

The systemic thinking of the school middle-manager. Ideas for professionalization

Il pensiero sistemico del middle-manager scolastico. Spunti per la professionalizzazione

Laura Sara Agrati^a

^a Università degli Studi di Bari Aldo Moro, laurasara.agrati@uniba.it

Abstract

Middle-management is taking an increasingly central role in the school considered as an *adaptive complex system* because it assists the school leader in the organizational processes and the distributed leadership procedures. This article examines the complex framework of the middle management as analyzed in literature and available in the Italian educational system. It also supports the reflection on its professional development. Through the comparison between the proposals by the Italian professional associations' debate and the well-established experience of the English National Professional Qualification for Middle Leadership, a professional profile of the middle-manager is outlined, focusing on the *systemic thinking*, as a characterizing common trait. The characteristics of the systemic thinking described by some recent international studies are put in relation to the different staff roles and to the specific characteristics of 95 expert teachers involved in a recent survey, carried out through a questionnaire. The aim is to gain evidence capable of addressing further investigations and supporting the scientific debate on middle-management' competences as well as the effective professional training interventions.

Keywords: middle-management; professional development; systemic thinking.

Abstract

In una scuola intesa come *sistema complesso adattivo*, il middle-management assume un ruolo sempre più centrale poiché coadiuva la dirigenza nei processi di organizzazione e nelle procedure di leadership distribuita. Il presente articolo prende in esame il quadro composito del middle-management esistente in letteratura e nell'ordinamento scolastico italiano e invita a riflettere sul suo sviluppo professionale. Attraverso il confronto tra le proposte dell'associazionismo professionale italiano e l'esperienza ormai consolidata del National Professional Qualification for Middle Leadership inglese, verrà delineato un possibile profilo di competenza del middle-manager e focalizzata l'attenzione sul *pensiero sistemico*, quale tratto comune caratterizzante. Le caratteristiche del pensiero sistemico del middle-manager – individuate in alcuni recenti studi internazionali – verranno messe in rapporto ai diversi ruoli di staff e alle caratteristiche specifiche di 95 docenti esperti coinvolti in una recente indagine conoscitiva tramite questionario. Lo scopo è di ricavare evidenze in grado di indirizzare indagini ulteriori e di ampliare il dibattito scientifico sulle competenze professionali del middle-management di tipo sistemico nonché sugli interventi efficaci sul piano della sua formazione professionale.

Parole chiave: middle-management; sviluppo professionale; pensiero sistemico.

1. La nuova governance della scuola

Ogni istituto scolastico è oggi più che mai chiamato a produrre *sapere esperto* (Damiano, 2007), ad offrire competenze e professionalità in grado di rispondere adeguatamente alle necessità degli studenti e delle loro famiglie, del territorio di riferimento e a contribuire in questa maniera alla crescita culturale e allo sviluppo sostenibile del Paese.

Il quadro normativo dell'autonomia (L. n. 59/1997) e della nuova governance della scuola (D.P.R. n. 80/2013; L. n. 107/2015; D.D. n. 937/2015) crea le condizioni per il decentramento dei poteri e la leadership distribuita e offre gli strumenti potenziali affinché gli istituti scolastici, in coerenza con le priorità europee e le finalità generali del sistema di istruzione nazionale, progettino e realizzino interventi educativi e didattici calibrati sulle esigenze dei singoli e adatti alla vocazione del territorio. Il D.M. n. 797/2016 ha aggiunto un ulteriore tassello: con l'adozione del Piano nazionale di formazione (PNF) del personale docente per il triennio 2016-2019, come noto, ogni singola scuola contribuisce al nuovo sistema che connette priorità di sviluppo europee e nazionali (EC/EACEA/Eurydice, 2018), piani di formazione in rete (cfr. nota n. 2915 del 15/09/2016) e le necessità professionali dei propri singoli docenti, realizzando di fatto una formazione insegnante basata sullo sviluppo professionale e personale (Darling-Hammond, Hylar & Gardner, 2017).

Se la formazione professionale di tutti i docenti è diventata necessaria e obbligatoria (L. n. 107/2015), la formazione professionale delle figure di sistema, in tale prospettiva, diventa addirittura indispensabile proprio per assicurare la stessa tenuta del sistema. Ma qual è il middle-management della scuola, tanto nevralgico, in tale contesto di nuova governance? Quale profilo di professionalità possiede o dovrebbe possedere? Verranno richiamate di seguito le caratteristiche del middle-management italiano prima di delinearne un possibile profilo di competenze sulla base del confronto con l'esperienza dei percorsi professionalizzanti del National Professional Qualification for Middle Leadership (NPQML) inglese.

2. Il middle-management in Italia: tra funzione strumentale e staff dirigenziale

Il middle-management – nel suo ruolo e profilo professionale – non è oggetto di indagine frequente da parte della ricerca didattica e educativa tout court. Non disponiamo in letteratura di numerosi lavori (Castoldi, 2002; Fischer, Fischer & Masuelli, 2006; Pirola, 2015) ma è possibile accedere ad una ricca documentazione che testimonia quanto invece l'argomento sia particolarmente sentito a livello delle istituzioni (Cattaneo, 2014; Zanchin, 2013) e dell'associazionismo professionale (Farinelli, 2013; Valentino, 2014).

