

La formazione dei dirigenti scolastici non può essere definita come "aggiornamento". Non si tratta infatti di "mettere a giorno" o "attualizzare" un complesso di competenze e conoscenze acquisite. Tale azione varrebbe nel settore amministrativo o giuridico, per le quali la continua produzione richiede un'aggiornamento continuo. In questo caso si tratta di un aggiornamento informativo ed interpretativo realizzabile attraverso i normali canali gerarchici dell'organizzazione scolastica e mediante i metodi tipici di questa azione.

L'Amministrazione scolastica deve aggiornare (e in larga misura lo fa) i propri dirigenti periferici circa le nuove norme e le nuove interpretazioni delle leggi, delle circolari e dei regolamenti. Il metodo classico per tale aggiornamento è quello della illustrazione (orale o scritta) del tema sul quale è richiesto un aggiornamento. Ad essa possono seguire domande, spiegazioni e discussioni applicative; in certi casi anche manuali di applicazione.

Questo aggiornamento tocca solo marginalmente i problemi della gestione del "ruolo dirigente", al quale richiede una formazione specifica ben più ampia di quella giuridica, burocratica ed amministrativa. Come abbiamo già detto in precedenza, il ruolo dirigente è un ruolo complesso e specifico, non riconducibile a quello del docente. Il dirigente insomma non è un docente con, in più, conoscenze burocratico-amministrative. La sua formazione richiede conoscenze, comportamenti e capacità che possiamo sinteticamente definire "psicosociali".

Tale termine comprende aree formative quali la comunicazione, le relazioni interne ed esterne, la programmazione, la conduzione di riunioni, la identificazione in un ruolo d'autorità, i sistemi di verifica e valutazione.

In queste aree nessun dirigente ha goduto di una formazione specifica. Le attività formative dirette a queste aree devono dunque definirsi "di base".

1-Apprendere ad apprendere

Lo status del dirigente è abbastanza consolidato ed elevato. Nella scuola italiana così avara di occasioni di mobilità e di carriera, la posizione di dirigente rappresenta un gradino ambito e difficile. Inoltre la posizione del dirigente è tale da offrire a chi la detiene, un discreto prestigio sociale ed un potere oggettivo di influire sull'andamento del lavoro scolastico. Queste condizioni determinano nel dirigente un vissuto soggettivo di "vetta", cioè di raggiungimento del massimo di carriera. Tale vissuto genera una disposizione a considerarsi arrivati sia dal punto di vista professionale sia dal punto di vista dell'apprendimento. L'acquisizione di una posizione dirigente coincide in molti casi con la sensazione di aver finito un percorso, e di non dover apprendere altro. Tale sensazione è rafforzata anche dalla assenza di meccanismi di in

centivazione e di controllo. Il dirigente sa che difficilmente verrà valutato in base a quello che fa, e sa che qualsiasi cosa faccia oltre la piatta esecuzione delle norme non è traducibile in altro vantaggio che quello della soddisfazione morale e personale.

La posizione di potere e di prestigio sociale inducono inoltre, magari gradualmente, l'idea che non ci sia alcun ulteriore apprendimento da perseguire. L'occupazione infatti di una posizione di "vetta" è la prova concreta del raggiungimento del massimo sapere possibile nella scuola.

Una formazione di base al ruolo dirigente propone, in modo anche traumatico, la idea che si debba "ricominciare daccapo", e porta il dirigente nella spiacevole posizione regressiva del discente. Non può stupire che insorgano grosse e pervicaci resistenze. D'altra parte un'azione formativa è per sua natura una "rimessa in moto" del ciclo dell'apprendimento; essa non può non proporsi come obiettivo primario l'apprendimento ad apprendere. Questo significa (ed è vissuto così) il passaggio da una posizione statica ad una di movimento. Dove però tale movimento si presenta almeno inizialmente come regressione allo status del discente. Dall'atteggiamento del tipo "non devo e non ho più niente da imparare", l'attività formativa sospinge verso un altro atteggiamento del tipo "devo tornare a scuola".

