



ISTITUTO COMPRENSIVO
"GIOVANNI XXIII"
S. FERDINANDO DI PUGLIA
Prot. 0002338 del 20/07/2018
(Uscita)



Istituto Comprensivo Statale Giovanni XXIII

Via Ofanto 29 - 76017 San Ferdinando di Puglia (BT) - Tel. e fax Presidenza: +39 0883 621135 - Tel. Segreteria: +39 0883 621186 e-mail: fgic871006@istruzione.it - e-mail PEC: fgic871006@pec.istruzione.it - Sito WEB di Istituto: <http://www.icgiovanni23.gov.it/wordpress/> - <http://www.icgiovanni23.gov.it/joomla3/> - Codice Meccanografico: FGIC871006 - Codice Fiscale: 90095100724 - Codice Univoco Ufficio: UF5J11

RAV Rapporto di Autovalutazione - Analisi finalizzata alla elaborazione del quadro conoscitivo

La nostra scuola ha aperto il proprio RAV Rapporto di Autovalutazione allo scopo di effettuarne il necessario ed opportuno aggiornamento. Il dinamismo e l'evolutivezza della scuola e dei contesti in cui è inserita impongono una puntuale revisione allo scopo di possedere quel quadro conoscitivo su cui si fonda ogni disegno razionale di politica scolastica e ogni pattern decisionale in una prospettiva di miglioramento continuo.

Si espone nella presente relazione il contenuto della comunicazione effettuata nell'ambito del Collegio dei Docenti del 28 giugno 2018 finalizzata alla approvazione degli aggiornamenti del RAV.

Analisi del contesto

Sono stati esaminati alcuni precisi indicatori: in primis quello della "**Popolazione scolastica**". Oltre ai dati interni di scuola, l'analisi è stata integrata attraverso l'articolazione puntuale dei vari descrittori previsti. Detta procedura di analisi ad alta definizione sostanzia quello "spirito di condivisione" che viene richiamato per fare in modo che il RAV sia un processo e atto effettivamente consapevolizzati dalla comunità scolastica, in considerazione della sua importanza come nodo documentale a cui si riferiscono organicamente tutte le prassi e decisioni di un istituto.

Le variazioni al contesto sono state contemplate nell'autoanalisi mediante l'acquisizione dei dati socio-economici da parte dei documenti forniti dall'ente Comune ovvero dai dati già aggiornati in piattaforma attraverso la efficace acquisizione delle statistiche contenute nei database nazionali. In particolare è stato aggiornato l'indicatore del "**Capitale sociale**" mediante i nuovi dati sulla **disoccupazione** e sull' **immigrazione**; la **spesa per l'istruzione** da parte dell'ente locale è stata ugualmente esaminata ed è allineata alla congiuntura economica e alle scelte di politica scolastica nazionali. In definitiva il contesto e le sue variazioni rappresentano parametri strutturali non disponibili ad una azione di modificazione intenzionale in quanto riflettono trend; devono però essere assunti come cornice a cui rapportare vincoli e possibilità.

Esiti

La seconda area del RAV è quella degli esiti. I **risultati scolastici** ci hanno visto posizionati favorevolmente, in particolare per quel che concerne gli esiti degli scrutini - relativamente agli **studenti ammessi alla classe successiva** - e agli studenti **ammessi all'esame di Stato**. Il controllo degli apprendimenti attraverso l'insegnamento per ambiti e per discipline sono il primo fattore esplicativo del dato sintetico del **successo scolastico**. Gli alunni progrediscono nel sapere, saper fare e saper essere "a causa e grazie" alla scuola e non "nonostante" la scuola: il lavoro dei docenti e della governance scolastica ha la golden share della costruzione educativa dei giovani rispetto all'apprendimento autodiretto - magari spontaneistico e forzato - o alla performatività di altre agenzie educative. Gli indicatori sono positivi anche per il descrittore relativo ai **trasferimenti ed abbandoni**: questi - sia in entrata che in uscita - corrispondono ordinariamente ai valori fisiologici della mobilità degli iscritti. Essenzialmente sono dovuti a variazioni della condizione lavorativa dei genitori a cui consegue la ricerca di una più agevole gestione dell'accompagnamento degli alunni. Il lavoro autoanalitico del RAV ha esaminato anche l'indicatore del **Recupero** e del **Potenziamento**. La nostra scuola si è particolarmente impegnata nell'elaborazione - attraverso una modulistica univoca - di schemi efficaci di comunicazione alle famiglie relativamente alle carenze da recuperare; nello stesso modulo, oltre ad indicare qual è il campo di lacune diagnosticate e documentate dai singoli docenti e dal consiglio di classe, si è provveduto a indicare come attuare un efficiente recupero. Sia la tempestività che la specifica indicazione all'interno del PTOF delle modalità plurali di recupero sono state caratteristiche pienamente soddisfatte. In merito alla **variabilità dei risultati** delle classi e tra le classi è opportuno dire che gli elementi di valutazione negativa sono stati attutiti attraverso un controllo pluriennale della composizione equilibrata delle classi. Criteri stringenti ed efficaci di formazione delle classi infatti sono stati formulati e condivisi in modo tale che - in termini di esiti di apprendimento e di profili comportamentali - ci fossero oscillazioni contenibili e confrontabili. Là dove vi sono stati degli scostamenti, sono spiegabili solo con fattori imponderabili o comunque non gestibili dall'interno della scuola ma imputabili ad una variabilità socioeconomica su cui la scuola non ha margini di intervento oggettivamente importanti