Sul piano diacronico in Italia si assiste ad una costante declinazione delle figure del middle-management: dalle “figure di sistema” (CCNL 1995-97, art. 38), alle “funzioni obiettivo” (CCNL 1998-2001, art. 28), alle “funzioni strumentali” (CCNL 2002-2005, art. 30 e CCNL 2006-2009, art. 33). Le funzioni strumentali sono identificate nel Collegio dei docenti sulla base di criteri di attribuzione, numero e destinatari (C.M. 28 agosto 2000, n. 204; CCNL scuola/2006-2009, comma 2, art. 33) col presupposto del possesso di particolari competenze e capacità nelle aree di intervento che favoriscono la progettazione e l'organizzazione di quanto è indicato nel Piano dell'Offerta Formativa. Le quattro aree di competenza, articolabili in specifiche funzioni previste già nell'all. 3 del CCNL 1999, riguardano:

- il coordinamento della didattica (gestione del Piano dell'offerta formativa);

- la formazione in servizio (sostegno al lavoro dei docenti);
- il sistema di accoglienza e di orientamento (interventi e i servizi per gli studenti);
- i rapporti nel territorio (attuazione di progetti formativi d'intesa con Enti ed Istituzioni esterni alla scuola) per la realizzazione di un ambiente formativo pienamente integrato.

L'espressione solo apparentemente omnicomprensiva di figure di sistema – che nel CCNL 1995-97, art. 38, faceva riferimento ad un particolare profilo di specializzazione, “relativo agli aspetti scientifici, didattici, pedagogici, organizzativi, gestionali e di ricerca, con eventuali implicazioni sul sistema di progressione professionale del personale interessato” – oggi viene riproposta in senso generale “alludendo a una complessità di ruoli (lo stesso dirigente scolastico e il vicario) e a una varietà di funzioni strumentali riguardanti il Piano dell'Offerta Formativa, ma anche organizzative e di coordinamento all'interno dell'istituto e nei rapporti con l'esterno, in base alle esigenze via via emergenti” (Zanchin, 2013).

La L. n. 107/2015 integra tali figure con un ulteriore 10% di docenti individuati dal dirigente scolastico nell'organico dell'autonomia e coadiuvanti questo in specifiche attività di supporto organizzativo e didattico; non esplicita con precisione il numero, l'articolazione e le mansioni, sebbene, proprio in ragione delle novità introdotte con la nuova governance e la riforma della Buona scuola tali ulteriori figure di sistema come l'animatore digitale, il responsabile del Piano di Miglioramento e dell'Alternanza scuola-lavoro.

È stato notato (Cattaneo, 2014) che l'espressione *figure di sistema* è spesso stata utilizzata come sotto-insieme di uno più comprensivo *staff dirigenziale* il cui significato, a sua volta, può addirittura mutare in ragione della cultura organizzativa di riferimento (Figura 1).

Staff dirigenziale		
Cultura organizzativa	Funzione	Figure
Tradizionale e individualistica	Strumenti di supporto e di aiuto all'attività individuale dei singoli docenti	Bibliotecario/documentalista Orientatore/esperto di orientamento Operatore socio-psico-pedagogico Esperto nelle tecnologie
Collegiale	Presidio del coordinamento dei momenti di azione collegiali	Coordinatore di gruppo disciplinare o dipartimento Coordinatore di gruppi di progetto (<i>project leader</i>) Coordinatore del consiglio di classe Coordinatore di plesso Referente di istituto etc.
Sistemica	Figure di sistema	Progettista di percorsi formativi in rete Esperto di valutazione dei processi di insegnamento/apprendimento Mediatore culturale Metodologo per gruppi di lavoro in rete, etc.

Figura 1. Le possibili figure dello staff dirigenziale (Cattaneo, 2014).

3. Middle-management: quale profilo professionale?

È stato già messo in evidenza che, nell'esercizio dell'autonomia, il numero, il ruolo e le mansioni delle *figure di sistema* non sono fissate in maniera assoluta ma stabilite dal

Collegio e, in misura del 10%, dal Dirigente scolastico, in risposta ad indicazioni di carattere generale – es. vincoli del CCNL, priorità del PNF e obiettivi delle Indicazioni Nazionali – ma soprattutto in ragione delle necessità contingenti di tipo organizzativo (es. organico dell'autonomia, tempo pieno o prolungato, etc.) ed educativo-didattico (es. scuole in contesti sociali deprivati, numero di studenti con disabilità) della singola scuola. Sebbene, quindi, nel quadro della normativa attuale non sia possibile fissare quali funzioni debbano essere considerate 'di sistema' né quali indicatori le debbano descrivere, appare opportuno riflettere sulla natura di queste figure, sui possibili profili di competenze, per meglio comprenderne le ricadute sul piano della formazione professionale.

Già nel 2004 le principali associazioni professionali (ADI, AIMC, APS, CIDI, DIESSE, FNISM, LEGAMBIENTE-SF, MCE, UCIIM, 2005), firmatarie di uno specifico protocollo di intesa con l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, in riferimento a figure come il collaboratore del dirigente scolastico, il fiduciario di plesso, i docenti coordinatori e referenti, le figure di supporto all'autonomia scolastica etc., parlavano di 'insegnante collaborativo' con spiccate competenze dell'area organizzativa e, nello specifico, con abilità cooperative, gestionali, di integrazione, manageriali, di leadership educativa. Più di recente Valentino (2013, p. 78) ne ha riproposto l'articolazione per "aree di intervento e funzioni": coordinamento didattico-organizzativo (es. dipartimenti, consigli di classe, gruppi di progetto, etc.); orientamento, tutoring e counseling; valutazione degli outcomes; coordinamento territoriale (es. associazioni, alternanza scuola lavoro; reti e progetti europei).

