali la scuola e la famiglia. Le *operazioni* infine rappresentano “le modalità secondo cui si attuano le azioni, le quali, nel perseguire il relativo scopo fanno i conti con le condizioni del loro verificarsi” (Veggetti, 1977, p. IX); esse sono quindi i modi di realizzazione dell'attività, l'aspetto operativo dell'azione; ancora una volta, nel caso della scuola, le operazioni possono essere riconosciute nelle diverse caratterizzazioni che le azioni ad esempio quelle legate alle forme di valutazione, assumono, tenendo conto dei vincoli posti dalle specifiche realtà e delle scelte operate dai protagonisti.

In tal modo questa articolazione tripartita –attività, azioni e operazioni– permette di riconoscere il funzionamento di un insieme collettivo di persone riunite per soddisfare un bisogno, considerando i suoi diversi livelli di specificità di intervento.

L'idea leonteviana di attività collettiva è stata rielaborata e sviluppata in Europa dallo studioso finlandese Yrjö Engeström che ne ha fatto uno degli elementi centrali nell'elaborazione della *teoria dell'attività* (Engeström, 1987; Engeström, Miettinen, Punamäki, 1999). Tale teoria non prende in considerazione solo la natura mediata delle relazioni tra soggetto e oggetto (cfr. fig.1), punto di partenza dell'approccio storico culturale sviluppatosi negli anni Venti del secolo scorso (Leont'ev, 1932, Luria, 1928, Vygotskij, 1929). ma anche la natura collettiva delle attività umane mediata dalla relazione tra tutte le componenti di quello che Engeström ha appunto chiamato *sistema d'attività* (Engeström 1987).

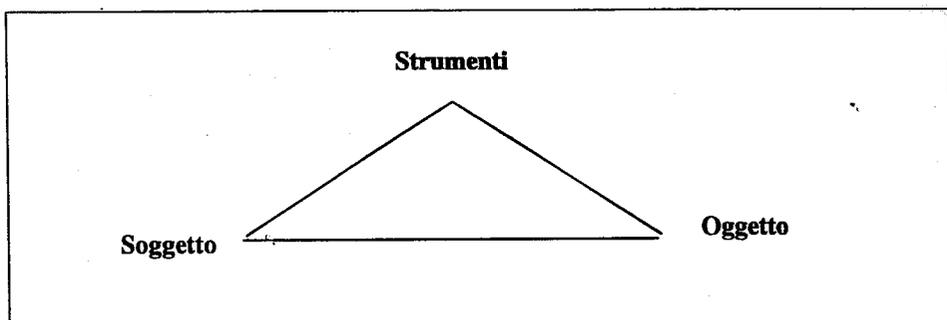


Fig. 1.

Lo studio della partecipazione degli individui all'interno di questi complessi contesti di azione collettiva così come teorizzata da Engeström (cfr. fig. 2) prende in considerazione: i *partecipanti*, cioè gli individui o i sottogruppi le cui pratiche sono scelte come punto di partenza per l'analisi; l'*oggetto*, cioè l'"ambito" su cui l'attività dei partecipanti è diretta e che viene modellata e trasformata in *risultati* con l'aiuto di *artefatti di mediazione*, ossia di strumenti materiali e simbolici che trovano la loro origine nel contesto storico-culturale in cui sono stati creati e che determina il modo particolare in cui essi vengono usati.

L'attività si esplica inoltre in relazione ad altre entità quali: la *comunità*, cioè gli individui e i gruppi che condividono lo stesso oggetto di intervento e che situa l'attività in un medium sociale; la *divisione del lavoro* che si riferisce alla divisione orizzontale dei compiti tra soggetti e alla divisione verticale in termini di potere e status; le *regole* che si riferiscono alle norme implicite ed esplicite e alle convenzioni che costituiscono i vincoli alle azioni e alle interazioni all'interno del sistema d'attività (Engeström 1993).

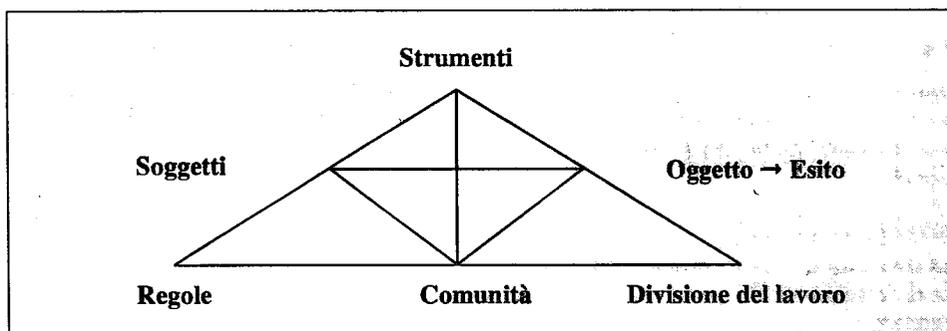


Fig. 2.

La *teoria dell'attività*, così come rielaborata e sviluppata da Engeström, è diventata il 'filo rosso' che attraversa i suoi studi sui contesti di lavoro (Engeström, 1997); essa si sta rivelando uno strumento concettuale euristicamente molto utile per capire il funzionamento, il cambiamento e l'interazione di sistemi complessi quali ad esempio ospedali (Engeström, 1993, 1999a) e tribunali (Engeström, Brown, Christopher, Gregory, 1997). In ciò che segue adatteremo il modello proposto da Engeström alla situazione educativa scolastica.

Come si nota confrontando la figura 1 e la figura 2 la parte superiore del secondo triangolo (fig. 2) rappresenta una trasformazione del primo triangolo in quanto prende in considerazione non un singolo soggetto ma *un insieme collettivo di persone* che agisco-

no insieme; essa focalizza inoltre il fatto che l'attività sull'oggetto produce un qualche esito. Si tratta qui di un primo e più semplice livello a cui si aggiunge, nella parte inferiore del triangolo di figura 2, un secondo livello che evidenzia la presenza dei tre ulteriori elementi costituiti da *comunità, divisione del lavoro e regole*: in tal modo secondo Engeström si può descrivere e capire più precisamente la complessità del funzionamento del più generale e ampio *sistema di attività* all'interno del quale le persone sono inserite. Possiamo ora passare a considerare l'adattabilità di questo modello alla situazione delle scuole autonome attuali.

La professione insegnante è stata tradizionalmente considerata come un'attività che si svolge in classe mediante degli strumenti –discipline e modalità della trasmissione educativa– rivolta a specifici alunni.

Potremmo perciò rappresentare analogamente questa attività con un triangolo semplice, i cui vertici sono dati dall'insegnante, nel chiuso della sua classe, dai suoi strumenti professionali e dall'apprendimento degli alunni, tenendo conto che ciascuno dei vertici può disarticolarsi ulteriormente, in componenti diverse (fig. 3).

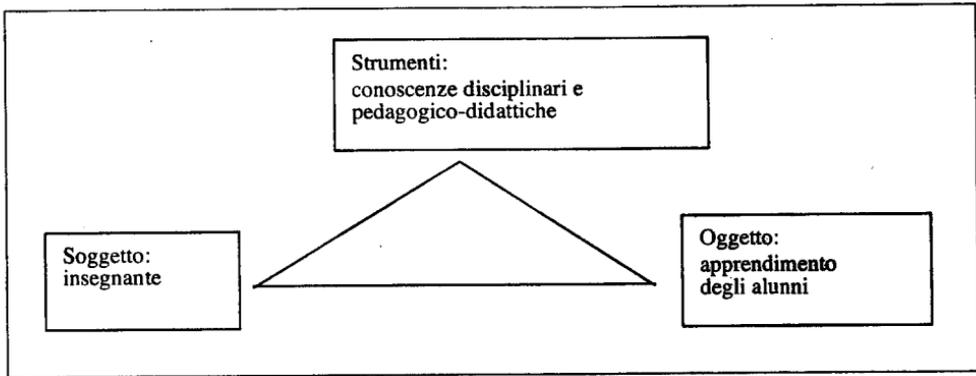


Fig. 3.