Processi e pratiche educative e didattiche

L'indicatore del **Curricolo, progettazione e valutazione** attesta l'autoanalisi sulla certezza di possesso di un punto di forza stabile. Il solo descrittore "**Curricolo**" è in grado di restituire il grado di adeguatezza raggiunto elaborando il curricolo verticale secondo un pattern che non solo ha costituito motivo di identificazione professionale del docente ma che ha rappresentato la piattaforma per organizzare i piani di studio delle classi per il prossimo anno secondo una sicurezza di controllo dei percorsi di apprendimento degli alunni. Il descrittore delle **Politiche scolastiche di istituto** si affianca al precedente in quanto nel gradiente del Curricolo verticale sono contenute le interpretazioni più efficaci di cosa la scuola intende per livelli essenziali di prestazione. La **Progettazione didattica** per come si è esplicitata descrive l'intensità del lavoro delle articolazioni tecniche del collegio docenti attraverso sia i dipartimenti, sia soprattutto l'azione dello staff dirigenziale nella sua componente più squisitamente didattica. Sono state concepite ed effettuate **Prove per classi parallele** sempre più progettate ed affinate su compiti autentici e su vere prassi di empowerment disciplinare. Un importante indicatore degli esiti del RAV sono le **competenze chiave di cittadinanza**. Atti importanti inerenti lo sviluppo delle competenze trasversali in raccordo con le competenze chiave di cittadinanza sono stati emessi al fine di attivare **l'area formativa** ossia il contributo autonomo di studio, ricerca e riflessione dei docenti sulle innovazioni pedagogico-didattiche e normativo-regolamentari, non incanalate nelle riunioni delle attività funzionali all'insegnamento spendibili per contratto ma promosse dalle esigenze di sviluppo professionale. Le competenze di cittadinanza hanno un riferimento pregnante ai temi dell'Agenda 2030 a cui sono marcatamente connesse. Gli obiettivi dell'agenda 2030 sono stati assunti sin dal loro esordio nella programmazione delle attività didattiche curricolari ed extracurricolari esplicitando che il rafforzamento delle competenze di cittadinanza richiede il necessario slittamento verso le tematiche globali e planetarie relativizzando le tematiche meno generative di partecipazione degli alunni (quelle che privilegiano la costruzione di personalità conformistiche, non pro-attive, individualistiche, esaltanti la competizione fine a sé stessa, incuranti dei principi di sostenibilità delle scelte, di difesa reativa del localismo e della immobilità sociale protezionistica).