L'aspetto più faticoso di questo processo riguarda in genere due polarità: quella del cambiamento personale e quello della teorizzazione. Apprendere ad essere e fare il dirigente scolastico, implica rimettersi in discussione, analizzare e criticare la propria routine quotidiana, avvicinarsi a teorie nuove ed astratte, generalizzare e poi tradurre nella propria realtà. Succede spesso che il dirigente-discente viva la propria pratica quotidiana come immodificabile (o perché ritenuta ottimale o perché considerata catastrofica), e le teorie come astrazioni intellettuali, da conoscere ma solo a scopo catalogatorio senza alcuna possibilità applicativa.

2-L'esperienza e l'apprendere a ricercare

Come tutti i professionisti "operativi", il dirigente scolastico considera la propria esperienza come l'unica vera scuola. Il mito dell'esperienza sul campo ha certamente una funzione rituale rassicuratoria, forse funzianale a compensare una sensazione di debolezza teorica. Il dirigente esprime in ogni occasione il primato del "fare", sia che aderisca ideologicamente a tale primato sia che lo consideri una rude costrizione. Apprendere attraverso l'esperienza è certo una idea fondata, purché l'esperienza sia seguita da momenti di riflessione critica e di ruoli di supervisione. In realtà invece il dirigente scolastico vive una professionalità solitaria. Sono quasi inesistenti i sodalizi fra dirigenti; non esisto-

no nella scuola, figure di consulenti alla dirigenza; le verifiche ed i controlli sono solo di carattere burocratico e fiscale. In questa situazione le esperienze dei dirigenti sono prive dei meccanismi necessari a tramutarle in apprendimento. Gli stessi effetti dell'esperienza, che in altre situazioni potrebbero costituire una verifica (pensiamo alla guarigione o all'aggravamento nell'esperienza medica), nella situazione scolastica sono talmente imprecisi e confusi da lasciare amplissimi spazi sia ad un suo consolatorio che masochistico. Così succede che in genere le esperienze servono solo a confermare a chi le fa, le ipotesi di partenza. Dirigenti ottimisti traggono dall'esperienza motivi di conferma della bontà della propria azione; dirigenti pessimisti e poco fiduciosi di sé, accumulano solo conferme delle proprie incapacità.

A questo quadro si aggiunge la scissione, tipica della nostra cultura, fra "operativi" e "esperti". Il dirigente si considera perlopiù un operativo, ed accetta di delegare agli "esperti" la riflessione e la ricerca sia sui problemi della scuola sia su quelli del ruolo dirigente. Inutile sottolineare come questa delega non faccia che aumentare la scissione, e renda sempre più difficile una attività di ricerca-innovazione del ruolo dirigente. A tutt'oggi non esiste un testo in Italia, che affronti i problemi dei dirigenti scolastici, scritto da un dirigente scolastico.

Una formazione di base deve cercare di restituire al dirigente una identità di ricercatore a fianco di quella di operativo. Solo a condizione che il dirigente sappia imparare a ricercare, sulla scuola e sul suo ruolo, possiamo accettare che l'esperienza svolga un ruolo apprenditivo. Ricercare significa raccogliere informazioni, trattarle e trarne riflessioni utili a modificare l'esistente. Facendo questo il dirigente potrà ricercare sul proprio operato, e trarre dalla sua esperienza elementi sufficienti a migliorarsi.

3-Apprendimento catastrofico e apprendimento anticipatorio.

L'apprendimento dall'esperienza ha molti pregi, ma ha un difetto fondamentale. Quello di considerare l'errore (la catastrofe) come ineliminabile. Per esempio la comunità nazionale sta apprendendo per catastrofe, ad organizzare un servizio di protezione civile. La messa in atto di un sistema di apprendimento anticipatorio consente di approntare strumenti strategici, atti a prevedere la catastrofe. Questo modo di apprendere richiede una disponibilità a simulare, a prefigurare, a lanciarsi nel futuro. Il ruolo dirigente è tipicamente, in una organizzazione, quello più adatto a compiere escursioni nel futuro e ad imparare da esso. Nella scuola ciò implica la capacità di sollevarsi, anche per poco, dai lacci della routine quotidiana; la assunzione di una responsabilità strategica; la accettazione di un potere di incidere sugli eventi, malgrado i limiti numerosi.