Possiamo subito notare che questo triangolo è la parte tradizionale del lavoro insegnante, la punta dell'iceberg, per così dire, che la tradizione ci ha consegnato (cfr. Zucchermaglio 1997, Ajello, 1996, 1997). La visione centrata sul singolo insegnante ha di fatto oscurato, in passato, l'importanza degli elementi rappresentati nella parte inferiore del triangolo che sono sempre stati considerati in termini residuali rispetto alla riflessione sulla funzione pedagogica e didattica portata avanti nelle classi dai singoli docenti.

La struttura giuridico-formale attribuita alle scuole con la legge sull'autonomia ha invece di fatto portato in primo piano gli aspetti ulteriori della professione insegnante –conferendo loro pari dignità rispetto al lavoro che si fa in classe– in quanto ha contribuito a ridefinire l'identità delle singole scuole come determinata dalla qualità e dalla tipologia dei suoi rapporti con l'esterno che finiscono col ridefinire, anche sul fronte interno, le caratteristiche della realizzazione dell'attività educativa a scuola. Non vogliamo qui sostenere che questi aspetti non fossero operanti nella scuola anche prima dell'autonomia, ma soltanto che prima erano considerati attività aggiuntive ed ancillari rispetto a quella principale costituita dalla trasmissione didattica in classe e dai suoi riti (la lezione, le interrogazioni, i compiti in classe).

La nuova configurazione delle scuole autonome, così come è stata sancita dalla modifica del titolo V della Costituzione, richiede una molteplicità di funzioni e soprattutto il loro pieno riconoscimento come modalità essenziali di realizzazione del nuovo ruolo che si assegna alle scuole, anche nell'ambito della progettazione delle politiche formative dei diversi territori.

Sinteticamente possiamo quindi rappresentare il *sistema d'attività scuola* con un nuovo triangolo che, oltre a considerare la natura collettiva dell'attività educativa, si saldi a quello precedente (fig. 3) con i tre altri punti proposti da Engeström: la *comunità*, la *divisione del lavoro* e le *regole* (fig. 4).

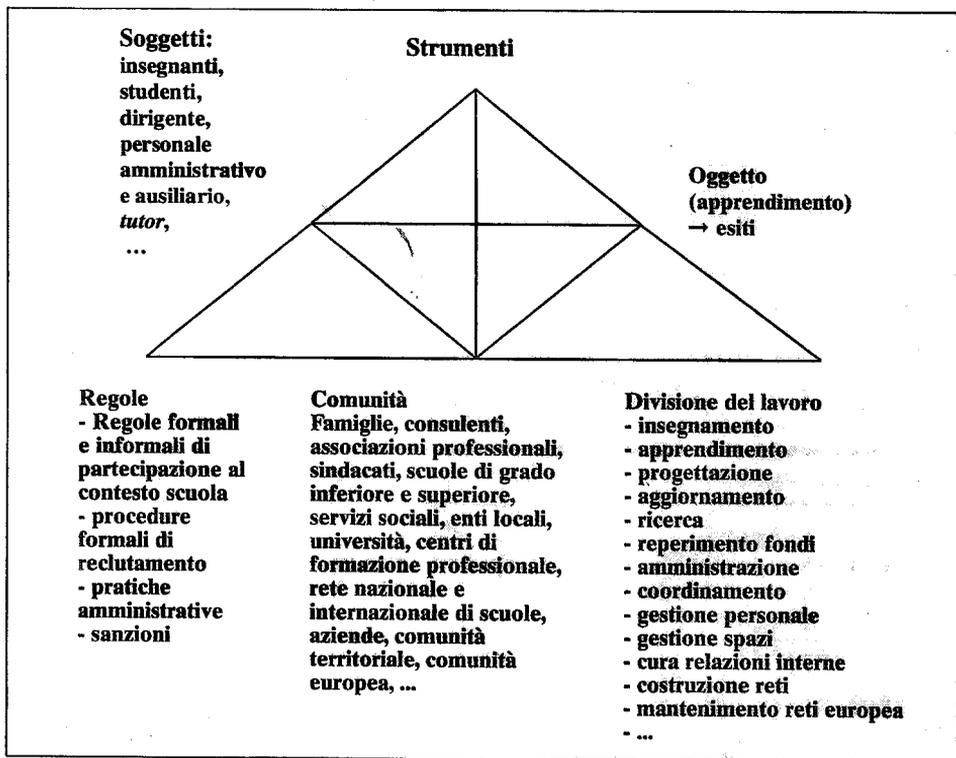


Fig. 4.

L'utilità di questa rappresentazione sta nel connettere in un insieme complesso il funzionamento di un particolare sistema—in questo caso quello della scuola—, in cui ogni vertice è da intendere in collegamento reciproco con tutti gli altri, dando perciò conto delle diverse componenti che al suo interno agiscono e interagiscono.

2. La scuola come sistema tra sistemi

Mantenendo una prospettiva storico-culturale l'attività del sistema, così come disarticolata nel paragrafo precedente, può essere ulteriormente descritta: qualora si volesse continuare ad utilizzare la prospettiva di Leont'ev (1978) analizzandola con riferimento alle *azioni* e alle *operazioni* mediante le quali si realizza concretamente il complesso obiettivo di educare studenti e alunni a scuola; laddove si utilizzasse invece l'approccio di Engeström, guardando all'interazione tra questo sistema ed altri sistemi con esso "confidenti".

Gli anni '90 del secolo scorso hanno infatti segnato ciò che Engeström indica come il passaggio alla terza generazione di studi e ricerche basati sulla teoria dell'attività, essendo i primi due caratterizzati dalle modellizzazioni espresse in figura 1 e 2 (Engeström e Mietinen, 1999).

La terza generazione ha iniziato ad affrontare, negli ultimi vent'anni, il problema di met-

tere a punto strumenti e costrutti utili a capire le forme di comunicazione e di funzionamento che caratterizzano l'attività contemporanea e multipla di sistemi che da punti di vista diversi interagiscono tra loro o in quanto condividono uno dei sei vertici del triangolo di figura 2 o in quanto "nodi" di una stessa rete.

Se si utilizza perciò l'ulteriore articolazione proposta da Engeström, quella in cui si rivolge attenzione al dinamismo di ciascun sistema nelle relazioni con l'esterno, si può guardare all'interazione tra un sistema di attività ed altri sistemi con esso "confinanti" e riconoscere quella che Engeström chiama la *boundary zone*, cioè la zona di confine che è anche "il luogo", fisico e simbolico, in cui si realizza l'interazione vera e propria (Engeström, Engeström, Kärkkäinen, 1995; Tuomi-Gröm e Engeström, 2003).

Per rimanere in ambito educativo questo discorso significa guardare alla scuola non come ad un sistema isolato ma come ad un sistema in interazione dinamica con altri sistemi quali ad esempio le aziende –laddove si decida di utilizzare lo stage come modalità formativa per gli allievi delle scuole superiori– che funzionano anch'esse come un sistema d'attività che ha però altre regole, altre figure professionali, altri strumenti, rispetto a quelli presenti a scuola.

L'incontro tra due sistemi diversi rende necessaria una ricostruzione negoziata dell'oggetto dell'attività che non è né quello del sistema scuola (l'apprendimento) né quello dell'azienda (la produzione) come emerge dalla figura 5.

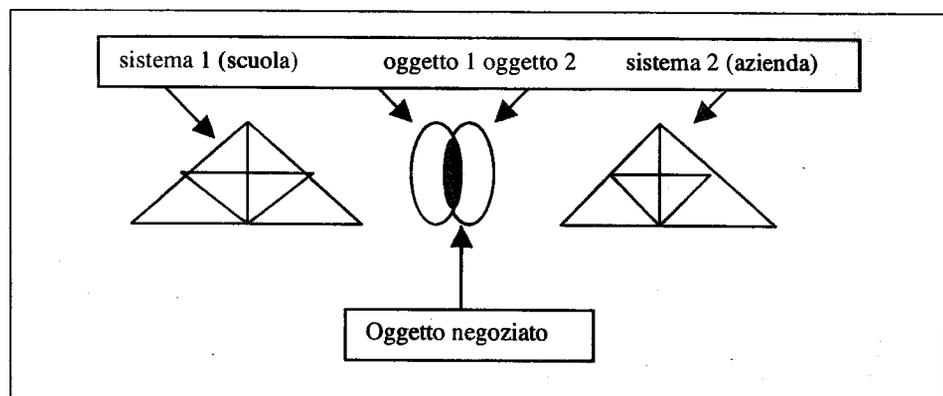


Fig. 5.