Alcuni autori (Farinelli, 2013) considerano specialistiche ciascuna delle precedenti funzioni e distinguono tra specialismo di tipo tecnico o manageriale, ossia funzioni riconducibili all'attuale profilo docente, alle quali si aggiungono, tuttavia, competenze di tipo organizzativo, relazionale, progettuale e gestionale. Se prendessimo a prestito l'articolazione di Valentino e focalizzassimo l'attenzione sulle sole figure di coordinamento (es. didattico-organizzativo e territoriale) dovremmo entrare nello specifico di competenze come:

- capacità relazionali specifiche per il gruppo di pari, ascolto attivo e riflessività;
- gestione differenziata del gruppo, in ragione delle diverse competenze professionali dei singoli;
- valorizzazione delle esperienze personali e del gruppo;
- responsabilità in termini di accountability.

A queste bisognerebbe aggiungere una terza area di competenze riferita ai ruoli di leadership, come l'orientamento del gruppo verso i traguardi, il sostegno della motivazione, l'accompagnamento dei processi e delle azioni, il coordinamento con le altre figure di leader (Bettoni & Valentino, 2014; Valentino, 2013).

Verrebbe in questa maniera delineata una figura funzionale di struttura che – a prescindere dall'origine *collegiale* (funzione strumentale) o *decisionale* (staff dirigenziale/figure di sistema) – dovrebbe sviluppare le seguenti competenze indicate in Figura 2.

La domanda da porre sarebbe, allora: come formare simili aree di competenza?

Il PNF, tra le priorità della formazione 2016-2019, rubricate come 'Competenze di sistema' e riguardanti l'Autonomia didattica e organizzativa', fa esplicito riferimento al ruolo del middle-management nella scuola, associato a sua volta a competenze di sistema come, tra le altre, la flessibilità organizzativa, la progettazione partecipata degli ambienti di apprendimento, il lavoro nella comunità professionale etc. La formazione di nuove figure

con specifiche funzioni (referenti, tutor, responsabili di aree di lavoro), in grado di realizzare una leadership diffusa (Bettoni & Valentino, 2014), di sperimentare nuovi modelli organizzativi e di gestione, di praticare la cultura dell'autonomia sembra una strategia che il Ministero intende percorrere nella scuola della nuova governance (D. Dir. Prot. n. 941 del 21 settembre 2017).



Figura 2. Aree di competenze delle figure di coordinamento del middle-management. (Adatt. da Valentino, 2013).

In assenza di un profilo definito e di criteri di base per l'articolazione di percorsi formativi confacenti, sarebbe utile ripartire dalle riflessioni delle associazioni professionali e della ricerca educativa (Castoldi, 2002; Pirola, 2015; Valentino, 2013) e conoscere più nel dettaglio le esperienze straniere ormai strutturate di professionalizzazione del middle-manager scolastico. Descriviamo in breve il caso del NPQML inglese, focalizzando l'attenzione sulla competenza sistemica del profilo professionale e su come questa viene di fatto stimolata.

3.1. La competenza sistemica del middle-manager inglese

Il ruolo dell'insegnante come 'middle-manager' è argomento di indagine alquanto dibattuto all'estero (Harris & Jones, 2017), specialmente nella definizione dei profili di competenza (Jones & O'Brien, 2014), e offre resoconti empirici sulla natura, la pratica e la loro efficacia nelle scuole (Fleming, 2013; Fullan, 2015). In Inghilterra (Hargreaves & Ainscow, 2015) gran parte del lavoro di gestione è affidata ai middle-manager scolastici che operano a tutti gli effetti come quadri intermedi tra il Capo di istituto e gli insegnanti. L'analisi sistematica condotta da Bennett, Woods, Wise e Newton (2007) sugli studi empirici in lingua inglese pubblicati tra il 1988 e il 2005 riguardanti il ruolo del middle-manager ha messo in evidenza competenze di tipo collegiale, di monitoraggio dei processi parziali e di accountability del proprio operato, ma anche tensioni etiche tra authority ed expertise. Con la gestione amministrativa ormai a regime e le numerose evidenze della ricerca è stato allora possibile elaborare in Inghilterra un profilo di competenze del middle-management strutturato e, di conseguenza, modelli e percorsi di professionalizzazione oggi ormai standardizzati che confermano le recenti riflessioni sulla professionalità docente (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017; Harris & Jones, 2017).

3.2. Il percorso e i dispositivi NPQML

Il National Professional Qualification for Middle Leadership rappresenta il percorso di formazione professionale del futuro middle-manager con una qualifica finale che fornisce il riconoscimento nazionale dello sviluppo della leadership e dei risultati professionali come middle-leader in specifiche aree (curricolo, bisogni educativi speciali, dipartimenti, etc.). Tale programma, sebbene standardizzato, è inserito in un panorama in continua evoluzione riguardo i modelli di leadership e supporta lo stesso futuro middle-leader ad assumere una postura di assunzione dei rischi e di apertura al cambiamento. L'intero percorso è strutturato secondo quattro livelli, ciascuno articolato nei medesimi sei contenuti di apprendimento (*content areas*, Figura 3) ma diversificati per difficoltà.



Figura 3. Contenuti e profili di formazione del NPQSL (2015).

In Figura 4 è riportato il percorso di professionalizzazione del primo livello di leadership – middle-leadership (NPQML): è articolato in quattro unità formative, ciascuna con specifici obiettivi di apprendimento.

Il profilo finale del middle-manager inglese – così come delineato nel percorso NPQML e al di là della specifica area di intervento – sembrerebbe, pertanto, frutto della sintesi di una triplice componente: quella *sistemica*, riferita alla capacità di connettere più processi e più livelli di organizzazione, quella *interpersonale*, riguardante la capacità di gestione diversificata dei gruppi, e quella *prospettica*, inerente la capacità di ipotizzare scenari futuri sulla base dei quali adottare le scelte nel presente. All'interno di questa triplice anima del profilo professionale del middle-manager è possibile ravvisare una *sovra-competenza* interna che lega in maniera ideale la componente *sistemica* e quella *prospettica*, ossia quella disposizione nel cogliere le interconnessioni tra più livelli del sistema complesso della scuola, sia in prospettiva sincronica – dei processi in atto sia espliciti che impliciti, che in prospettiva diacronica – dei processi nel loro sviluppo temporale, come frutto del passato e in prospettiva futura.

La peculiarità del profilo del middle-manager inglese – tale *sovra-competenza sistemica* – risponde in tutto e per tutto alle caratteristiche già messe in evidenza da alcune indagini in campo manageriale (Wilson & Van Haperen, 2015), che sottolineano le capacità/disposizioni/atteggiamenti mentali del manager nel 'tenere insieme', nel riuscire a cogliere le interconnessioni possibili tra differenti processi in atto all'interno del medesimo sistema e tra questo ed altri sistemi contigui, presenti o futuri; conferma, inoltre, l'opportunità di indirizzare le indagini future sui profili di competenza del middle-manager

e sulle componenti sistemiche, come già intuito da Shaked e Schechter (2014; 2017) i cui lavori hanno ispirato l'indagine conoscitiva realizzata.

Unità	Obiettivi di apprendimento
Unità 1 1. Strategia e sviluppo 2. Insegnamento e gestione del curriculum	1.1. Gestire e analizzare i dati delle prestazioni per valutare i progressi, identificare le tendenze, definire le priorità del team e sviluppare strategie di miglioramento 1.2. Implementare cambiamenti di successo a livello di squadra 2.1. Sviluppare un insegnamento basato sull'evidenza e un curriculum che prepari gli studenti alla vita adulta
Unità 2 3. Impatto della leadership	3.1. Prevedere le opinioni o le sensazioni degli altri e adattarne il proprio approccio 3.2. Adottare I diversi stili di leadership per garantire che il team raggiunga gli obiettivi
Unità 3 4. Lavorare in partnership all'interno del team	4.1. Considerare i benefici della collaborazione con altri - insegnanti, assistenti dell'insegnamento, personale non docente, genitori / tutori, altre organizzazioni 4.2. Supportare la propria squadra per costruire e mantenere relazioni con gli altri che sviluppano e condividono buone pratiche e migliorano le prestazioni
Unità 4 5. Gestire risorse e rischi 6. Aumento delle capacità	5.1. Distribuire risorse umane, finanziarie ed educative all'interno di un team in modo efficiente, per migliorare i progressi e i risultati degli alunni 5.2. Gestire i rischi all'interno di una squadra in modo efficace (ad esempio, in relazione al personale, alle finanze o al carico di lavoro degli insegnanti) 6.1. Supportare tutti i membri del proprio team con opportunità appropriate e mirate per lo sviluppo professionale, inclusi insegnanti appena qualificati, assistenti didattici e artisti più forti o più deboli 6.2. Riconoscere i propri punti di forza e di debolezza e identificare l'apprendimento legato ai loro bisogni

Figura 4. Obiettivi di apprendimento specifici delle Unità formative del middle-leader. Trad e adatt. da NPQML, 2016.

4. Il pensiero sistemico del middle-manager: indagini in atto

In una serie di interessanti studi condotti in Israele (Shaked & Schechter, 2014; 2017), gli autori hanno provato a descrivere il *pensiero sistemico* in possesso del middle-manager – nelle sue componenti e nelle dinamiche – per porre poi l'attenzione su come sia di fatto possibile stimolare tale dote e le competenze ad essa associate.

Il pensiero sistemico, secondo gli autori, permetterebbe al middle-manager di comprendere l'insorgenza e lo sviluppo di un fenomeno in quanto ogni sua parte verrebbe messa in relazione al tutto; il pensiero sistemico permetterebbe di riflettere su un determinato problema nel suo complesso, di non fermarsi all'analisi delle singole componenti ma di coglierne le interrelazioni (Gharajedaghi, 2011). Il pensiero sistemico dello school-leader e del middle-leader scolastico, in particolare, sarebbe la risultante di due operazioni mentali complementari – i) inferenza del modello sintetico latente a partire dagli elementi interconnessi (*olismo*) e ii) discriminazione di ogni elemento come elemento e fattore dell'intero sistema (*specificazione*) – e opererebbe attraverso un vero e proprio sistema di procedure cognitive, aventi quattro caratteristiche¹:

¹ I costrutti utilizzati da Shaked e Schechter (2014) sono rispettivamente: seeing wholes, using a multidimensional view, influencing indirectly, assessing significance.

1. *olismo*. visione del quadro generale del sistema e non solo delle sue parti separate;
2. *multidimensionalità*. capacità di cogliere contemporaneamente diversi aspetti di un determinato problema;
3. *gerarchia dei problemi*. capacità di distinguere tra questioni importanti e meno importanti in maniera da inferire implicite gerarchie di azione;
4. *adattabilità*. capacità di affrontare i compiti adattando le procedure ai casi specifici.

In questa maniera, facendo ricorso alle operazioni mentali di base e alle procedure caratterizzanti, il pensiero sistemico verrebbe descritto attraverso cinque componenti – *olismo, multidimensionalità, gerarchia dei problemi, adattabilità, specificazione* – disposti lungo un gradiente che da una polarizzazione, appunto, *olistica* (relativa i quadri generali dei processi di risoluzione dei problemi) converge verso un'altra, di tipo *specifico* (relativa, invece, ad approcci più idiografici di soluzione dei problemi).

Tale sofisticata elaborazione del gruppo di ricerca dell'Hemdat Hadarom College of Education di Netivot, come già accennato, è erede dell'approccio sistemico nello studio del management, in generale (Wilson & Van Haperen, 2015) e scolastico, nello specifico (Fleming, 2013; Fullan, 2015); è, tra l'altro, rinvenibile in qualche suo aspetto nel modello alla base del profilo di competenze del middle-manager inglese (cfr. par. 3.1) ed è stata l'ipotesi esplicativa che ha ispirato l'indagine conoscitiva, di seguito brevemente descritta.

- **Contesto**

Nel solco di specifiche esperienze di indagine e formazione – il progetto *LabInclusion* (anno 2016/2017) e le attività del Piano di Formazione dell'Ambito BA 5 di Bari (2016/2018) per le Unità Formative n. 20 (anno 2016/17), nn. 14 e 16 (anno 2017/2018) – è stata condotta un'indagine campionaria con lo scopo di conoscere le rappresentazioni dei docenti esperti riguardo la complessità del sistema-scuola (analisi quantitativa) e di validare un questionario articolato nei 5 descrittori suggeriti dalle ricerche di Shaked e Schechter (2014) per lo studio del pensiero complesso del middle-management. È stato somministrato il medesimo questionario open-ended (Siniscalco & Auriat, 2005) a 95 docenti di scuola nei due contesti di indagine – n. 34 nel progetto di ricerca-formazione *LabInclusion*; n. 61 nelle Unità Formative dell'Ambito 5 della provincia di Bari.

- **Campionamento**

Il campione reale coinvolto è costituito da docenti di diversi gradi scolastici (n. 18 nella Scuola dell'Infanzia, n. 32 nella Scuola Primaria, n. 22 nella Scuola Secondaria di I grado, n. 22 nella Scuola Secondaria di II grado) e che nelle rispettive scuole ricoprono ruoli di staff (Funzione strumentale per l'elaborazione del POF, Referente per l'Inclusione, Funzione strumentale per la valutazione, Referente per l'orientamento). Il campione casuale, quindi, è stato suddiviso in unità di campionamento sulla base dell'anzianità di servizio, del titolo di studio e del ruolo di staff ricoperto, aspetti presi poi in considerazione come variabili nell'analisi. Se dal punto di vista qualitativo la diversificazione dei docenti coinvolti ha aumentato l'affidabilità dello studio (Creswell, 2013) per la validazione dei cinque descrittori del questionario, dal punto di vista quantitativo essa ha rappresentato un limite (Delli Zotti, 2005) giustificabile, tuttavia, nella fase conoscitiva dell'indagine che mira ad ottenere possibili linee di tendenze circa le procedure di gestione complessa a scuola (Shaked & Schechter, 2014) e non dati rappresentativi.

- **Metodo**

Il questionario open-ended ha sollecitato le rappresentazioni dei docenti in merito alle procedure di gestione dei contesti scolastici complessi e, nello specifico, ha chiesto loro – domanda n. 4 – di esprimersi in merito alle componenti descrittive delle procedure di gestione complessa (Shaked & Schechter, 2014; 2017). I cinque descrittori – olistico, multidimensionalità, gerarchia dei problemi, adattabilità, specificazione – sono stati prima introdotti attraverso esemplificazioni, per costruire un vocabolario comune ed evitare che interpretazioni soggettive e difformi ne inficiassero le rappresentazioni. Riportiamo di seguito l’analisi condotta sulle risposte alla domanda *Che tipo di processi/procedure favoriscono la gestione dei contesti scolastici complessi?*

- Analisi dei dati

I dati sono stati ordinati in modo da far emergere la relazione tra il grado scolastico, il titolo di studio, il ruolo di staff ricoperto (assunte come variabili) e i quattro descrittori del pensiero complessità (posto come oggetto) suggeriti dagli studi di Shaked & Schechter, (2014; 2017). Vengono presentate di seguito le relazioni espresse in valori percentuali, per agevolare il confronto all’interno delle unità di campionamento difformi (es. n. 18 docenti di Scuola dell’Infanzia / n. 32 docenti di Scuola primaria).

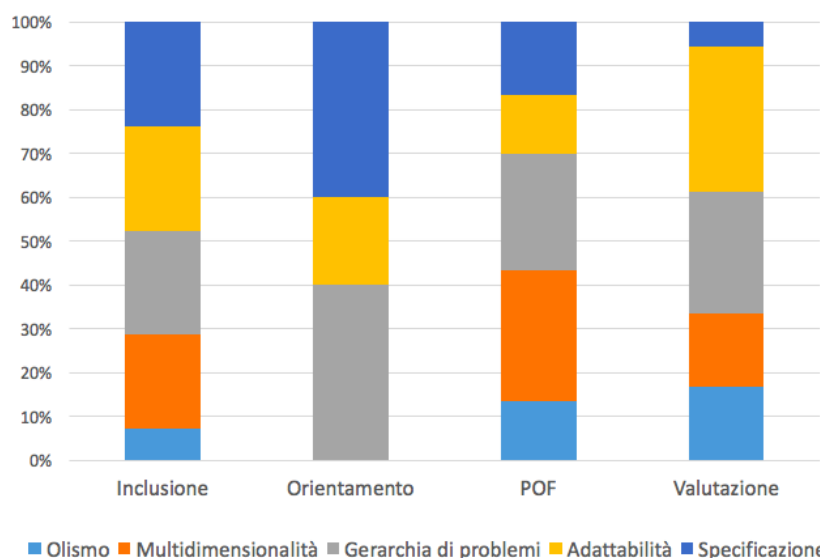


Figura 5. Descrittori delle procedure complesse in rapporto al Ruolo di staff.