I dirigenti, in quanto immeriti nell'identità operativa, hanno difficoltà ad accantonare il quotidiano. Tendono a enfatizzare i vincoli, delimitando le proprie responsabilità verso il futuro; negano in genere il proprio potere di influenzare gli eventi, ingigantendo i condizionamenti e le casualità esterne.

Una formazione di base deve cercare di abituare all'apprendimento anticipatorio, abituando a pratiche simulate e progettative, anche se questo si scontra con resistenze non indifferenti legate all'assunzione di responsabilità e alla accettazione del potere.

4-Le basi del modello metodologico

Premesso tutto ciò, occorre tuttavia sottolineare che la formazione di base del dirigente si realizza con partecipanti adulti, a tassi elevati di acculturazione, con un'esperienza di vita e professionale certamente ricca. Tutti i dirigenti sono in genere laureati, dispongono di una abbastanza lunga esperienza di insegnamento, hanno superato la trentina. Questo riporta ad affermare che non è possibile progettare una formazione per simili utenti che non sia in qualche modo "con", cioè che non tenga conto del valore che rappresentano. Il fatto che siano posti nelle regredite condizioni di discenti non deve mai dimenticare che essi sono adulti, liberi, degni di stima e rispetto.

Se queste asserzioni possono sembrare banali, in verità non lo sono se le affianchiamo alle numerose proposte formative che circolano in Italia. Spesso queste mettono i dirigenti-partecipanti in condizioni di ricezione passiva di messaggi, come se essi dovessero "partire da zero"; oppure esprimono verso di essi un protezionismo di tipo "materno", che invece di essere rispettoso risulta insultante quanto melenso. I dirigenti-discenti sono adulti messi in situazione regressiva, non bambini da indottrinare e da proteggere.

I formatori non riescono mai abbastanza ad accettare che il loro stile emette messaggi (de)formativi almeno alla pari delle loro parole. Noi rifiutiamo atteggiamenti troppo direttivi ed autoritari, come atteggiamenti troppo protettivi e supportivi. Fra l'altro il dilemma fra autorità paterna e materna è uno dei principali problemi in cui si dibatte il ruolo del dirigente scolastico. Offrire ai dirigenti-partecipanti uno stile ambiguo su questo fronte, significa rallentare un processo di chiarificazione circa il loro ruolo. Anche essi infatti sono sovente portati a gestire i rapporti cogli insegnanti, come se fossero bambini. Oscillando fra posizioni autoritarie (paterne) e protettive (materne).

Su questo punto pensiamo che il modello utile all'apprendimento sia quello di un'autorità autorevole, che non si occulta dietro sorrisi, ma nemmeno impedisce la libertà e la responsabilità dei collaboratori. L'autorità ha dei compiti e un potere che deve gestire, ma anche dei confini da rispettare. I collaboratori e i dipendenti hanno a loro volta compiti e confini.

Solo a partire da posizioni chiare su questi temi, sono possibili evoluzioni contrattate dei rapporti. Questa concezione dell'autorità ha influenzato il modello formativo, come vedremo più avanti.

Per quanto riguarda le basi più generali del modello formativo, possiamo riassumerle citando uno schema di Paul R. Mico, che ha definito l'apprendimento degli adulti come "un ciclo a quattro stadi, definibile con la sigla ERGA: 1) fare Esperienza; 2) Riflettere; 3) Generalizzare; 4) Applicare."