Come vedremo meglio in seguito (cfr § 3.1) l'azione congiunta su uno stesso oggetto –per rimanere nell'esempio dello stage, l'apprendimento pratico-teorico degli allievi stagisti– implica non solo una ricostruzione negoziata dell'oggetto di intervento (cosa e come insegnare) ma anche un cambiamento negli altri elementi di funzionamento dei due sistemi.

Il problema del dinamismo implicito nella concezione di un sistema di attività in relazione con altri sistemi è stato colto da Yrjö Engeström mediante la prospettiva della *developmental work research* che rappresenta uno sviluppo ulteriore della concezione del funzionamento di diversi sistemi di attività e delle loro relazioni (Engeström 1993; 2000); benché questo approccio sia stato principalmente adottato per lo studio dei contesti organizzativi e di lavoro, è utile servirsene anche per studiare il mondo della scuola.

L'utilità di questa prospettiva sta infatti nel fatto che essa non ha solo una finalità per così dire descrittiva, ma persegue attivamente l'obiettivo di sostenere il potenziale di sviluppo dei sistemi d'attività, analizzando e sostenendo i cambiamenti qualitativi realizzati nelle pratiche di lavoro dei partecipanti nel tentativo di elaborare, congiuntamente con i professionisti, nuovi strumenti concettuali e pratici e nuovi modelli professionali che ri-

spendono alle richieste in continuo mutamento dei contesti storico-culturali in cui i sistemi stessi sono inseriti. In termini psicologici, i sistemi di attività attraversano una serie di *cicli espansivi* (Cole, Engeström, 1993; Engeström, Engeström, Miettinen, 1999, Engeström, 2001) in cui si alternano momenti di *internalizzazione* –in cui una pratica divenuta routinaria viene interiorizzata dai singoli e quindi socializzata e diffusa tra i partecipanti al sistema–, e momenti di *esternalizzazione creativa* in cui emergono appunto le innovazioni. Tanto più il processo di *internalizzazione* prende la forma di riflessione critica sull'esistente, tanto più l'*esternalizzazione*, come ricerca di nuove soluzioni, può aumentare. Essa si esprime in primo luogo come innovazioni e rotture proposte da singoli individui che, laddove efficaci in termini professionali, finisce col coinvolgere progressivamente più persone che si attivano per sperimentare collettivamente e in qualche modo "validare", nella pratica quotidiana, il nuovo modello. Nel momento in cui questo nuovo modello –cioè una pratica o uno strumento utile all'espletamento delle azioni e delle operazioni che l'attività professionale richiede– viene riconosciuto efficace –rispetto alla sua funzione di mediazione tra l'attività e l'oggetto– dall'intero sistema, esso può stabilizzarsi. Ritorna quindi a questo punto primario il processo di interiorizzazione delle modalità della sua applicazione e del campo di significati che esso esprime, processo che torna ad essere, sino alla comparsa di una nuova innovazione, la forma dominante della vita del sistema. Un ciclo espansivo rappresenta perciò secondo Engeström l'equivalente, per i sistemi collettivi, di ciò che la zona di sviluppo prossimo rappresenta per i singoli individui (Engeström, 1987). Ed è proprio in quest'area collettiva di sviluppo prossimo che può inserirsi il lavoro del ricercatore e/o dello psicologo, attraverso un sostegno all'auto-riflessione del sistema su se stesso, che possa sostenere il riconoscimento delle risorse creative presenti all'interno del sistema per rendere attivi –e consapevoli all'insieme dei partecipanti– i suoi potenziali di sviluppo.

La teoria dell'attività in tal senso ripropone in termini nuovi il rapporto tra ricerca di base e ricerca applicata: essa focalizza infatti la natura complessa, situata e distribuita delle relazioni tra individui e istituzioni e tra artefatti e regole che mediano queste relazioni, ridefinendo i rapporti tra elaborazione teorica e intenti applicativi attraverso un approccio in cui teoria e ricerca sono funzionali alla comprensione delle condizioni per l'estensione delle azioni possibili all'interno di sistemi d'attività reali. Lo studio dell'*internalizzazione* –che ha a che fare con i meccanismi della riproduzione culturale– e quello dell'*esternalizzazione* –che ha a che fare invece con la creazione di nuovi strumenti che rendono possibile l'azione sulla realtà e quindi la sua trasformazione– permettono di far luce sugli elementi dialettici che caratterizzano la relazione tra continuità e cambiamento, anche rispetto ai problemi connessi alla resistenza al cambiamento e/o alla stagnazione che impedisce i processi di sviluppo.

Ai nostri fini è sufficiente aver indicato questi riferimenti per poter passare invece ad illustrare come la normativa sull'autonomia sta cambiando la scuola soprattutto rispetto alla necessità di disarticolare e comprendere meglio ciò che sempre più spesso caratterizza il lavoro e le funzioni dei diversi soggetti che operano dentro e intorno alla scuola.

Si tratta infatti, della necessità di costruire e potenziare competenze diverse, che vanno dalla costruzione di rapporti e reti con l'esterno –il territorio e le istituzioni locali ma anche i diversi poli di reti nazionali o sopranazionali–, alla cura e al mantenimento di queste relazioni; dall'individuazione dei referenti dei servizi sociali per affrontare, in un'ottica di integrazione, necessità specifiche degli alunni e/o delle loro famiglie, al collegamento con altri enti e con associazioni professionali diverse; dalla capacità di ottenere e gestire fondi a quella di implementare e rendere effettivamente efficaci i progetti finanziati. Si tratta, in altre parole, di mettere in primo piano quell'insieme di attività, azioni e operazioni che consentendo il progressivo radicamento della scuola nella zona di insegnamento, e che la rendono un organismo attivo che contribuisce a realizzare, attraverso la costruzione di relazioni sistemiche, la politica formativa del suo territorio (Romei, 1995, 2001).

3. Elementi "emergenti" della scuola dell'autonomia

Come è ormai chiaro, la descrizione della scuola come *sistema di attività* comporta la messa in luce di una pluralità di funzioni che consentono di svolgere effettivamente un ruolo nuovo rispetto all'erogazione del servizio scolastico e soprattutto consente di mettere in luce il fatto che questo nuovo ruolo, oltre a ridefinire la professionalità docente, ha bisogno anche del concorso e dell'interazione di figure diverse.

Non si deve tuttavia connettere questa complessa ridefinizione delle funzioni e dei ruoli dell'istituzione scolastica – e più in generale dei soggetti che in essa operano – solo in relazione all'innovazione prodotta dall'autonomia; la ricerca psico-educativa ha infatti messo in luce ormai da anni (Louis, Marks, Kruse, 1996) che le caratteristiche di efficacia delle comunità di docenti impegnati all'interno di progetti innovativi dipendono da alcune caratteristiche delle attività svolte al di fuori della classe che riguardano:

- 1) la presenza, nel gruppo di operatori, di valori condivisi;
- 2) la messa in atto costante e consapevole di dialoghi di riflessione;
- 3) la focalizzazione sull'apprendimento degli allievi;
- 4) lo spirito di collaborazione;
- 5) la disponibilità alla "deprivatizzazione" delle pratiche didattiche.

Tali caratteristiche hanno orientato l'attenzione della ricerca sull'educazione verso gli aspetti esterni alla didattica in classe che pure risultano decisivi per il successo delle innovazioni; ci si potrebbe quindi chiedere in quale misura questi aspetti possano essere consapevolmente perseguiti e potenziati, all'interno della scuola, per sostenere i mutamenti necessari e ineludibili nella scuola dell'autonomia. Appare in tal senso di fondamentale importanza riproporre come tematica "forte" quella della formazione in servizio degli operatori che, sulla base degli studi effettuati nell'ambito del filone di ricerca sulle buone pratiche (cfr. Ajello, Chiellini, Ghione, 2003), appare tanto più efficace quanto più viene costruita e gestita in prima persona dalle scuole stesse attraverso la progettazione di percorsi di ricerca-azione (Progetto SP.Or.A, 2003; Progetto Chance 2001, 2003) o di co-ricerca svolta in collaborazione con l'università (Ajello, Bombi 1987; Pontecorvo 1989; Pontecorvo, Camaioni, Tassinari, 1990, Ghione, in preparazione).