Dalla lettura del grafico di Figura 5 è possibile inferire che la rappresentazione circa la complessità delle procedure di gestione della scuola da parte dei docenti varia in funzione del ruolo di staff ricoperto. I docenti coinvolti nel coordinamento di azioni di sistema come l’inclusionione, la gestione del POF e la valutazione ricorrono a tutte le componenti per descrivere i processi complessi messi in atto, quelli con incarichi di orientamento ricorrono invece ai descrittori meno ‘olistici’ e più affini l’adattamento ai casi singoli. Il descrittore *Gerarchia dei problemi* viene utilizzato trasversalmente da ogni tipo di ruolo, in misura equamente distribuita (scarto medio del 5.2%), come anche il descrittore *Adattabilità*, sebbene secondo una distribuzione più variabile (scarto medio del 6.0%).

Dalla lettura del grafico di Figura 6 si evince che tale rappresentazione varia anche in funzione del grado scolastico in cui i docenti operano: i docenti della Scuola dell’infanzia restituiscono una rappresentazione meno composita ma più legata ad aspetti idiografici, come l’adattamento ai casi singoli; i docenti della Scuola secondaria di II grado una

rappresentazione di poco più composita e con una forte componente olistica; i docenti della Scuola primaria e secondaria di I grado offrono, invece, la rappresentazione più composita utilizzando ogni descrittore, in maniera quasi equamente distribuita.

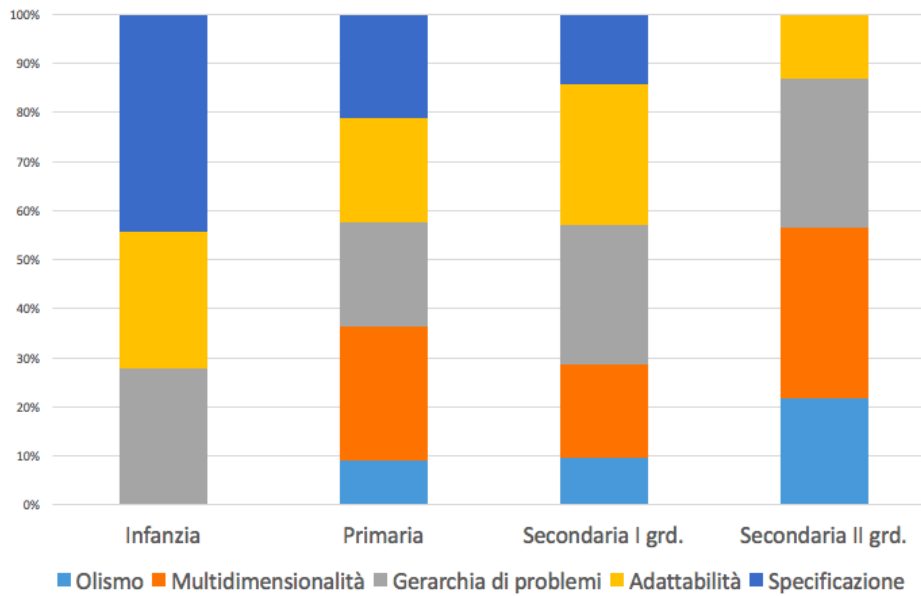


Figura 6. Descrittori delle procedure complesse in rapporto al Grado scolastico.

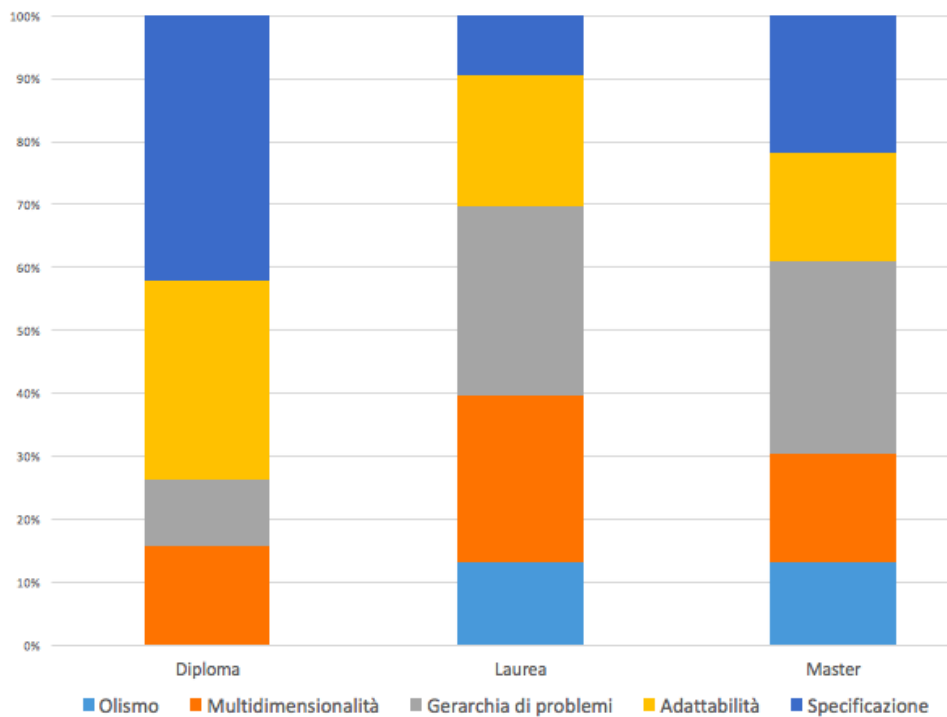


Figura 7. Descrittori delle procedure complesse in rapporto al Titolo di studio.

Il grafico di Figura 7 descrive la variazione della rappresentazione in funzione del titolo di studio dei docenti coinvolti nell'indagine. I docenti diplomati restituiscono una rappresentazione meno composita della gestione complessa, attestata, anche in questo caso, sull'adattamento ai casi singoli e per nulla ricorrente al descrittore *Olismo*. I docenti con laurea o con titoli di specializzazione post laurea – come Master, Dottorati di ricerca, Scuole di specializzazione – descrivono la complessità ricorrendo a tutti i descrittori ma con lievi differenze di distribuzione – v. descrittori *Olismo* e *Gerarchia dei problemi* sono pressoché stabili; vi è una lieve prevalenza di *Multidimensionalità* nei laureati e, di converso, di *Specificazione* nei docenti con titoli di specializzazione.

- Risultati

L'analisi delle risposte alla domanda n. 4 del questionario utilizzato nell'indagine che ha coinvolto 95 docenti con ruoli di staff nella scuola conferma i risultati secondo cui sarebbero quattro le componenti del pensiero sistemico del middle-management scolastico – *olismo*, *multidimensionalità*, *gerarchia dei problemi*, *adattabilità*, *specificazione* – come suggeriscono le indagini di Shaked e Schechter (2014; 2017). Sebbene queste cinque componenti “non dovrebbero essere viste come una serie lineare ma come capacità sovrapposte, interconnesse e correlate del pensiero sistemico” (Shaked & Schechter, 2014, p. 13), la loro distribuzione, tuttavia, varia tendenzialmente in ragione delle caratteristiche del campione di docenti – come l'analisi dei dati ha messo in evidenza.

Infatti, sebbene nella maggioranza dei casi i docenti facciano ricorso a tutte e cinque le dimensioni per descrivere la complessità dei processi di gestione della scuola – cfr. docenti referenti per le azioni di gestione del POF, inclusione e valutazione; docenti di Scuola primaria e Secondaria di I grado; docenti laureati o con titoli superiori – i docenti coinvolti nelle azioni di orientamento, operanti nella Scuola dell'infanzia e i diplomati tendono, invece, a restituire una rappresentazione meno composita della complessità organizzativa, escludendo la componente olistica e optando per l'adattamento alla specificazione ai casi singoli.

È possibile riscontrare un'altra differenza: mentre lo studio di Shaked e Schechter (2014) ha rilevato la forte componente *olistica* nella descrizione del pensiero complesso, nell'indagine appena descritta il descrittore più utilizzato in assoluto (media del 29.9%) è stato, invece, quello della *gerarchia dei problemi* che compare in maniera equamente distribuita al variare del ruolo di staff ricoperto, del grado scolastico dove si opera e del titolo di studio in possesso. Il descrittore *olismo* è, al contrario, quello meno utilizzato in assoluto e addirittura del tutto assente in una specifica classe di popolazione (v. docente diplomato di Scuola dell'infanzia con referenza sulle azioni di orientamento).

L'analisi effettuata permette di confermare, in linea generale, le risultanze già note – i descrittori del pensiero sistemico del middle-management della scuola – ma ha inoltre fornito evidenze tendenziali circa la stretta correlazione di tali descrittori con le caratteristiche personali, la biografia formativa e l'esperienza pregressa del singolo middle-manager.

Questo suggerisce di orientare le indagini future sulla diversificazione dei ruoli di middle-manager – ad esempio, area dell'inclusione, dell'orientamento, etc. – oltre che sull'approfondimento dei processi cognitivi comuni ai diversi ruoli. Si tratterebbe, in altri termini, di cominciare ad osservare la figura del middle-manager scolastico specializzato per aree che si caratterizza, oltre che per il pensiero sistemico, anche per il possesso di un *expertise* procedurale legata alle aree di intervento e ai contesti.

Suggerisce, inoltre, di ipotizzare interventi di formazione professionale non esclusivamente rivolti alla costruzione della *sovra-competenza sistemica* – v. l'indirizzo del percorso professionalizzante NPQML inglese – ma diversificati per settori di intervento, per gradi scolastici e per caratteristiche di contesto – v. le proposte dell'associazionismo professionale italiano. Se procedessimo ad una semplice lettura comparativa tra le aree di competenze attribuite alle figure di sistema in Italia (Figura 2) e il profilo di professionalità strutturato del NPQML inglese (Figura 4), noteremmo, inoltre, che mentre le prime descrivono una professionalità per intensificazione concentrica di competenze a partire dalla funzione docente e culminante nella leadership, il secondo, invece, appare quasi svincolato dalle competenze di base del docente e fortemente incentrato sulle diverse declinazioni possibili della leadership.

5. Conclusioni

Gli studi di Shaked e Schechter (2014; 2017), sebbene costituiscano un tentativo concreto di definire le procedure complesse attuate dal middle-manager della scuola, sono di per sé vincolate all'oggetto di indagine assunto – il pensiero sistemico – nonché al modello implicito di professionalità attribuito al middle-manager. Tali studi, infatti, partono dall'ipotesi che il middle-manager, indipendentemente dall'area specifica di intervento, si caratterizzi per quella capacità/disposizione/atteggiamento mentale (il pensiero sistemico appunto) che consentirebbe di cogliere le interconnessioni dei processi in atto all'interno del medesimo sistema e di questo con i sistemi contigui.

Il modello di professionalità del NPQML ripropone in qualche maniera il medesimo modello di professionalità incentrato sulle doti di tipo sistemico. Questo basta a rilevare i limiti teorici delle indagini sui profili di professionalità del middle-manager, chiamate a fare i conti, oltre che con il modello implicito di professionalità assunto, con le pratiche di formazione di tale professionista.

Queste considerazioni vogliono semplicemente richiamare il fatto che tanto le indagini sui profili di professionalità del middle-management della scuola quanto gli stessi percorsi di formazione professionale possono essere portatori di modelli impliciti di professionalità che, per quanto utili dal punto di vista progettuale, non sono quasi mai frutto di indagini *evidence-based* e risentono a volte della temperie culturale e delle stesse forme di organizzazione scolastica vigenti in un dato Paese.

La ricerca educativa e didattica è chiamata anche per questo ad offrire sempre più evidenze scientificamente comprovate – da offrire ai responsabili delle policies nazionali ed internazionali – ma soprattutto a partecipare attivamente ai tavoli di discussione delle riforme sulla professionalità docente.

Bibliografia

- ADI, AIMC, APS, CIDI, DIESSE, FNISM, LEGAMBIENTE-SF, MCE, UCIIM (eds.). (2005). *Il portfolio degli insegnanti*. Napoli: Tecnodid.
- Bennett, N., Woods, P., Wise, C., & Newton, W. (2007). Understandings of middle leadership in secondary schools: a review of empirical research, *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 27(5), 453–470.

- Bettoni, G., & Valentino, A. (2014). Docenti e Leadership educativa nella scuola. *Articolo* 33, 1-2, gennaio – febbraio, Edizioni Conoscenza.
- Castoldi, M. (ed.), *Valutare le Funzioni Obiettivo. Un progetto di ricerca-azione on-line*. Milano: FrancoAngeli.
- Cattaneo, P. (2014). *Le figure di sistema nella promozione dell'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione*. Seminario regionale di formazione per i docenti di scuola dell'infanzia e primaria del 12/05/2014, USR Lombardia - <http://usr.istruzione.lombardia.gov.it/wp-content/uploads/2016/11/cittadinanza-e-costituzione-primarie-2.pdf> (ver. 15.07.2018).
- Creswell, J.W. (2013). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Damiano, E. (2007). *Il sapere degli insegnanti. Introduzione alla didattica per concetti*. Milano: FrancoAngeli.
- Darling-Hammond, L., Hyster, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Delli Zotti, G. (2005), Come fare “a fette” una distribuzione di frequenza. *Quaderni del Dipartimento di Scienze dell’Uomo, Quad-DSU*, 3, Trieste.
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2018. *Teaching careers in Europe: access, progression and support. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Farinelli, F. (2013). Non solo insegnanti: le figure di sistema. *Rivista dell’istruzione*, 6(2), Roma: Maggioli.
- Fischer, L., Fischer, M. G., & Masuelli, M. (2006). *Le figure organizzative emergenti fra gli insegnanti della scuola italiana*. Torino: L’Harmattan.
- Fleming, P. (2013). *The art of middle management in secondary schools: a guide to effective subject and team leadership*. London: Routledge.
- Fullan, M. (2015). Leadership from the Middle. *Education Canada*, 55 (4), 22–26.
- Gharajedaghi, J. (2011). *Systems thinking, managing chaos and complexity: a platform for designing business architecture* (3rd ed.). Burlington, MA: Morgan Kaufmann.
- Hargreaves, A., & Ainscow, M. (2015). The top and bottom of leadership and change. *Phi Delta Kappan*, 97(3), 42–4.
- Harris, A., & Jones, M. (2017). *Middle leaders matter: reflections, recognition, and renaissance*. *School Leadership & Management*, 37(3), 213–216.
- Jones, K., & O’Brien, J. (eds.). (2014). *European Perspectives on Professional Development in Teacher Education*. London: Routledge.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.
- Legge 15 marzo 1997, n. 59. *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della pubblica amministrazione*.
- Leithwood, K. (2016). Department-head leadership for school improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 15(2), 117–140.

- NPQML. Department of Education (2016). *National Professional Qualification for Middle Leadership*. <https://www.gov.uk/guidance/national-professional-qualification-for-middle-leadership-npqml> (ver. 15.07.2018).
- Pirola, L. (2015). Middle management and school autonomy in Italy: the case of teachers as 'Instrumental Functions'. *ECPS Journal*, 11, 98–101.
- Shaked H., & Schechter, C. (2014). Systems school leadership: exploring an emerging construct. *Journal of Educational Administration*, 52(6), 792–811.
- Shaked, H., & Schechter, C. (2017). Systems thinking among school middle leaders. *Educational Management, Administration & Leadership*, 45(4), 699–718.
- Siniscalco, M. T., & Auriat, N. (2005). *Questionnaire design: Quantitative research methods in educational planning*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Valentino, A. (2013). *Gli insegnanti nell'organizzazione scolastica*. Consapevolezza e competenze di una professione che cambia. Roma: Edizioni Conoscenza.
- Wilson, B., & Van Haperen, K (2015). *Soft systems thinking, methodology and the management of change*. London: Palgrave.
- Zanchin, M. R. (2013). *Costruire il sistema scuola per le competenze*. http://www.piazzadellecompetenze.net/index.php?title=Itinerario_3_-_%20Promuovere_e_sostenere_la_progettazione_e_realizzazione_di_una_didattica_per_competenze (ver. 15.07.2018).