Il processo ERGA si basa sui seguenti principi:

- 1) L'apprendimento è un'esperienza che avviene dentro il partecipante ed è attivata da lui (nessuno insegna qualcosa di significativo a qualcun altro; viene appreso solo ciò che il soggetto considera importante o utile per sé);
- 2) L'apprendimento è la scoperta del significato personale e del valore personale delle idee (il partecipante fissa in sé solo concetti ed idee che sono rilevanti per i suoi personali ed irripetibili bisogni);
- 3) L'apprendimento è una conseguenza dell'esperienza (si diventa responsabili assumendosi responsabilità; indipendenti sperimentando l'indipendenza; ecc.);
- 4) L'apprendimento è un processo cooperativo ed interattivo (si impara molto di più quando ci si impegna in un processo di apprendimento con altri, e ci si aiuta in questo processo);
- 5) L'apprendimento è un processo "evoluzionario" (le migliori situazioni sono quelle in cui l'apprendimento si autoalimenta e si avvia ad un movimento continuo)
- 6) L'apprendimento è un processo doloroso e faticoso (apprendere significa prima di tutto disapprendere vecchi e confortevoli modi di essere; avviarsi in un percorso di incertezza, insicurezza, ansietà; accettare il senso di colpa su di sé);
- 7) Una delle più ricche risorse del processo di apprendimento è il partecipante stesso (il successo della formazione dipende dal livello di utilizzo della riserva di esperienze, idee, sentimenti, capacità dei partecipanti);
- 8) L'apprendimento è un processo sia intellettuale sia emozionale (il "sentire" è importante tanto quanto il "pensare"; le idee ed i sentimenti devono trovare una armonia).

Questi principi generali trovano una loro traduzione in concomitanza con un'altra idea base. La formazione di cui parliamo qui si propone di attivare tre diverse aree: teorica e cognitiva (sapere), tecnica e strumentale (saper fare) e psicologica (saper essere). La formazione di base dei dirigenti deve cioè comprendere sia l'informazione (sapere) sia l'addestramento (saper fare) sia la sensibilizzazione (saper essere).

5-Le condizioni strutturate per facilitare l'apprendimento

Partendo dall'impostazione generale indicata, abbiamo tenuto conto di alcune condizioni, la presenza delle quali caratterizza un modello metodologico da un altro:

A-creare situazioni in cui i partecipanti siano attivi

B-stimolare la esplorazione delle idee personali dei partecipanti

C-enfatizzare e sostenere la "soggettività" del processo di apprendimento

D-incoraggiare l'emersione e la esplorazione-valorizzazione delle differenze

E-riconoscere il diritto a commettere errori

F-promuovere e facilitare la tolleranza dell'ambiguità e dell'incertezza

G-promuovere l'autovalutazione e la valutazione collaborativa

H-incoraggiare l'apertura e l'autenticità invece del mascheramento

I-aumentare la fiducia dei partecipanti verso di sé

L-far sentire ai partecipanti che vengono rispettati e che sono liberi di scegliere i propri tempi e modi di apprendimento

H-stimolare il confronto e l'eventuale conflitto, purché regolamentati

Queste condizioni si possono considerare linee direttive nello stile di conduzione dell'aula e dei gruppi, ma anche nella progettazione dei tempi e delle tecniche via via presentate. In termini più concreti possiamo elencare almeno tre caratteristiche del modello, che ci sembrano più caratterizzanti:

- 1) presentazione del Corso come istituzione formativa, in modo che metodi, tempi, regole e ruoli fossero leggibili sia come "modi" per raggiungere l'obiettivo formativo, sia come "contenuti" dell'apprendimento;
- 2) ricorso frequente ad attività simulative, sia per situazioni microsociale (per esempio Consiglio di Classe) sia per situazioni macrosociale (Distretto Scolastico);
- 3) stimolazione verso applicazioni operative dirette (check up della scuola di provenienza e tesina finale obbligatoria).