Le competenze di cittadinanza rappresentano un indicatore fondamentale per l'autoanalisi e autovalutazione di cui il RAV è l'illustrazione documentale. Il correlativo metodologico-didattico è l'assunzione della metacognizione come modalità insegnativa e relazionale rispetto al predominio del grammaticismo ossia alla rappresentazione di una scuola chiusa alla realtà, alla sperimentazione, alle competenze, al laboratorio, al rapporto con quei nuovi saperi che costituiscono il telaio della persona che vive nella società della conoscenza (*basti pensare al grado di analfabetismo verso i saperi economici che in altri modelli scolastici europei sono incoraggiati anche al primo ciclo; oppure, per continuare, si può riflettere sulla impreparazione degli alunni sul dominio dei dispositivi della post-verità che presidiano le trappole del web con la loro seduzione strafottente rispetto ai contenuti delle materie scolastiche; per non dimenticare la nudità critica rispetto agli effetti culturali della manipolazione biopolitica e al postumano: spesso gli alunni italiani attraversano un tragitto che dal primo ciclo di istruzione passa al secondo senza che si siano confrontati con tematiche della bioetica per cui diventano cittadini chiamati a decidere della loro vita e di quella della comunità con competenze inservibili al "saper vivere" oggi*). Le competenze di cittadinanza sono l'indicatore che nell'autoanalisi funge da sistema di riferimento per misurare il cambiamento verso il modello più efficace alla scuola dell'oggi, in cui l'insegnante non si installa nella sagoma di mediatore totalizzante rispetto all'ambiente di apprendimento ma diventa il promotore dell'apprendimento come ricerca; in cui il canale verbale, pur importantissimo, perde il suo statuto di veicolo unico degli apprendimenti e vi è apertura ad altri vettori di sapere quale l'immagine o la sfera motoria ed emotiva. Questo non è solo una declaratoria roboante ma rappresenta il riconoscimento della pari legittimità di tutti gli stili cognitivi, il che deve cambiare anche l'approccio alla valutazione degli alunni con il correlato della certificazione delle competenze. Per quanto riguarda lo sviluppo di alcune precise competenze di cittadinanza nei nostri alunni quella dell' **imparare ad imparare** è stata particolarmente focalizzata nei nostri piani di sviluppo educativo attraverso la variazione delle metodologie didattiche. L'incorporazione del **digitale** nella lezione e nella comunicazione, attraverso il lavorare in gruppo o in team è stata ritenuta strategica. La cittadinanza richiede la costruzione di una attitudine alla ricerca, alla decodificazione e alla selezione di volumi di informazione ormai quasi elefantiaci: basti pensare che molta della comunicazione proveniente dalle agenzie pubbliche (scuola, enti locali, governo, sistema sanitario) richiede un approccio autonomo ad interfacce che richiedono una confidenza digitale avanzata (e danno per scontato che questa si sia formata a scuola). Si è cercato di incrementare in questi tre anni, anche i **percorsi interdisciplinari** anche se i risultati sono stati non pieni, specie nella produzione di unità di apprendimento autenticamente pluri-disciplinari che sono ancora troppo sporadiche. Il sapere è stato da tempo esplicitato come un campo che non corrisponde ad una perimetrazione in settori non comunicanti. I metodi produttivi e ricettivi del sapere sono una ibridazione di procedure provenienti da repertori epistemologici diversi. La storia per esempio sin avvale sempre di metodologie quantitative. La matematica si avvale di comunicazione che prima ritenevamo proprie delle scienze umane quali la retorica e la psicologia. Per aggiornarsi nelle scienze un alunno della scuola secondaria di I grado frequenta la pubblicistica in inglese che tanto spazio ha sul web. Un buon esito per la realizzazione dei percorsi interdisciplinari in questo senso si è avuto con il coinvolgimento dei **docenti del potenziamento**. Il descrittore relativo alle **competenze sociali** si è potuto naturalmente esplicitare attraverso l'incremento della valorizzazione di alcuni studenti che hanno partecipato ad attività civiche, attraverso essenzialmente la partecipazione a programmi di contrasto al bullismo e attraverso forme di solidarietà attiva verso alunni svantaggiati (in particolare in un progetto di Istruzione Domiciliare). Si può ritenere uno sviluppo di **competenze sociali e civiche** la validissima adesione dei nostri alunni alla programmazione PON FSE 2014-2020 intesa come azione strategica nel campo educativo di respiro europeo. Le competenze della **cittadinanza globale** sceneggiate in questa programmazione hanno raccolto l'adesione convinta dei nostri alunni e alunne e questo è un segnale che conforta l'autoanalisi verso motivi di soddisfazione. È stata prodotta una comunicazione in termini di atto di indirizzo inerente il lessico della **cittadinanza consapevole**, comunicazione che ha costituito il frame concettuale per ulteriori sviluppi in questo senso. Gli **ambienti di apprendimento** nell'analisi condotta per il nuovo RAV costituiscono un importante indicatore della dimensione organizzativa. I descrittori relativi alla **durata delle lezioni** e all' **organizzazione oraria** sono rimasti invariati.