Come accennato, l'interesse per lo studio delle esperienze innovative e delle "buone pratiche" si inserisce nell'ambito del filone di studi sul curricolo che tradizionalmente ha coniugato la riflessione psico-pedagogica di taglio accademico con i saperi maturati in seno alle sperimentazioni realizzate, riducendo la distanza tra teoria e pratica, tra elaborazione e prassi educativa (Ajello, Pontecorvo, 2002).

Considerando alcuni dati raccolti nelle ricerche di cui si è detto sopra possiamo affermare che gli aspetti su cui si registrano le maggiori novità nelle scuole riguardano proprio il livello sistemico, nel senso che le innovazioni si stanno realizzando proprio sul piano dell'incremento delle funzioni e delle figure professionali – spesso appartenenti a sistemi d'attività diversi – che contribuiscono, attraverso un lavoro di ripensamento e di progettazione integrata, al miglioramento dell'efficacia dell'intervento educativo in scuole, reti di scuole e reti interistituzionali.

La progettazione integrata, che vede la collaborazione di figure professionali diverse, è infatti un elemento che tende a caratterizzare non solo le strategie di intervento delle scuole che hanno interpretato l'autonomia scolastica come occasione per rendersi protagoniste attive – nell'ottica dell'integrazione e della collaborazione interistituzionale – delle politiche formative del territorio, ma anche quelle finalizzate ad introdurre a scuola alcune pratiche educative (quali ad es. il lavoro sull'accoglienza, sulla cura della relazione educativa e dei rapporti con le famiglie, sulla didattica laboratoriale e orientativa, sul *tutoring*, sull'*empowerment* di ragazze e ragazzi e degli insegnanti, sulla riflessione sui saperi e sugli strumenti di valutazione, ecc) che cambiano strutturalmente le *regole* consolidate del "fare scuola" (orari, gestione degli spazi, modalità di partecipazione alla vita scolastica) e che comportano una riorganizzazione interna e complessiva di diversi aspet-

ti del funzionamento scolastico. La costruzione di relazioni nuove finalizzate alla realizzazione di progetti condivisi è inoltre di fondamentale importanza anche in riferimento alle molte *iniziative di continuità* tra ordini scolastici successivi o tra contesti d'apprendimento tradizionalmente separati (ad esempio formazione e lavoro) che si configurano come uno spartiacque tra le pratiche connesse ad una *ristrutturazione delle regole* di partecipazione e di lavoro interne alla scuola e quelle connesse invece all'*apertura della scuola sul territorio*. La continuità comporta infatti una revisione tanto degli aspetti organizzativi, quanto di quelli disciplinari e di relazione, coinvolgendo in tal senso sia il fronte interno che quello esterno.

3.1 Lo stage formativo: un esempio di negoziazione intersistemica

Cercheremo in ciò che segue di mostrare le connessioni tra i discorsi fatti sinora e una buona pratica da noi studiata nell'ambito delle ricerche condotte negli ultimi anni; si tratta di una particolare applicazione dello *stage formativo* che, per i suoi elementi di complessità ben si presta a rendere espliciti i dati di realtà che hanno sostenuto l'argomentazione condotta sin qui.

L'introduzione dello stage formativo nel nuovo indirizzo di scienze sociali della scuola superiore del nostro paese affonda le sue radici in una sperimentazione iniziata nella seconda metà degli anni '70 (per una trattazione dell'iter storico e della valenza formativa dello stage cfr. Ghione 2002) e portata avanti da gruppi di insegnanti e dirigenti di alcune scuole-polo sulla base del paradigma della ricerca-azione (Marchetti, 2001).

Lo stage formativo è una modalità pratico-operativa che si affianca e si integra con il sapere disciplinare nello studio e nella comprensione della realtà sociale: esso consiste in un periodo in cui lo studio dei fenomeni avviene non solo sui libri ma anche fuori dalla scuola, attraverso l'osservazione e l'interazione da parte dello studente, con alcuni aspetti della realtà locale in cui vive, aspetti strettamente legati ai temi fondanti delle scienze sociali (es. trasformazione nei modelli produttivi e nel lavoro, emergenze ambientali, marginalità e cittadinanza, cultura territoriale, stato delle istituzioni, ecc.).

In termini pratici uno stage può realizzarsi quando gli insegnanti e gli studenti: a) individuano una domanda conoscitiva a partire dal territorio d'appartenenza; b) collocano il problema all'interno di una cornice storica e teorica di riferimento; c) individuano gli enti esterni (servizi sociali, enti locali, associazioni, aziende, ecc.) con i quali stipulare una convenzione che stabilisca gli impegni reciproci e le modalità di un'interazione finalizzata in primo luogo all'apprendimento degli allievi. Al periodo in cui i ragazzi e le ragazze studiano la realtà sociale "sul campo", in attiva collaborazione con i soggetti e le istituzioni individuati e con la supervisione di un insegnante che svolge una *funzione tutoriale*, segue un momento di rielaborazione dei materiali e delle informazioni raccolte –che si svolge a scuola, con gli strumenti concettuali e metodologici offerti dalle varie discipline– e la produzione di un prodotto finale da socializzare, in uno o più eventi pubblici, non solo all'interno della scuola ma anche con le famiglie, il territorio, lo stesso ente col quale è stato condotto il lavoro.

Non entreremo qui nel merito del valore formativo di questa pratica, già discusso altrove, per focalizzare invece la nostra attenzione sulla negoziazione intersistemica che essa comporta e implementa. L'apertura sul territorio configura, infatti, un nuovo e diverso spazio di confronto e costruzione di significati in un'ottica di co-educazione in cui la scuola intrattiene rapporti complessi con le istituzioni condividendo in misura ben più ampia che in passato le funzioni educative. Scuola e società collaborano inoltre nel ridefinire, attraverso l'apporto significativo dei giovani, alcuni dei problemi e delle possibili soluzioni propri del contesto locale in un'ottica di collaborazione e co-costruzione partecipata (cfr. Miettinen e Peisa, 2002; Tuomi-Gröhn e Engeström, 2003; Engeström 2005).

In tale processo i saperi, le informazioni e le esperienze maturate attraverso la realizzazione delle convenzioni, passando attraverso il valore aggiunto dalla rielaborazione che

viene compiuta in seno alla scuola, vengono restituite alla comunità territoriale di modo che entrambi i poli contribuiscono e partecipano in modo sostanziale alla costruzione di significati sociali e culturali condivisi. Ma perché ciò sia possibile è necessario far incontrare e rinegoziare alcuni elementi relativi non solo alle competenze necessarie e alle caratteristiche dei rapporti tra i *partecipanti* all'interazione (lo studente o gli studenti coinvolti, l'insegnante tutor, il dirigente scolastico che si fa garante e promotore del progetto, il garante e promotore del progetto dell'ente esterno, le figure professionali dell'ente esterno con cui lo stagista entrerà in contatto), ma anche e soprattutto rispetto alle *finalità* (intese come esiti finali di un intervento sinergico) e alle *regole* che mediano questa interazione. In tale processo emergono nuove funzioni che comportano una revisione degli aspetti connessi alla *divisione del lavoro* in entrambi i sistemi coinvolti: il dirigente potrà incaricarsi di individuare l'ente esterno disponibile –o potrà invece delegare l'insegnante tutor o addirittura gli stessi studenti, come parte ad esempio di uno studio delle risorse del territorio–; sempre il dirigente sarà poi responsabile della negoziazione che porterà alla stipula formale della convenzione e dovrà perciò conoscere le norme e gli aspetti strettamente procedurali che regolano tale processo. Una volta individuato l'ente, uno o più incontri saranno necessari per costruire in primo luogo una qualche forma di *linguaggio condiviso*, elemento irrinunciabile per arrivare secondariamente ad un accordo sulle finalità educative e formative dello stage, sulle specifiche responsabilità degli adulti a vario titolo coinvolti, sulle modalità di partecipazione all'interno del sistema ospitante, e così via. Nel definire questi aspetti, l'ente dovrà decidere inoltre che spazio di libertà concedere alla scuola in termini ad esempio di orari o luoghi o contesti in cui è consentito l'accesso o rispetto al livello di coinvolgimento dei giovani nell'analisi e soprattutto nell'elaborazione di proposte o soluzioni alternative di modo che la collaborazione finirà con l'incidere anche su aspetti connessi ai regolamenti interni e agli strumenti in uso all'interno dell'ente.

L'incontro tra sistemi pertanto, letto attraverso la prospettiva concettuale offerta dalla teoria dell'attività, diviene effettivamente comprensibile alla luce delle diverse scelte che gli attori coinvolti, collaborativamente decidono di prendere. La descrizione del triangolo della figura 5 rischia quindi di rappresentare una specie di "immagine fissa", poco informativa della dinamica che le diverse azioni concretamente realizzate possono indurre nel funzionamento quotidiano del sistema scolastico in interazione con altri sistemi.

Il recupero dei costrutti di *azione* e *operazione* in senso leonteviano inoltre, può consentire di analizzare e riconoscere elementi di plasticità e di mobilitazione, che possono aiutarci nel riconoscere i cambiamenti che derivano dall'interazione tra sistemi complessi. L'uso di tali costrutti consente infatti di capire meglio il livello a cui si pongono i diversi interventi, tenendo conto che non necessariamente ad un'attività (ad es. lo stage formativo) corrisponde un'unica azione (ad es. costruire la programmazione delle attività di stage) o un'unica operazione (ad es. costruire la tabella riassuntiva della scansione tempi/contenuti così come articolata nelle diverse giornate), perché la diversità delle situazioni consente di scegliere e sperimentare diverse strategie che possono avere a che fare, a seconda dei casi, con il livello delle azioni o con quello –più micro– delle operazioni.

È questa una prospettiva molto utile per considerare le vicende nelle quali si dibattono le scuole attuali e permette di indagare, all'interno di una prospettiva psicologica di tipo socio-culturale, il funzionamento dei diversi elementi interagenti. Di fondamentale importanza sono in quest'ottica le persone responsabili di gestire l'*attraversamento dei confini* tra un sistema e l'altro (cfr. Engeström, Engeström, Kärkkäinen, 1995, Tuomi-Gröhm e Engeström, 2003).

Si tratta in genere di figure che operano attraverso competenze di mediazione complesse che hanno a che fare con gli aspetti connessi alla costruzione di relazioni, linguaggi e pratiche condivisi a partire dai linguaggi e dalle pratiche specifici di un certo sistema.

La riflessione sulla figura del *tutor*, molto presente nel dibattito attualmente in corso nel

nostro paese, può essere utilmente riconcettualizzata in questi termini: questa prospettiva, permette infatti di disarticolare meglio alcune delle funzioni forse non sempre esplicitate, di un ruolo nuovo, di cui si parla molto, ma rispetto al quale esistono ancora molte ambiguità.

3.2 Funzione tutoriale, "funzione obiettivo": alcuni spunti di riflessione

Sulla base dei dati di ricerca da noi raccolti, se dovessimo indicare quale figura ha ricevuto il massimo incremento nelle scuole attuali senza alcun dubbio possiamo indicare il *tutor*, un "personaggio" frequentemente incontrato, in luoghi e contesti anche molto differenti (scuole, centri di formazione professionale, università, aziende, ecc) e con le funzioni più diverse e varie.

Per quanto riguarda l'istituzione scolastica, l'idea dell'introduzione a scuola della figura del tutor nasce da una prospettiva di "innovazione di processo" che avrebbe dovuto portare le scuole, nell'ambito di un modello di autonomia, ad offrire risorse umane volte alla facilitazione dell'inserimento dei ragazzi, al miglioramento delle loro competenze relazionali e comunicative ed allo sviluppo di capacità e saperi legati all'apprendimento scolastico e all'orientamento.

La figura del tutor, o meglio, la *funzione tutoriale*, si fonda infatti sulla necessità costitutiva della scuola dell'autonomia di far fronte ad una domanda formativa diversificata da parte di una popolazione studentesca sempre più eterogenea, e inserita in una società complessa e in rapido e costante mutamento. I dati di ricerca indicano che la funzione tutoriale a scuola è spesso ricoperta da un insegnante, da uno psicologo, da un operatore sociale, da uno studente o, a volte, da uno studente senior. Diverse possono essere le funzioni e le attività attribuite a queste persone. Ci sono compiti che possono essere svolti sia da un insegnante che da uno studente; ce ne sono altri, invece, che sono prerogativa o dell'uno o dell'altro o che richiedono competenze, ad esempio psicologiche, per le quali è necessaria una specifica professionalità.

Il sostegno nello studio, la realizzazione di attività extra-curricolari o di quelle finalizzate all'accoglienza possono essere gestite, ad esempio –anche se con modalità diverse– da un insegnante, da uno studente senior o da un operatore sociale. D'altro canto attività come la gestione della relazione con le famiglie "problematiche", o con gli alunni "difficili" e l'attività di mediazione fra il consiglio dei docenti e lo studente o l'intero gruppo classe, possono essere svolte più efficacemente da un insegnante senior o da uno psicologo, mentre le esperienze di educazione tra pari (peer education), rappresentano un buon esempio in cui le funzioni tutoriali possono essere svolte da un studente scelto anche all'interno dello stesso gruppo classe. Diversa la situazione degli insegnanti-tutor che sono utilizzati come persona che cura in particolare la relazione con uno o più studenti, con la funzione incentivare un rapporto più stretto con l'adulto, premessa relazionale indispensabile per sostenere un pieno coinvolgimento nei processi di apprendimento ma che non deve oscurare la necessità che tutto il corpo docente si faccia carico di costruire una relazione educativa positiva con l'insieme degli studenti (cfr. Progetto Chance 2001, 2003).

Il proliferare della figura del tutor e la moltiplicazione degli ambiti della sua azione, induce quindi alcune considerazioni, tenendo conto che la rispondenza agli obiettivi specifici per i quali tale ruolo è stato istituito, è in genere positivamente segnalata dagli operatori malgrado l'impegno, spesso non riconosciuto in termini istituzionali ma fortemente segnalato dagli insegnanti, che esso comporta.

Una prima considerazione riguarda il fatto che in linea generale la funzione tutoriale può essere indicata come una "*riduzione di estraneità*", in altri termini, il tutor è una persona che ha come compito principale quello di avvicinare due realtà (o due individui) che risultano distanti –perché diverse per cultura, elementi generazionali, interessi specifici– o che hanno, per questi o altri motivi, difficoltà ad entrare in relazione.

Ciò significa che il tutor, in quanto "riduttore di distanze e di estraneità", svolge molteplici funzioni –affettive, motivazionali e cognitive– volte a migliorare la qualità complessiva di alcuni processi interattivi che si realizzano dentro e intorno alla scuola: interazione tra allievi, interazione docente-allievo, interazione scuola-famiglia, interazione tra famiglie appartenenti a diverse tradizioni culturali, interazione tra gli studenti e i contenuti dell'insegnamento, interazione tra scuola e territorio, interazione tra scuole legate da progetti di continuità e/o collaborazione, ecc. La sua credibilità, in termini di risposte adeguate alle aumentate domande del contesto sociale verso il sistema educativo –formalizzate con la legge sull'autonomia–, dipende quindi essenzialmente dalle sue capacità di essere un buon "mediatore".

Le modalità con cui questo avviene sono le più diverse e dipendono essenzialmente dalle caratteristiche delle situazioni da affrontare e –elemento non meno importante– dalle caratteristiche umane e dagli strumenti –culturali e professionali– della persona in questione.

I nostri dati di ricerca indicano che parte integrante dell'attività di tutoraggio può riguardare il processo dell'accoglienza come conoscenza della scuola, dei suoi spazi, delle sue risorse e delle sue regole di funzionamento, o la raccolta di informazioni sulla situazione socio-affettiva dell'alunno, o, ancora, strategie di intervento per il rafforzamento di abilità di base. Risulta evidente come ciascuno di questi ambiti d'attività richiede competenze specifiche e conoscenze di tipo diverso (ad esempio conoscenza del modello organizzativo della scuola, conoscenze psicologico-relazionali o disciplinari e didattiche) e può quindi essere realizzato, come abbiamo visto, da figure diverse.

Spesso l'attività del tutor mira anche a realizzare un ambiente d'apprendimento in cui l'acquisizione di conoscenze sia ripensato in termini di contenuti e metodi in modo da favorire autonomi processi di crescita e di *empowerment* sostanziale degli studenti nell'ambito ad esempio di progetti di didattica laboratoriale e/o orientativa (Di Marco, Ghione, Lucatello, in preparazione). In tal senso, altre funzioni del tutor che segue e accompagna i ragazzi nei loro processi di apprendimento sono relative a:

- 1) riconoscere e far superare le eventuali difficoltà di apprendimento;
- 2) acquisire la competenza sulla propria efficacia personale (*self-efficacy*);
- 3) far prendere coscienza delle proprie capacità, emozioni e interessi per potenziarle ed utilizzarle anche in ambiti e contesti diversi.

Rispetto inoltre ai ragazzi in fase adolescenziale e pre-adolescenziale, cioè in una età della vita in cui è forte il bisogno di figure di riferimento –e in una situazione come quella scolastica in cui scarseggiano figure maschili–, il tutor per i ragazzi (che sono anche quelli più frequentemente a disagio a scuola) può rappresentare uno strumento vincente per superare le difficoltà. Nel rapporto tra gli ex alunni che sostengono i più giovani nello studio e questi ultimi possiamo riconoscere infatti un meccanismo proiettivo analogo a quello che si sviluppa nel rapporto tra fratelli, in cui il maggiore –che ha condiviso la cultura della scuola (analogamente a come un fratello condivide quella familiare)– riesce a sostenere il più giovane per la conoscenza che egli ha, ad esempio, degli insegnanti e della loro mentalità o delle regole formali e informali che mediano la partecipazione a scuola.

In questo caso il *tutor* si pone come un "ponte" tra culture generazionali diverse in quanto si trova, per così dire, a metà strada tra le pratiche e gli interessi dei più giovani e quelli del mondo adulto. Egli può rivestire quindi una funzione di "traduzione" non solo in termini propriamente linguistici (si pensi all'importanza, in adolescenza, del codice gergale sviluppato nel gruppo dei pari che fonda l'appartenenza e la differenza rispetto non solo ad altri gruppi di coetanei ma anche e soprattutto al mondo adulto) ma anche rispetto alla lettura e all'esplicitazione dei significati dei comportamenti agiti dai due poli di una stessa relazione.

È proprio questa *capacità di compiere "traduzioni" bi-direzionali* che appare, dai dati in nostro possesso, una delle caratteristiche principali che consentono di lavorare in termi-

ni di mediazione, all'interno di quell'area di confine tra persone, contesti e sistemi discussa anche nei paragrafi precedenti.

Lo sviluppo di tali competenze appare di fondamentale importanza sia rispetto alla crescente multiculturalizzazione della società occidentale, sia rispetto alla crescente interazione tra sistemi che caratterizza questa particolare fase storica.

Proprio la pluralità dei ruoli e delle competenze –relazionali, comunicative, psicologiche, legate a contenuti, metodi e saperi specifici– che caratterizzano la funzione tutoriale suggerisce pertanto una certa cautela: l'introduzione della figura del tutor dovrebbe fondarsi a nostro avviso su una esplicitazione consapevole delle finalità educative e formative perseguite, dei suoi contesti di applicazione e degli strumenti d'intervento coinvolti anche a fronte dell'impegno –fortemente connotato in senso emotivo– che esso comporta. La riflessione su questo tema non può in questa sede che essere accennata come spunto per sollecitare un dibattito ulteriore; ci preme sottolineare però il fatto che sempre più spesso, e in contesti anche molto diversi, si fa ricorso a questa figura. Ci sembra di poter rilevare in ciò un indicatore indiretto del fatto che la professione insegnante è percepita, dal sistema scuola, come sovraccarica di funzioni e come tale ha bisogno che alcuni aspetti dello svolgimento del ruolo vengano, più o meno esplicitamente delegate ad altri o almeno riconosciute, anche in termini retributivi, come impegno "altro" rispetto alla più tradizionale funzione docente.

Tale riflessione ci consente di affrontare sinteticamente un'altra conseguenza che la normativa sull'autonomia ha avuto sulla riorganizzazione interna, in termini di divisione del lavoro tra il corpo docente all'interno del sistema scolastico.

Una tipica figura introdotta dall'autonomia è infatti quella degli "insegnanti funzioni obiettivo" (oggi diversamente denominati) che nasce dalla traduzione in pratica di una necessità individuata da coloro che nella scuola quotidianamente lavorano: necessità di svolgere appunto una particolare funzione per un obiettivo specifico. Si sono così individuate, per fare un esempio, le funzioni collegate all'orientamento o alla dispersione scolastica, o quelle per la gestione degli stage formativi, o per la partecipazione ai progetti europei (di cui parleremo brevemente poco oltre), tutti ambiti che testimoniano l'avvertita necessità di puntare con una specifica cura ad uno specifico aspetto che in tal modo si segnala come area prioritaria di intervento.

Le funzioni svolte da queste figure sono state apprezzate perché hanno consentito di seguire con continuità un problema o un interesse particolare; tuttavia la percezione che si ricava è anche quella che a volte tali figure siano diventate una sorta di élite della scuola, che, nel condividere con la dirigenza modi e criteri della gestione, si sono altresì allontanate (con un allontanamento reale o solo percepito dagli altri) dal restante gruppo di insegnanti.

È evidente che l'attribuzione di maggiori responsabilità ad alcuni rispetto agli altri, di necessità rischia di creare invidie e gelosie che vanno riconosciute e fronteggiate consapevolmente; lo segnaliamo qui perché una gestione accorta anche di questi aspetti interpersonali, rientra nelle competenze dei dirigenti, che, in regime di autonomia sono più di prima responsabili della costruzione di un progetto formativo unitario e partecipativamente gestito (cfr. Ajello, Ghione, 2000).

Il ritorno alle 18 ore in classe per tutti gli insegnanti (in seguito ai già ricordati tagli finanziari), vale a dire il ritorno alla copertura dell'orario di lavoro esclusivamente con la didattica in classe, è avvertito inoltre dalle scuole come un ridimensionamento, finò alla scomparsa, di queste funzioni che da retribuite diverrebbero così volontarie e sostanzialmente occasionali.

Per rimanere nell'ambito delle politiche economiche, la riduzione di fondi sta inoltre sollecitando molte scuole a ricercare fonti di finanziamento ulteriori: i fondi europei hanno spesso catalizzato gli interessi di molti promuovendo, come effetto secondario, il collegamento con altre realtà anche lontane, nazionali ed europee.

Come è noto, la progettazione europea richiede competenze e abilità generalmente non presenti a scuola, se non in modo del tutto casuale: per tale ragione le scuole accettano facilmente le proposte che "progettisti" di professione più o meno esperti rivolgono loro rispetto al lavoro di scrittura di progetti finalizzati ad ottenere fondi aggiuntivi. Queste offerte possono considerarsi un'occasione di reciproco interesse, ma non sempre i progetti così redatti nascono da una analisi dei fabbisogni delle scuole o almeno dalla negoziazione fra gli interessi e le competenze del progettista e le priorità e gli obiettivi di una istituzione che ha, rispetto ad altri enti che pure possono cercare di accedere ai fondi europei, un mandato specifico e specifiche finalità.

Il risultato è spesso che l'accesso ai fondi, quando si realizza, vale a dire quando il progetto "vince" la gara, non garantisce di per sé, come esito finale, un'azione efficace in termini formativi, perché talora la scuola finisce per barcamenarsi alla meno peggio per riuscire a spendere e a realizzare le attività prefissate, che non sempre corrispondono alle necessità reali dell'utenza e che non sempre si fondano su modelli pedagogici e educativi scientificamente fondati e negoziati con i saperi professionali degli insegnanti e del dirigente.

Il problema può considerarsi sotto un profilo diverso se consideriamo che la delega "in toto" –che allo stato attuale spesso la scuola conferisce al progettista– dovrebbe in realtà essere attenuata da un reale confronto degli operatori scolastici con chi progetta e da un collegamento costante con i reali bisogni, individuati primariamente attraverso gli strumenti che caratterizzano la professionalità docente, che motivano in termini pedagogici ed educativi tali progetti. In tal senso allora le capacità progettuali che attualmente la grande maggioranza delle scuole non ha (ma ci sono delle eccezioni e non soltanto nel solito Nord) dovrebbero a mano a mano essere trasferite all'insegnante di riferimento in modo che questo possa interloquire progressivamente su un piano di maggiore simmetria con l'esperto.

Non vogliamo sostenere qui che gli insegnanti debbano sostituire in prospettiva il progettista (può capitare, ma non è sempre auspicabile) ma soltanto che il piano di relazione e di negoziazione deve essere di tipo simmetrico e non squilibrato nel senso *top-down*, ad evitare che la scuola appaia esclusivamente un cliente occasionale e le sue esigenze più autenticamente finalizzate ad una progettazione educativa sensata e significativa finiscano per essere soltanto incidentalmente soddisfatte.

Non ci tratteniamo su questo tema perché richiederebbe molte altre considerazioni; ci limitiamo a sottolineare che le attività svolte dagli insegnanti, investiti di queste nuove e diverse funzioni, sono state generalmente utili ed efficaci, malgrado tutto; sarebbe estremamente deleterio che le circostanze finanziarie attuali costringessero le scuole a rinunciare, perché oltre tutto si realizzerebbe una situazione di demotivazione a cascata fra gli insegnanti, ben difficilmente recuperabile nel breve periodo.

4. Riflessioni conclusive

Un'ultima riflessione introdurrà le conclusioni di questo nostro contributo e partirà da un'analisi di un'altra figura spesso presente a scuola –quella dello psicologo– e del suo ruolo, così come emerge dai dati di ricerca a nostra disposizione, per arrivare a tracciare il contributo che l'impegno e la riflessione scientifica potrebbero offrire per sostenere la complessità dei processi di cambiamento attualmente in atto nelle scuole del nostro paese.

Lo psicologo è in genere chiamato per interventi cosiddetti "a prestazione", nel senso che per quanto siano facilmente riconosciute esigenze che motivano la sua presenza a scuola, si fa ricorso a lui/lei in genere per situazioni contingenti che riguardano quasi esclusivamente gli alunni, in particolare nel caso degli adolescenti della scuola secondaria superiore, o al massimo le loro famiglie, come ad esempio nel rapporto con i genitori migranti.

Dai dati di ricerca in nostro possesso (Ajello, Belardi, Fumo, Pesce, in stampa) emerge che

sono largamente operanti centri di ascolto per adolescenti (CIC) o attività di orientamento per gli snodi finali dei cicli, con attività per lo più rivolte a singoli alunni che mostrano difficoltà relazionali, di inserimento o di apprendimento e che vengono presi in carico individualmente per periodi più o meno lunghi. Per quanto riguarda gli insegnanti si chiedono agli psicologi interventi sulla comunicazione, sulle tematiche relative agli adolescenti, sui test attitudinali e sulla valutazione in un'ottica di formazione e aggiornamento rispetto a competenze contenutistiche e metodologiche che non rientrano, almeno tradizionalmente e prima dell'istituzione delle SISS, nel bagaglio formativo iniziale degli insegnanti. Sembra quindi che lo psicologo "serva" esclusivamente agli alunni, o per le attività loro rivolte direttamente o, -in forma indiretta- per le conoscenze specifiche che egli può trasmettere agli insegnanti rispetto alle problematiche tipiche degli adolescenti e a quelle connesse agli aspetti psicologico-relazionali.

Raramente lo psicologo interviene invece sulle relazioni fra gli adulti (insegnanti, dirigenti, personale amministrativo e ausiliario) o sui problemi connessi all'innovazione organizzativa. Si tratta quindi di una visione piuttosto tradizionale della professionalità dello psicologo, intesa ancora come largamente connessa ad un'ottica clinica per cui egli è chiamato ad intervenire su situazioni di difficoltà legate per lo più a singoli "casi" (lo studente o la famiglia "problematica"). L'ottica sistemica (Andolfi, Forghieri Manicardi, 2002), per cui anche il problema di un singolo è riconosciuto come sintomo di uno squilibrio nel più ampio sistema in cui egli è inserito, tarda ad essere riconosciuta ed accettata a scuola; d'altra parte anche l'idea che, in quanto esperto delle relazioni e delle dinamiche del cambiamento, lo psicologo possa rappresentare una risorsa per tutto il sistema e non solo per singoli individui etichettati come "problematici" è anch'essa scarsamente diffusa.

La complessità dei compiti e delle funzioni che la scuola è chiamata oggi ad affrontare la rendono d'altra parte -più che in passato- un sistema in continua trasformazione perché l'autonomia di ricerca e di progettazione che le è stata attribuita e il tentativo di rompere l'isolamento e l'auto-referenzialità finisce necessariamente col richiedere ai soggetti che in essa operano una continua mediazione con le risorse interne, con gli strumenti a disposizione (si pensi qui alla scarsa assunzione delle potenzialità formative connesse alle nuove tecnologie), con i bisogni sempre più differenziati dei giovani e delle loro famiglie e con le politiche formative del territorio in cui esse sono inserite.

Tale "plasticità" richiede, come abbiamo visto, capacità complesse legate alla gestione organizzativa, alla divisione dei compiti, alla costruzione di relazioni collaborative, al ripensamento dei contenuti e delle metodologie didattiche, alla realizzazione di attività innovative basate sulla sperimentazione e così via, ed implica quindi una messa in questione continua delle prassi consolidate che può creare incertezza, disorientamento o rifiuto, soprattutto laddove questi cambiamenti vengono imposti "dall'alto" senza un adeguato coinvolgimento delle persone incaricate poi degli aspetti connessi alla realizzazione dell'innovazione (Ghione 2002).

Riconoscere questi aspetti di dinamismo, presenti in ogni sistema inteso come parte della più ampia realtà storico-sociale e culturale di riferimento, può essere un primo passo non solo per ridare centralità alla scuola come organismo attivamente responsabile dell'elaborazione delle politiche formative di un certo territorio, ma anche per non delegare "in toto" alla scuola questo compito, per non lasciare ancora una volta soli gli operatori scolastici di fronte ad un compito di tale complessità.

È quindi importante immaginare la scuola al centro di una rete di sistemi che interagiscono (gli enti locali, i servizi sociali, gli enti di ricerca), ciascuno offrendo strumenti e risorse esplicitamente finalizzate ad accompagnare un cambiamento che per essere sentito deve partire dal coinvolgimento diretto dei partecipanti responsabili di realizzarlo.

Tale prospettiva permette di ridefinire la formazione in servizio dei docenti (e quindi anche i legami della scuola con l'università che spesso è il soggetto primario istituzionalmente riconosciuto come erogatore di formazione) non solo in termini di trasmissione e

acquisizione di contenuti ma soprattutto come attività di riflessione sulle pratiche realizzate (cfr. Shön, 1983), eventualmente sostenuta da una figura responsabile di facilitare tanto le dinamiche legate al lavoro collaborativo quanto l'assunzione di un ruolo docente più variegato rispetto a quello tradizionale.

L'approccio utilizzato da Engeström di cui abbiamo dato conto offre una prospettiva concettuale e metodologica assai pertinente soprattutto nella possibilità che lo psicologo o il ricercatore hanno di offrire un sostegno per un'auto-riflessione del sistema scuola su stesso e di sostenere il riconoscimento delle risorse creative presenti al suo interno, al fine di rendere consapevole l'insieme dei partecipanti dei potenziali di sviluppo dei singoli e del sistema nel suo complesso.

Utilizzare questa prospettiva in un momento storico in cui le scuole sono al centro di cambiamenti diversi che, anche in base alla nuova legislazione costituzionale, vanno realizzandosi, costituisce perciò una risorsa molto adatta ad analizzare tali cambiamenti nonché i modi per promuoverli e consolidarli.

Per la scuola inoltre, una simile prospettiva vuol dire riconoscere le diverse azioni che conducono a mutamenti innovativi, a quelle che li ostacolano o li rallentano, inquadrando- le in un'ottica che collega vincoli istituzionali, pratiche di lavoro, strumenti tecnici e concettuali di una specifica cultura professionale, reti di relazione con altri soggetti esterni.

(pervenuto il 19 novembre 2003; revisionato il 7 aprile 2005)

Bibliografia di riferimento

- A.M.Ajello, "Forme di valutazione e apprendimento", in *Università e Scuola*, 1, 2, pp. 43-51 (1996).
- A.M.Ajello, "L'apprendistato degli alunni, le pratiche professionali degli insegnanti", in *Università e Scuola*, Nucleo monotematico a cura di C. Pontecorvo, 1, 2, pp. 21-29 (1997).
- A.M.Ajello, C.Belardi, M.Fumo, R.Pesce (in stampa).
- A.M.Ajello, A.S.Bombi, *Studi sociali e conoscenze economiche*, (La Nuova Italia, Firenze, 1987).
- A.M.Ajello, P.Chiorrini, V.Ghione, *Individuazione delle linee guida per la lotta alla dispersione scolastica e la promozione del successo formativo*, Rapporto di ricerca per il MIUR (2003).
- A.M.Ajello, V.Ghione, "Quale autonomia: ripensare la scuola con prospettive pertinenti", in L.Benadusi, R.Serpieri (a cura di), *Organizzare la scuola dell'autonomia*, (Carocci, Roma, 2000), pp. 139-156.
- A.M.Ajello, C.Pontecorvo, *Il curriculum: teoria e pratica dell'innovazione*, (La Nuova Italia, Firenze, 2002).
- M.Andolfi, P.Forghieri Manicardi, *Adolescenti tra scuola e famiglia. Verso un apprendimento condiviso*, (Raffaello Cortina Editore 2002).
- L.Benadusi, P.Landri, A.Vitteritti, "L'autonomia prima dell'autonomia", in *Scuola democratica*, 3, 4 (1999).
- M.Cole, Y.Engeström, "A cultural-historical approach to distributed cognition", in G.Salomon (ed), *Distributed Cognitions*, (Cambridge University Press, Cambridge USA, 1993), pp. 1-46.
- Y.Engeström, *Learning by Expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*, (Orienta-Konsultit, Helsinki, 1987).
- Y.Engeström, "Development studies of work as a testbench of activity theory: a case of primary care medical practice", in S.Chaiklin, J.Lave, *Understanding practice. (1993) Perspectives on Activity and Context*, (Cambridge University Press, Cambridge), pp. 64-103.
- Y.Engeström, *Learning, working and imagining: Twelve studies in activity theory*. (Orienta-Konsultit, Helsinki, 1997).
- Y.Engeström, "Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice", in Y.Engeström, R.Miettinen, R.L.Punamaki, (eds.), *Perspective on Activity Theory*, (Cambridge University Press, Cambridge, 1999a), pp. 377-404.
- Y.Engeström, "Activity Theory and individual and social transformation", in Y.Engeström, R.Miettinen, R.L.Punamaki, (eds.), *Perspective on Activity Theory*, (Cambridge University Press, Cambridge 1999b), pp. 19-38.
- Y.Engeström, "From individual action to collective activity and back: developmental work research as an interventionist methodology", in P.Luff, G.Hindmarsh, C.Heath, *Workplace Studies*, (Cambridge University Press, Cambridge 2000), pp. 150-166.

- Y.Engeström, "Expansive learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization", *Journal of education and work*, 14, 1, pp. 133-161 (2001).
- Y.Engeström, "Developmental transfer between school and work", intervento al Convegno *Cambiare la scuola, prospettive di realizzazione*, Roma, 28 febbraio - 1 aprile 2005.
- Y.Engeström, K.Brown, L.C.Christopher, and J.Gregory, "Coordination, cooperation and communication in the courts: Expansive transitions in legal work", in M.Cole, Y.Engeström, O.Vasquez, *Mind, Culture and Activity*, (Cambridge University Press, Cambridge 1997), pp. 369-385.
- Y.Engeström, R.Engeström, M.Kärkkäinen, "Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: learning and problem solving in complex work activities", in *Learning and instruction*, 5, pp. 319-336 (1995).
- Y.Engeström, R.Miettinen, R.L.Punamäki (eds.), *Perspective on Activity Theory*, (Cambridge University Press, Cambridge 1999b), Cambridge: Cambridge University press (1999).
- Y.Engeström, R.Miettinen, "Introduction", in Y.Engeström, R.Miettinen, R.L.Punamäki, (eds.), *Perspective on Activity Theory*, (Cambridge University Press, Cambridge 1999), pp.1-16.
- V.Ghione, "I problemi della realizzazione", in A.M.Ajello, C.Pontecorvo, *Il curricolo: teoria e pratica dell'innovazione*, (La Nuova Italia, Firenze 2002).
- V.Ghione, *La dispersione scolastica*, (Carocci, Roma, 2005).
- A.N.Leont'ev, "Studies in the cultural development of the child", in *Journal of Genetic Psychology*, 35, pp. 52-81 (1932).
- A.N.Leont'ev, *Activity, Consciousness, and Personality*, M.J.Hall, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall (1978).
- A.R.Luria, "The problem of the cultural development of the child", in *Journal of Genetic Psychology*, pp. 56-70 (1928).
- K.S.Louis, H.M.Marks, S.Kruse, "Teachers' professional community in restructuring schools", in *American Educational Research Journal*, 33, 4, pp. 757-798 (1996).
- L.Marchetti (a cura di), *Lo stage formativo*, Pubblicazioni del Ministero della Pubblica Istruzione (2001).
- R.Miettinen, S.Peisa, "Integrating School-based Learning with the study of Changing in Working Life: the alternative enterprise method", in *Journal of education and work*, 15, 3, pp. 303-319 (2002).
- Osservatorio sulla scuola dell'autonomia, Fondazione per la scuola della compagnia San Paolo (a cura di), *Rapporto sulla scuola dell'autonomia 2003*, Armando Editore (2003)
- C.Pontecorvo (a cura di), *Un curricolo per la continuità educativa dai 4 agli 8 anni, Condizioni, metodi e strumenti di una ricerca sperimentale nella scuola*, (La Nuova Italia, Firenze, 1989).
- C.Pontecorvo, L.Camaioni, G.Tassinari (a cura di), *Continuità educativa dai 4 agli 8 anni*, (La Nuova Italia, Firenze, 1990).
- Progetto Chance, *Il chiasso e la parola: documenti e cronache del progetto Chance*, a cura di C.Moreno e del modulo San Giovanni-Barra (Napoli Castel dell'Ovo, 22-24 febbraio 2001), atti non pubblicati.
- Progetto Chance, *Progetto Chance*, pubblicazione a cura della Onlus Maestri di strada, Napoli (2003).
- Progetto Sp.Or.A, *Il successo formativo dei giovani nel sistema delle autonomie: esiti della ricerca-intervento Sp.Or.A*, pubblicazione a cura del MIUR, Roma (2003).
- P.Romei *Autonomia e progettualità. La scuola come laboratorio di gestione della complessità sociale*, (La Nuova Italia, Firenze 1995).
- P.Romei *L'autonomia delle scuole. Istruzioni realistiche per un uso non banale*, (Casa Editrice Risa, Roma, 2001).
- D.A.Schön, *The Reflexive Practitioner*, (Basic Books, inc., New York, 1983).
- T.Tuomi-Gröhn, Y.Engeström *Between school and work: new perspectives on transfer and boundary-crossing*, Pergamon (2003).
- M.S.Veggetti, *Presentazione al lettore italiano di A.N.Leont'ev, Attività, Coscienza, Personalità*, (Giunti-Barbera, Firenze, 1977), pp. V-XIX.
- L.S.Vygotskij, The problem of the cultural development of the child, *Journal of Genetic Psychology*, pp. 415-434 (1929).
- C.Zucchermaglio, "La scuola come contesto di lavoro: come e che cosa impara l'insegnante", in *"Università e Scuola"*, Nucleo monotematico a cura di C.Pontecorvo, 2, 2, pp. 42-47 (1997).

* Ringraziamo gli anonimi referee per i consigli di scrittura e la dottoressa Valeria Veschini per la collaborazione nella rilettura analitica del testo.