Il fatto di presentare il Corso come istituzione formativa consente non solo il frequente ricorso ad analogie utili all'apprendimento, ma anche la possibilità di immersioni nel "qui ed ora", che consentono forti coinvolgimenti emozionali. Ricordiamo per esempio un episodio in cui i partecipanti chiesero al direttore del Corso di modificare il calendario ed il luogo prefissato per un seminario residenziale. La risposta del direttore e le vicende conseguenti, hanno offerto materiale per importanti riflessioni sugli stili di direzione e sulla funzione dell'autorità. Simili occasioni sono derivate dalla gestione degli orari, dalla differenziazione dei ruoli dei responsabili del Corso (direttore, docenti, osservatori), dal problema dei fumatori durante i lavori. Inoltre la sovrapposizione di me=

todi e contenuti ha consentito una moltiplicazione degli apprendimenti, per ciascuno degli eventi proposti. Per esempio la proposta di una simulazione per la esplorazione del problema della progettazione di corsi di aggiornamento, consente, oltre che l'approfondimento del tema (progettazione corsi), anche la sperimentazione della tecnica simulativa, oggetto a sua volta di analisi ed apprendimento.

Il ricorso frequente ad attività microsimulative (role-playing, case-work, drammatizzazione) e macrosimulative (problem-solving in grande gruppo, laboratorio sulle dinamiche della comunità distrettuale), ha il compito di facilitare l'attivismo ed il protagonismo dei partecipanti, ma anche di propiziare un apprendimento anticipatorio (immersione in situazioni possibili in futuro) e identificatorio (esperienza di mettersi "nei panni di"). Inoltre il gioco simulativo facilita il coinvolgimento emozionale "qui ed ora", grazie alla sua apparente artificiosità; e addestra a confrontarsi con l'ambiguità di situazioni che sono simultaneamente reali e irreali. Naturalmente non è facile l'accettazione e l'immersione in proposte simulate: si rischia sempre l'apparizione di difese come il grottesco o l'iperrealismo. Il troppo fantastico ed il troppo reale vanificano infatti lo impatto della simulazione, nei suoi caratteri di emozionalità ed ambiguità, indispensabili per l'apprendimento. Tuttavia, superate le difese, il metodo simulativo è risultato eccezionalmente efficace, determinando alcuni fra i maggiori momenti di "insight" fra i partecipanti.

Infine, la stimolazione ad applicare, a metà Corso, un questionario di check up organizzativo, prodotto dagli stessi partecipanti, ha consentito loro di misurare una parte degli apprendimenti con la realtà e di responsabilizzarli circa il trasferimento delle acquisizioni dal Corso alla pratica professionale quotidiana. Inoltre, l'obbligo della consegna di una tesina finale, assume il valore di uno stimolo a riflettere, ricercare, relazionare per iscritto. Stimolo che si propone di far acquisire ai dirigenti una identità, oltre che meramente operativa, anche intellettuale.

6-Le tecniche formative

Un Corso di base come quello delineato non non fare ricorso ad una grande varietà di tecniche. Questa esigenza è dovuta sia alla molteplicità degli obiettivi (informazione, addestramento, sensibilizzazione) sia alla identificazione "contenuti-metodi" (ogni tecnica offre apprendimenti in sé, su se stessa).

Va detto che, durante la progettazione dei diversi seminari, pur avendo cercato sempre di identificare le tecniche più efficaci per ogni singolo obiettivo e subobiettivo, abbiamo fatto la scelta di intrecciare fra loro le diverse tecniche, al fine di godere di un effetto moltiplicatore. Ciascuna tecnica dunque veniva se-

guita o intrecciata con altre.