Un segno di volontà di miglioramento innovativo è costituito dalla manifestazione della esigenza di rendere disponibili da parte dei docenti disciplinari della scuola secondaria di I grado, alcune ore curricolari per possibilizzare un articolato piano di potenziamento attraverso forme di utilizzo delle competenze dei docenti in attività non solo insegnative. Questo aspetto è stato consapevolizzato come interpretazione autentica della strumentalità efficace dell'organico dell'autonomia. Il dispositivo del piano di utilizzo così orientato è stato inserito nella contrattazione integrativa di istituto anche se troverà compiuta applicazione dal prossimo anno scolastico. I docenti del potenziamento potranno sostituire docenti disciplinari che posseggono la stessa classe di concorso al fine di consentire un utilizzo più efficace proprio degli ambienti di apprendimento.

Il sotto-indicatore della **dimensione metodologica** ci evidenzia un buon incremento della variabilità delle **strategie didattiche**. La didattica di tipo trasmissivo è stata nel tempo, grazie a questo ritorno riflessivo rappresentato dal RAV e dall'uso dei suoi indicatori, progressivamente relativizzato a favore di didattiche e metodologie più attive, soprattutto quelle a carattere empatico e a forte dose di ricerca autonoma da parte degli alunni. Queste metodologie innovative sono state sperimentate con successo dagli esperti dei moduli del PON sull'inclusione, attivate proprio in quanto esplicitamente richiesto dall'avviso e dal bando di scuola per il reclutamento dei detti esperti. L'indicatore della **dimensione relazionale** ha ricevuto pure una valutazione confortante: vi è una buona progressività della capacità da parte dei nostri alunni, guidati dall'insegnante, a costituire gruppi di studio in cui si affinano le competenze della discussione, del cooperative learning, del controllo reciproco dei risultati, del coordinamento degli stili di comunicazione, dell'apprendimento alla tolleranza. Hanno avuto successo le situazioni di facilitazione di apprendimento in classe (peer education) anche se da parte delle famiglie più impermeabili al cambiamento, non sono state sempre accettate con convinzione.

Il descrittore degli **episodi problematici** ci vede in situazione di parziale debolezza: sono ancora troppi gli alunni che entrano alla seconda ora senza un'adeguata capacità degli stessi e delle famiglie di ridurre questo fenomeno di descolarizzazione. Inoltre alcune distorsioni educative, non certo sorte nel teatro scolastico, hanno contribuito alla decadenza del riconoscimento di autorità, con il prevedibile cascame di un allentamento del comportamento di cooperazione alla lezione e il trasferimento di distonie comportamentali nella vita d'aula, attraverso contestazioni a docenti, prolungamenti della deligitomazione attraverso i "social" e aumento della conflittualità. L'indicatore del **clima scolastico** (più collettivo rispetto all'indicatore "episodi problematici") evidenzia una sostanziale positività: solo in una classe il clima scolastico si è deteriorato a causa di un eccessivo intervento di tipo intrusivo da parte di alcune famiglie – in verità in numero estremamente esiguo – incapaci di gestire i conflitti personali al punto di paventare inesistenti "culpa in educando" da addebitare alla scuola ed in particolare alla inettitudine dei docenti, alla inefficacia dei dispositivi organizzativi o alla negligenza della governance. I descrittori della **educazione alla legalità** e della **acquisizione di comportamenti consapevoli** non sono parzialmente soddisfacenti: le forme di assunzione di comportamenti etici (cioè l'accordo di una priorità ai valori di atteggiamenti positivi verso l'altro e l'istituzione, rispetto al tradizionale primato dei valori di incremento delle conoscenze) è piuttosto diseguale tra gli alunni e tra le classi. La capacità di leggere pienamente e di sedimentare le regole contenute nei documenti fondanti di istituto quali il PTOF, il Regolamento di Istituto, il Patto di Corresponsabilità, non è pienamente generalizzata ed univoca. Troppi genitori dequalificano questi testi a "grida manzoniane" ossia a disposizioni emesse astrattamente, con linguaggio contorto e specioso, annunciante sanzioni per coloro che non le rispettano, ma che poi, nella realtà, sono da disattendere ampiamente, in quanto è come se fossero accompagnate dall'implicito invito a non dare loro nessun credito o fiducia. L'indicatore dell' **inclusione e differenziazione** ci ha visto naturalmente assumere un primato ed una solida posizione di forza. Le azioni attuate per l'inclusione sono state molteplici: oltre ad una perfetta implementazione dell'organica del decreto legislativo 66 del 2017 abbiamo operato una progressiva valorizzazione della figura del referente dell'inclusione e una riuscita azione di mentoring da parte del precedente referente del gruppo GLI; le stesse riunioni di questo gruppo sono state organizzate in modo più efficace e comprensivo reclamando quella corralità di rappresentanza che visibilizza la reale "presa in carico". Sono state fatte alcune chiarificazioni terminologiche al fine di stabilire un lessico comune dell'inclusività per la suddetta "presa in carico" degli alunni da parte non solo degli specialisti ma di tutta la comunità educante. L'inclusione degli alunni non disabili attraverso le attività di recupero e le attività del potenziamento ci vedono posizionati in un livello rassicurante per poter sviluppare una azione più organica già dal prossimo anno scolastico.

Anche nell'indicatore della **continuità** e in quello dell' **orientamento** sono state svolte azioni efficaci: in primis la direttiva di estendere l'attività di accoglienza ad un periodo più prolungato rispetto ai soli primi giorni (prospettando anche una distensione al mese di novembre); poi la possibilità di esercitare un **Peer tutoring** sistematico da parte di alunni più grandi verso gli alunni che si affacciano alla prima classe. L'orientamento ha subito una virata estremamente positiva attraverso l'assunzione del nuovo modello del consiglio orientativo per le classi terze della scuola secondaria di primo grado.

Si è provveduto a controllare la realtà scolastica e la sua evoluzione triennale attraverso l'indicatore dell' "orientamento strategico" e dell'organizzazione della scuola. In particolare si è focalizzata e definita maggiormente l'idea della mission della nostra scuola – intesa come una fisionomia intenzionata e condivisa – e la consapevolezza degli obiettivi prioritari ad essa conseguenti. La mission scolastica del nostro istituto è quella delle competenze da formare in modo innanzi tutto precoce (anche al primo ciclo) e poi tale da essere capaci di assicurare permanenza nel sistema scolastico, corrispondenza al proprio talento o vocazione, adeguate alle potenzialità. Occasione esistenziale. Questa mission contrasta con una idea di scuola povera, inefficace nella emancipazione, avviata su una non credibilità rispetto a forze sociali sovrastanti. Una idea in definitiva che contrasta la visione detriore della scuola come babysitting e parking di giovani. Un incubatore di precarietà. Ulteriore declinazione della mission dell'istituto è quella di incrementare l'attenzione delle competenze convergenti verso saperi non coincidenti con le tradizionali forme di vecchia scuola ma aperti alle innovazioni culturali: questo riguarda la necessaria coniugazione dell'attenzione all'inclusione con la coltivazione delle eccellenze. La mission della nostra scuola consiste nel dare

credito al fatto che non si è obbligati a scegliere tra una scuola per l'inclusione e una scuola per la qualità e le eccellenze quasi che un modello escluda obbligatoriamente l'altro.

Processi e pratiche gestionali ed organizzative

In merito al descrittore della "**Gestione delle funzioni strumentali**" si è arrivati ad una forma stabilizzata efficace di utilizzo di queste importanti figure. L'autoanalisi condotta con il RAV ci rivela che il nostro istituto riconosce alle stesse funzioni strumentali una indispensabile e diversa curvatura di operatività verso la scuola dell'infanzia e primaria e verso la scuola secondaria di I grado. Tutte le funzioni strumentali hanno incrementato la loro tasso di servizio verso la diffusione delle culture digitali e verso l'accoglienza dei neoassunti. La funzione strumentale relativa al PTOF si è stabilizzata su un atteggiamento di revisione dinamica dello stesso documento fondativo dell'offerta formativa con un costante aggiornamento alle innovazioni di tipo normativo e culturale. L'importanza del sito Web e della diffusione della cultura digitale hanno visto la ideazione e implementazione di una figura strumentale specificatamente dedicata a questi campi di infrastruttura scolastica che reclamano un pieno dispiegamento della cultura digitale per realizzare una scuola al passo con i tempi.

L'indicatore della **Gestione del fondo di istituto** apre una prospettiva analitica in merito alla ripartizione del FIS tra insegnanti e personale ATA. La attuale ripartizione viene considerata stabile in quanto carattere strutturale corrispondente al "core" scolastico: l'insegnamento/apprendimento. E' modificabile solo in caso di particolari esigenze quali potrebbero essere piani piuttosto cospicui e non ordinari di formazione del personale ATA o congiunture organizzative eccezionali tali per cui si può andare anche a percentuali di ripartizione diverse dal 75% per i docenti e 25% per il personale ATA. Questo significa che questo indicatore non è centrale ordinariamente. Tutti i docenti e tutto il personale ATA percepiscono quote dalla FIS: questo non è un indicatore di distribuzione a pioggia (quindi di indecidibilità e di rudimentalità organizzativa) ma di capacità di coinvolgimento della totalità del personale all'interno della politica formativa dell'Istituto e della sua politica organizzativa. In termini di percezione delle quote del FIS (governance e progetti) i docenti che prendono più di 500 € appartenenti alla scuola secondaria rappresentano il 14% all'interno della loro rappresentanza mentre i docenti che prendono più di 500 € appartenenti alla scuola primaria sono il 7,5%. I primi sono il 7% del totale mentre il secondi il 4%. In definitiva tra i percettori di più di 500 euro i docenti della scuola secondaria rappresentano il 57% mentre i docenti della primaria rappresentano il 43%.

I **Processi decisionali** hanno avuto una connotazione adeguata alle organizzazioni complesse. E' stata assunta la fisionomia della learning organization. La scuola attraverso docenti e personale ATA che attivano continuamente dinamiche di interazione centrate sull'apprendimento, fanno depositare nella morfologia della stessa organizzazione saperi che la rigenerano e la sviluppano continuamente e che a sua volta fa apprendere. Per un docente partecipare a ruoli di governance (per esempio la funzione di referente per il bullismo piuttosto che la delega al bilancio sociale) non solo rappresenta l'affidamento di una mansione da svolgere ma costituisce anche l'attribuzione : 1) del compito di arricchire la stessa area funzionale alla quale partecipa di modi di agire che si evolvono durante l'anno scolastico diventando via via più complessi; 2) il dovere di ricevere direttive dalla stesso ambiente organizzativo. L'intelligenza dell'organizzazione viene alimentata e alimenta lo stesso docente assegnato ad una determinata funzione. Questo modello, va oltre il concetto di apprendistato e si apre anche alle forme del mentoring-tutoring e al concetto di "memoria organizzativa". E' un modello più adeguato rispetto al pur necessario livello della catena gerarchica che conserva la sua validità nella attivazione dei processi (corretto avvio dell'anno scolastico; diffusione delle innovazioni in materia di legislazione scolastica; accesso alle risorse finanziarie del FIS) ma è affiancato dalla learning organization che dà stabilità ai processi nella fase del loro mantenimento (gestione delle classi; area formativa; rispetto dei dispositivi orari; coordinamento e unitarietà della vita scolastica quotidiana). Questo modello decisionale consente: 1) una rotazione dei docenti alle deleghe ed incarichi del Funzionigramma; 2) un accesso in tempi brevi anche dei neoassunti o dei neoarrivati a ruoli organizzativi; 3) una qualificazione dell'anzianità come sviluppo professionale; 4) una attivazione efficace della ricerca-azione là dove si avverte la necessità di risolvere problemi concreti nei vari settori scolastici (inclusione, didattica, rapporti con i genitori, valutazione). La learning organization si è tradotta in un organigramma-Funzionigramma sicuramente sofisticato ma capace di adeguarsi alla struttura fluida della reciproca influenza di attori che promuovono ologrammaticamente (Morin) la crescita organizzativa complessiva. In questo modello le procedure sono quindi lo specchio delle possibilità di azione al pari degli apparati regolamentari: atti di indirizzo, di gestione, di coordinamento di direzione. I fattori limitanti a questa modalità dei processi decisionali sono stati: 1) una cultura organizzativa disomogenea; 2) la sopravvivenza di credibilità di superiorità dei modelli paternalistico-repressivi, per cui più l'organizzazione è sclerotizzata e maggiore è la garanzia del suo funzionamento; 3) insofferenza al cambiamento. I processi decisionali in definitiva hanno avuto come riferimento il modello della "adhocrazia" ossia di quella forma organizzativa che privilegia i piccoli gruppi di lavoro che aggregano intorno a esigenze concrete da risolvere, docenti che possono implementare in modo variabile competenze specialistiche diverse, a cui è consigliata un'ampia autonomia operativa e decisionale, e a cui è richiesta una capacità di evolvere e di adattarsi velocemente e vicendevolmente ai cambiamenti. Nel RAV si può asserire che questa modalità si sta progressivamente affermando con un aumento della performance organizzativa. Ulteriore vantaggio del modello è consistita; 1) una migliore quantificazione dei fabbisogni di risorse (umane, strumentali, finanziarie, materiali) nelle varie aree della vita scolastica; 2) una maggiore penetrazione tra gli uffici amministrativi e la restante parte del sistema scolastico.

L'impatto degli **assenze degli insegnanti** sull'organizzazione non è un fattore di criticità della scuola ma quest'anno è stato gestito in modo efficace. In merito all'indicatore dei "**Progetti realizzati**" e dell'ampiezza di progetti offerti, l'istruttoria prodromica alla composizione del RAV rivela una dimensione cospicua; si mette però in evidenza un indice di **frammentazione dei progetti** ancora pronunciato, dovuto : 1) alla non perfetta capacità di raccordo tra docenti che progettano; 2) ad un non completo allineamento alle direttive in materia di standardizzazione della procedura del ciclo di vita di un progetto nonché in materia di rispetto di alcune opzioni qualificanti legate alla mission e di criteri di economia delle

risorse (intesa come "prudenza" progettuale). Ad inizio anno è stata fornita una matrice progettuale unificante: a questo si è risposto in modo positivo.

Anche l'individuazione della **tipologia di progetti prioritari** è stata portata avanti efficacemente nel corso del triennio – con una virata rispetto al primo anno dovuta comprensibilmente al rodaggio dell'importantissimo strumento del RAV – indicando appunto (1) la Agenda 2030, (2) la diffusione della cultura digitale, (3) l'innovazione metodologica connessa all'innovazione della valutazione, come innervazioni a cui riportare costantemente la bussola dell'analisi e i suoi indispensabili feedback. Non è pienamente raggiunto invece il target di implementare il **recupero nelle lingue straniere**, anche valorizzando forme di coinvolgimento di lettori di Francese ed Inglese nelle lezioni antimeridiane. Il recupero, esaminato dalla prospettiva autovalutativa, ha subito un importante decollo attraverso in primis la sua assunzione nelle direttive di programmazione o negli ordini del giorno dei dipartimenti – in secondo luogo come obiettivo fondamentale per la realizzazione efficace della personalizzazione dell'insegnamento, in terzo luogo mediante la precisazione della differenza tra progetto di recupero ordinario e progetto di recupero non ordinario, il che ha consentito la possibilità di ampliare l'utilizzo di docenti diversi attuando forme di apertura delle classi e gruppazione adeguata. Il **recupero** impostato secondo questo "pattern" ha permesso di valorizzare gli aspetti addestrativi delle lezioni fornendo in modo differenziale gli elementi per codificare le didattiche metacognitive quali quelle configurate nella metodologia della "flipped classroom". In altri termini l'indicatore inerente il "recupero" pertinente all'area dei processi organizzativi del RAV ci ha consentito – in modo perfettamente euristico – di riflettere sul dato che la valorizzazione delle parti esercitarie della didattica opportunamente dislocate nel tempo antimeridiano a scuola e pomeridiano a casa, si aprivano spazi di praticabilità alla modalità della flipped classroom che altrimenti rischiava di apparire come una operazione "a freddo" ossia calata dall'alto.

In merito all'indicatore dello **"sviluppo e valorizzazione delle risorse umane"** in particolare dell'offerta di **formazione agli insegnanti**, sia per quanto riguarda il piano di formazione di scuola e che per quanto riguarda il piano di formazione di ambito, i riscontri dell'analisi rilevano ampiezza e varietà. I fattori decisivi sono stati la riconoscibilità dei progetti formativi attraverso la piattaforma S.O.F.I.A. del MIUR e una buona impostazione delle scuole-polo di ambito. Fattori interno di successo sono stati gli opportuni chiarimenti in merito all'atto di chiarimento di cosa si intenda per unità formativa, di intensità della formazione, di valutazione della formazione secondo un impatto nel curriculum o nel portfolio docenti, di piano di sviluppo professionale individuale. La **formazione per il personale ATA** è stata esplicitamente indicata in diverse direttive come obiettivo da implementare a pieno in tempi brevi; non vi sono stati però ancora i margini per poter effettuare una azione decisa di posizionamento del personale in queste direttrici di efficace "enactment". Mancano ancora completi gesti di autopromozione verso la complessità organizzativa che ormai caratterizza ogni scuola. L'indicatore della **collaborazione tra gli insegnanti** emerge come un punto favorevole caratterizzante il nostro istituto. La differenza tra i due ordini di scuola - scuola primaria scuola dell'infanzia e scuola secondaria di I grado – non è fattore divisivo ma a volte genera forme stereotipate di incomunicabilità o di qualche divergenza nella valutazione e nella scelta di obiettivi della educazione ed istruzione. La costruzione e la realizzazione piena e progressiva del curriculum verticale ha sgombrato, nella auto percezione dei docenti, ogni motivo pretestuoso per non cooperare-collaborare tra docenti. Questo dato si è ribaltato invece nella ricerca di tutti gli spazi dove la collaborazione si realizza perché rappresenta un fattore strategico di successo: la valutazione, la progettazione di interventi anti-dispersione, la costruzione di un portfolio organico dell'alunno, l'innovazione metodologica, il coordinamento organizzativo (per esempio nella scelta dei presidi quali i libri di testo o la strutturazione di piano-viaggi con alunni di classi-ponte). La distribuzione e rotazione di ruoli (deleghe, incarichi, attribuzioni) di governance scolastica tra docenti è un ulteriore dispositivo che nel RAV si evidenzia come dato di valore. La collaborazione tra docenti quindi nel RAV è vista come connessione di una rete di competenze professionali e capacità di dialogo.

Punto di non piena soddisfazione è rappresentato dall'indicatore della **"integrazione con il territorio"**. Sono ancora poche le reti di che sono state attivate per il coinvolgimento della nostra scuola, anche se vi è stata un'intensa attività negoziale che già portato a ben cinque protocolli di intesa con istituzioni scolastiche o con associazioni del territorio sotto forma di accordi formalizzati. Un aspetto non favorevole è rappresentato dalla azione di alcune famiglie che, pur non partecipando e condividendo convintamente la fisionomia valoriale ed organizzativa della scuola si sono posti con un'ottica di non dovuto rispetto verso la delicata funzione coeducativa che svolge l'istituzione scolastica. La divergenza di linguaggi è stata tale da costituire a volte franco imbarazzo e incomunicabilità, se non ostilità. Domina in alcune famiglie la visione "consumer" (Magatti) ossia : la scuola deve dare solo un servizio da consumare e ciò non comporta collaborazione da parte delle famiglie che hanno solo diritti da esigere e nessuna forma di dovere. L'inclusività della scuola è stata fraintesa da questi come un atteggiamento remissivo e perdente. L'aspetto inerente il RAV di questa deriva è che queste famiglie trovano spazio nella rappresentanza degli organi collegiali in cui finiscono per esercitare forme di "filibustering" sterili quanto diseducative perché parassitate dai loro stessi figli. L'aspetto positivo è che questi soggetti **rappresentano la stragrande minoranza** essendo la stragrande maggioranza di famiglie consapevoli del grande valore rappresentato dalla scuola. Ai fini del RAV questo dato è un chiaro segno che l'indicatore **"coinvolgimento delle famiglie"** non è un indicatore neutro ma che va corredato ad un corretto uso a patto che si accerti il potenziale di collaboratività efficace delle stesse famiglie. A riprova delle famiglie come un fattore resiliente di investimento dello sviluppo scolastico vi sono le evidenze derivate dall'uso dell'indicatore della **"partecipazione informale delle famiglie"**. Questa è stata un punto di forza soprattutto negli eventi a carattere celebrativo quali il Natale. In queste occasioni sono stati raccolti fondi che hanno arricchito gli ambienti di apprendimento e lo spazio-biblioteca. Meno sicura è invece la partecipazione finanziaria delle famiglie: il versamento della cosiddetta erogazione liberale ad inizio d'anno viene ancora oggi confuso come una specie di forzata esazione. In altri termini la credibilità di una contribuzione finanziaria è maggiore quando la manifestazione scolastica ha un carattere di gioiosità e di tradizionale cerimonia; non viene invece fornita una sufficiente fiducia ad inizio anno scolastico quando si presenta un programma di azioni che vede come necessario per la

sua realizzazione, il contributo facoltativo delle famiglie. Vi è inoltre una contrazione delle possibilità economiche legata alla congiuntura economica ed una idea totalizzante della gratuità della scuola dell'obbligo

Il coinvolgimento dei genitori ha raggiunto un momento particolarmente pregnante e positiva quando sono stati indette assemblee delle famiglie per la spiegazione delle innovazioni in materia di valutazione sia del nuovo esame di Stato al termine del primo ciclo sia per quel che concerne il decreto legislativo 62 del 2017.

*Dirigente Scolastico
Dr. Domenico COSMAI*