La prima categoria di tecniche é quella che raggruppa le "direttive" o "unidirezionali". Annoveriamo fra queste: le comunicazioni teoriche, le letture guidate in aula, le letture di dispense a casa, le letture di libri suggeriti. Particolare cura viene data alla comunicazione teorica, della durata di circa 60 minuti. Essa tende a dare le informazioni minime necessarie, facendole seguire da una serie di spunti problematici, interrogativi, esempi concreti letti attraverso una lente sistemica e dialettica. Ridurre la prolissità, l'accademismo, l'apoditticità, le citazioni, le astrazioni; non dare certezze, ma aprire squarci nelle certezze esistenti; presentare il lato plurale e "confuso" delle cose: questo é il taglio usato per la tecnica della comunicazione; Ragguardevole é l'uso dell'iperbole, del paradosso, della metafora, del ragionamento analogico; la trasversalità é preferita alla linearità forense. Questa impostazione si giustifica con la intenzione di offrire "discorsi aperti" che i partecipanti si sentono spinti a riempire, oppure "spinte mobilitanti" il pensiero ricercativo e critico. Naturalmente questa linea é più facile da seguire nel caso della parola parlata invece della parola scritta. La comunicazione orale consente, grazie al suo carattere visibilmente interattivo, dirottamenti, inversioni, sorprese che sono più funzionali all'obiettivo dello "sbilanciamento", che é l'unico poi che giustifichi una comunicazione orale. Senza questo carattere, la parola scritta é assai più economica di quella orale.

La seconda categoria di tecniche é comprende tutte quelle che possiamo definire come "attive". In esse il partecipante assume un ruolo più protagonista, apprende mediante il "fare". Poiché queste attività si svolgono in piccolo gruppo, almeno nella maggior parte dei casi parleremo di:

- a-gruppo di discussione (i partecipanti sono invitati a discutere un tema)
- b-gruppo di decisione (i partecipanti devono risolvere un problema di tipo ludico, e allora parliamo di esercitazioni strutturate; prendere una posizione su una questione scolastica concreta, come nel lavoro su un "caso" o su un "incidente critico"; decidere su un problema inerente il corso, "qui ed ora")
- c-gruppo di progettazione (i partecipanti devono progettare, programmare una azione, uno strumento)
- d-gruppo di valutazione (i partecipanti sono chiamati a valutare se stessi, il Corso, gli altri partecipanti attraverso la compilazione di questionari

o liste di aggettivi, ecc.)

e-gruppo di contrattazione (i partecipanti, delegati da sottogruppi, devono contrattare una decisione impegnativa)

f-gruppo di simulazione (i partecipanti sono chiamati a svolgere uno dei compiti suelencati, ma, in aggiunta, interpretando ruoli precisi—role—playing—o ruoli fantastici—drammatizzazione)

g-gruppo di addestramento (i partecipanti a turno, conducono il gruppo, oppure ne osservano i processi con l'aiuto di gruglie apposite)

In alcuni casi queste attività sono state realizzate non nel piccolo gruppo di circa 12 persone, ma nel grande gruppo di tutti i partecipanti (da 35 a 45).

A volte tutti i partecipanti erano simultaneamente attivi su uno stesso problema (discussione, decisione, progettazione, valutazione ecc.) a volte, mediante la tecnica dell'acquario, una parte agiva ed una parte osservava. Spesso si è usata la tecnica del "Phillips 6x6", finalizzata a facilitare la presa di decisione nel grande gruppo (la tecnica prevede la scomposizione e ricomposizione dei partecipanti in tre fasi successive, in modo da facilitare il massimo di interazioni e la massima velocità e rappresentatività della decisione).

Il grande gruppo è stato utilizzato molto per riflessioni di tipo analogico. Per esempio la composizione dei partecipanti in tre piccoli gruppi ha dato modo di riflettere sui problemi relativi alla composizione delle classi; molte decisioni hanno portato in evidenza le dinamiche tipiche di un Collegio di insegnanti.

Il grande gruppo infine è stato utilizzato per l'addestramento alla conduzione dei Collegi e delle Assemblee.

La terza categoria di tecniche comprende quelle che vengono definite "autocentrate". In queste situazioni i partecipanti sono chiamati a osservare, e discutere sul "gruppo, qui ed ora". Il gruppo dei partecipanti diventa autoriflessivo: cioè soggetto ed oggetto dell'analisi. Queste tecniche sono le più delicate e faticose, ma anche le più efficaci per la mobilitazione di un processo di cambiamento. Il Corso prevedeva ben due seminari residenziali (uno di 3 ed uno di 5 giorni) basati principalmente su questa tecnica. Nel primo la focalizzazione erano i comportamenti individuali e le relazioni interpersonali: i partecipanti erano chiamati a riflettere sui propri stili comunicativi e relazionali, sugli atteggiamenti e sulla gestione delle proprie emozioni. Nel secondo il focus era

la comunità territoriale, con le sue dinamiche meno apparenti quali il potere, le relazioni inter-organizzative, il clima affettivo e l'appartenenza, la contrattazione e la delega.

L'apprendere su se stessi, se da una parte è la via migliore per operare dei cambiamenti, dall'altra è anche la strada alla quale i partecipanti oppongono più resistenze e difese. Ciò implica, da parte dello staff dei docenti, una particolare formazione psicologica e tecnica, in modo che tale lavoro non sia né superficiale, né traumatico, né forzato. I partecipanti devono essere favoriti dalla situazione e dallo stile del conduttore, a scegliere liberamente il livello di profondità al quale giungere nel lavoro autoriflessivo. Un lavoro peraltro, che è insieme temutissimo e desideratissimo. Il conduttore deve dunque trovare il modo di allearsi con quella parte, interna a ciascun partecipante, che desidera cambiare, contro quella parte, che attraversa tutti, che rifiuta la messa in discussione ed il mutamento.

Queste tre categorie di tecniche a volte sono state presentate allo stato puro, a volte in sequenza, a volte intrecciate. Spesso una giornata vedeva un susseguirsi di momenti direttivi, attivi ed autocentrati; oppure scendeva in un'attività in cui queste tecniche venivano usate in base alle necessità intraviste dai docenti e conduttori. Tale flessibilità e variabilità, lungi dall'essere invenzione spontanea, rispondeva a strategie formative attentamente vagliate dall'équipe. In tal senso anche lo staff (équipe docenti) ha svolto un ruolo tecnico di progettazione, supervisione e valutazione delle diverse proposte formative.

Perché questo ruolo tecnico dello staff sia funzionale occorre anzitutto che essa sia formata da "professionisti della formazione"; in secondo luogo che abbia una sufficiente integrazione teorica e metodologica; in terzo luogo che sia disponibile a sottoporsi a verifica costante.

7. Gli strumenti

A parte gli strumenti più generali, identificabili col metodo (staff, design dei seminari, stili di conduzione, regole e ruoli ecc.) possiamo segnalare il notevole uso di questionari, liste e griglie di osservazione. In parte questi strumenti sono stati offerti ai partecipanti, in qualche caso sono stati prodotti dai partecipanti stessi. Come già detto, all'incirca a metà corso i partecipanti hanno messo a punto un check-up organizzativo, che hanno poi somministrato alle proprie scuole. Un altro strumento largamente usato è stato quello delle "eserczi-

tazioni strutturate", o "semistrutturate". Fra queste ultime ricordiamo i role-playings, il Phillips 6x6, le fantasie guidate; fra le prime ricordiamo in particolare gli esercizi decisionali analogici o simbolici.

Strumenti usati spesso sono stati anche i "casi" e quei particolari casi che si definiscono "incidenti critici". Qui la preparazione ha richiesto un solido ancoraggio alla realtà scolastica, in modo che tali strumenti risultassero i più veri possibile.

Sul fronte delle simulazioni riteniamo molto interessante l'esperienza residenziale di 5 giorni di macrosimulazione. I partecipanti hanno dovuto misurarsi per cinque giorni consecutivi con la progettazione di una serie di attività di "prevenzione della devianza nella scuola". Tale progettazione doveva essere realizzata da tutti i dirigenti del Distretto ipotetico (circa 35) quanti erano i presenti) e mediante contrattazioni con sistemi educativi limitrofi quali l'ente locale, la biblioteca, la USL. Tale strumento assai complesso si è configurato come una sintesi di tutti gli strumenti ed i metodi applicati nel Corso: