



Tavola rotonda dei Dirigenti

A cura di Michele Caputo e Giorgia Pinelli

Atti del Convegno

Scuole che educano, insegnanti creativi in Emilia-Romagna
Una ricerca sul campo

*9-10 settembre 2021
Istituto "Vladimiro Spallanzani", Sassuolo (MO)*

Versione definitiva: dicembre 2021

Il Convegno Scuole che educano, insegnanti creativi in Emilia-Romagna. Una ricerca empirica è stato patrocinato dall'Istituto "Vladimiro Spallanzani" (Sassuolo, MO; Sant'Antonino, RE) e dal Dipartimento delle Arti (DAR) dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna.

Indice

Premessa: le domande-guida 3

Gli interventi dei Dirigenti 5

*La videoregistrazione dell'intera tavola rotonda e gli interventi di tutti i Dirigenti Scolastici sono reperibili tramite la pagina web del Gruppo di ricerca RES:
<https://site.unibo.it/res/it/agenda/convegno-1>*

Premessa: le domande-guida¹

GIORGIA PINELLI

Gruppo di ricerca RES (Ricerche Educative con le Scuole) - DAR, Università di Bologna

MICHELE CAPUTO

Dipartimento delle Arti (DAR), Università di Bologna

Come già emerso nel Report del triennio di ricerca, dal quale estrapoliamo le considerazioni che seguono², la scuola può a tutti gli effetti assumere i caratteri di una *comunità di pratica* nell'accezione di un luogo di continua sollecitazione e, allo stesso tempo, di un *terminus ad quem*: un ideale regolativo verso il quale tendere, anche per le figure che si trovano in posizioni dirigenziali, di gestione o di coordinamento. Le persone che gestiscono, dirigono o coordinano una realtà scolastica sono chiamate a loro volta a concepirsi come comunità di pratica, o meglio ancora come “rete” di comunità di pratica. È una comunità di pratica, ad esempio, il consiglio di amministrazione di una cooperativa, pur annoverando al proprio interno figure che svolgono diverse mansioni (amministratori in senso stretto, coordinatori e personale docente); è una comunità di pratica il team di dirigenza di una scuola, o il team dei docenti che si occupano di inclusione, etc. La condizione di comunità di pratica di una scuola nel suo complesso dipende in misura determinante dal tentativo cosciente di mantenersi in questa condizione soprattutto da parte di chi esercita una responsabilità a qualunque titolo sull'opera/comunità/scuola nel suo complesso. Le ricerche sul tema tendono ad enfatizzare, talvolta in modo ideologico, una certa “spontaneità anarchica” delle comunità di pratica, che nascerebbero autonomamente e non dovrebbero essere governate in alcun modo³. Un elemento possiamo però trarre come certo, anche al netto di interpretazioni di questo segno. Un gruppo di docenti non diventa comunità di pratica per decisione dall'alto, proprio come non lo diventa un gruppo di allievi. Esistono condizioni che favoriscono i processi di formazione delle comunità di pratica. Una di queste è un “clima” complessivo e, contemporaneamente, il richiamo continuo ai motivi dell'agire professionale, agli scopi della realtà in cui si opera, agli ideali che la sorreggono e la fondano, ove essi esistano. Di qui la menzionata responsabilità aggiuntiva e il “surplus di attenzione” richiesto a chi, a vario titolo, dirige la scuola, la coordina, si occupa dei suoi aspetti gestionali. In particolare, nelle situazioni di comunità di pratica il dirigente è sempre chiamato a una particolare attenzione sul proprio agire, e ad una crescente consapevolezza sul modo in cui si autoconcepisce: se si considera “custode”

¹ Questa Premessa, pensata e ideata in piena condivisione dai due curatori, è stata materialmente redatta da Giorgia Pinelli.

² G. Pinelli, M. Caputo, *Progetto di ricerca-azione Istituto Vladimiro Spallanzani. Report sintetico del triennio di ricerca*, 2021. Il report è pubblicato in questa medesima serie sul repository digitale Amsacta: <http://amsacta.unibo.it/id/eprint/6835>.

³ Cfr. G. Alessandrini (a cura di), *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Carocci, Roma 2007.

dell'ortodossia/dell'unità, o se si riconosce invece ancora come insegnante, in posizione di alleanza o pariteticità con i docenti.

Un ultimo punto di attenzione concerne le “fonti dell'unità”, e prima ancora la *consapevolezza* dell'unità. Nel mondo delle aziende essa è tradotta come l'aver coscienza di essere una unica realtà, anche qualora quest'ultima dovesse comprendere sedi diversamente localizzate, succursali, entità diverse con mansioni diverse. Nel caso di una realtà di scuola possiamo pensare analogicamente questa necessità di un'unità, con un valore aggiunto. Non si chiede a dirigenti e docenti di unirsi e identificarsi attorno a un brand commerciale, né di codificare un metodo educativo alla stregua di un progetto ingegneristico: ma di raccogliersi attorno a una realtà che nasce come servizio al mondo e alla società, a partire da una radice che esige di essere costantemente rinnovata. Anche in questa prospettiva le figure dirigenziali – esattamente come accade in una realtà aziendale – detengono direttamente la responsabilità di richiamo e “memoria viva” delle ragioni dell'unità nei confronti del corpo docente, la cui composizione interna può variare di anno scolastico in anno scolastico per diversi motivi (supplenze, necessità di nuove assunzioni, etc.).

Alla luce di queste premesse, evidentemente la tavola rotonda dei Dirigenti Scolastici costituiva un momento rilevante e non “ornamentale” del Convegno, stante la rilevanza pedagogica delle funzioni del Dirigente in ordine alla costruzione di una scuola che educa.

Per preparare questo momento, i Dirigenti delle scuole partecipanti avevano ricevuto anticipatamente il Report della ricerca, assieme ad alcune domande-guida che avrebbero dovuto orientare la discussione e costituire una base condivisa per il confronto:

- *Se avete avuto già modo di leggere il report (o di seguire il convegno) a) in che cosa vi riconoscete b) che cosa ritrovate funzionale al vostro lavoro e alle vostre scuole in quanto letto/ascoltato?*
- *A vostro giudizio, rispetto alla dimensione concretamente educativa della vostra scuola, quali risorse avete disponibili (o sarebbero necessarie) nelle vostre scuole?*
- *Quali sono, a vostro giudizio, le urgenze formative dei nostri ragazzi cui deve rispondere oggi, nelle scuole emiliane, un buon insegnante?*
- *Per quali obiettivi e con quali modalità, secondo voi, potrebbe essere utile un rapporto sistematico scuole-università?*

Gli interventi dei Dirigenti

FLAVIA CAPODICASA

Dirigente dell'Istituto Comprensivo "Carlo Stradi", Maranello (MO)

Quanto alla **prima domanda**, vorrei partire da una citazione del filosofo danese Søren Kierkegaard: "La vita si può capire solo all'indietro, ma si vive in avanti".

Elenco e commento di seguito le parole che nel Report mi hanno più colpita e in cui mi sono riconosciuta.

Alfabetizzazione emotiva

Devo infatti constatare molta preparazione docenti dal punto di vista disciplinare, che però si accompagnano ad alcune criticità dal punto di vista del rapporto emotivo con i ragazzi e della capacità di empatia.

Spesso i docenti tendono ad essere attivi; tuttavia anche la passività ha un ruolo: passività come atteggiamento per cui guardo, osservo, ascolto, faccio spazio all'altro. Ho notato che questo tipo di attenzione fa parte degli highlights dell'IIS "Volta" di Sassuolo, e questo mi ha colpita in positivo. Ritengo infatti che la capacità di ascolto costituisca la *conditio sine qua non* della personalizzazione. Proprio questa è la seconda parola che mi ha colpita.

Personalizzazione

Questa parola mi colpisce perché nella mia esperienza pregressa ci sono venti anni di docenza all'IPSIA "Corni" di Modena, che mi ha lasciato in eredità un "segno", corrispondente a una mentalità inclusiva.

Proprio per questo occorre una puntualizzazione: non bisogna confondere la personalizzazione con l'individualizzazione.

L'individualizzazione è un processo atto a garantire a tutti il diritto all'apprendimento delle competenze fondamentali del curriculum e il raggiungimento di traguardi formativi comuni, riconoscendo la diversità e i prerequisiti di ciascuno. In tale dinamica, ai docenti è chiesto di saper svolgere un'analisi dei bisogni iniziali, in itinere e finali del soggetto, e di saper organizzare le attività così che persone diverse possano raggiungere lo stesso obiettivo.

La personalizzazione invece è una strategia didattica che valorizza la predisposizione dei singoli senza prevedere obiettivi, poiché ciascuno ha il "proprio". In questo contesto il compito del docente consiste nel saper cercare le potenzialità personali di ciascuno. Tale tentativo va nella direzione di un educare porgendo ai ragazzi quello che ha affascinato me per primo, quello che ho deciso di insegnare, poiché i ragazzi imparano dall'esempio di noi adulti (basti pensare alla scoperta dei neuroni specchio).

La personalizzazione porta con sé alcune domande: innanzitutto, chi sono io? Cosa sta compiendo la mia umanità in relazione alla realtà che mi circonda? La realtà supera sempre l'immaginazione e i nostri progetti, e questo è un dato di fatto! Spesso non stiamo davanti alla realtà con l'apertura che essa esige, poiché ci creiamo delle aspettative e vediamo gli ostacoli come limitanti e occlusivi anziché come delle opportunità. Le grandi scoperte sono invece frutto di un imprevisto! Anche gli errori producono meraviglie, come la torre di Pisa.

Concludo questa mia prima riflessione con una frase di un grande educatore, don Luigi Giussani: “Non sono qui perché voi riteniate come vostre le idee che vi dico, ma per insegnarvi un metodo vero per giudicare le cose che vi dirò, che sono un’esperienza che è l’esito di un lungo passato...”.

Rispetto alla **seconda domanda**, mi sembra utile rilevare come ogni sistema organizzi il proprio lavoro a partire dalle routine che assicurano risultati efficaci e sicurezza operativa nei lavoratori. Sono questi meccanismi che riescono a supportare la costante adattabilità rispetto agli eventi sempre nuovi e spesso inaspettati che sopravvengono.

La disponibilità di un, passatemi il termine, “capitale umano” dotato di un effettivo bagaglio di competenze rappresenta garanzia di equilibrio e consente di fronteggiare situazioni imprevedute.

È quello che è accaduto con la pandemia e con il lavoro da remoto, in cui abbiamo applicato pratiche lavorative consolidate.

In questo senso l’abilità dirigenziale dovrebbe esplicarsi nella capacità di gestire le scuole sapendo che si tratta di ambienti inconsueti e rinnovati, sia dal punto di vista della sicurezza, sia perché via via adattati ai nuovi bisogni dei docenti.

Ciò comporta lo snellimento di processi ostruiti da dinamiche consolidate, passate, ma non necessariamente adeguate alle esigenze dell’oggi; la rivitalizzazione del *middle management*; la fiducia e l’investimento nel lavoro di squadra, specialmente quando la possibilità di incontri in presenza, con tutto ciò che questo comporta in termini di empatia e di prossemica, è stata sostituita da incontri e riunioni da remoto.

Il Dirigente Scolastico, sempre di più, tende a configurarsi come un “riduttore di ansia”, che opera anche mediante la garanzia della possibilità, per tutti e per ciascuno, di interagire con la tecnologia; la capacità di guidare scuole con pratiche più snelle; la promozione della crescita di una autentica comunità scolastica; la condivisione di informazioni con gli stakeholder coi quali si condividono i medesimi obiettivi.

Per quanto concerne la **terza domanda**, relativa alle urgenze formative dei nostri studenti oggi, mi sembra importante sottolineare che nel ragazzo l’immagine positiva di sé si struttura sulla base di due componenti:

- il sentirsi competenti;
- il sentimento della stima di sé.

Il sentirsi competenti si costruisce a partire dalle opinioni degli altri: ed ecco che l’opinione degli insegnanti sugli alunni è fondamentale, poiché il docente deve riconoscere la sensibilità percettiva degli alunni prima di quella intellettuale.

Quali strategie deve allora adottare l’insegnante per suggestionare positivamente lo studente, riconoscerlo e valorizzarlo, così da fondare un’alleanza di lavoro che soddisfi le esigenze di entrambi?

Vorrei citare uno studio di Kaoru Yamamoto, uno psicologo dell’Arizona State University, che ha indagato il fattore **rp**, che consiste nel rapporto tra ricompense e punizioni⁴. Yamamoto

⁴ K. Yamamoto, *The child and his image: self concept in the early years*, Houghton Mifflin, Boston 1971.

to giunse alla conclusione che il rapporto ottimale è di 5:1, 5 ricompense per ogni punizione. Le ricompense constano di lodi, sguardi, premi, giudizi positivi. Le punizioni consistono invece nella sottrazione di attenzione o in giudizi negativi. È importante che si attivi una formazione degli insegnanti che li porti a riflettere sul fatto che “nelle relazioni sono incorporate a livello base le caratteristiche degli individui: i tratti biologici o i processi biologici come il temperamento, il patrimonio genetico e la sensibilità ai fattori di stress, oltre alle caratteristiche che vengono sviluppate come personalità - autostima e intelligenza” (Yamamoto).

Un'altra caratteristica è l'apprendimento continuo, il *lifelong learning*.

Nei lavori di ieri si diceva che spesso, quando il giovane aspirante docente arriva alla laurea, ha già interiorizzato diversi modelli e un “come si insegna”, ed è forte il rischio di rimanere inchiodati a vita su quel profilo, quasi per automatismi. L'apprendimento continuo e la strutturazione di una nuova logica progettata per far rinascere la voglia di operatività all'interno della comunità scolastica diventano i punti basilari sui quali possono consolidarsi effettive e attuali pratiche lavorative in grado di ridare il senso della collettività che la pandemia ha sacrificato. Per andare avanti dobbiamo filtrare il nostro passato e ripartire da lì.

Infine, la **quarta domanda** che mette a tema il rapporto sistematico tra Università e mondo scolastico. La questione si riallaccia a quello che dicevo poco fa. Si palesa qui l'esigenza non solo di *lifelong learning*, ma anche di *lifewide learning*: e cioè l'educazione e la formazione devono svolgere compiutamente ed in modo trasparente la loro azione regolativa nei confronti sia delle variabili personali e culturali attraverso l'individualizzazione dei processi di insegnamento-apprendimento (sviluppo del potenziale di conoscenze e competenze), sia delle variabili sociali e storiche, attraverso la contestualizzazione dei processi decisionali degli allievi (orientamento, scelta dei percorsi formativi e professionali, accompagnamento nei processi di *job placement*). Ciò potrà accadere solo accettando il fatto che viviamo ormai in una società dell'incertezza, che ha fatto della contingenza il proprio valore stabile. La sfida è che sia possibile costruire una relazione positiva tra curricula di studio e futuro imprevedibile, tra destino degli allievi e prevenzione, tra libertà individuale e rischio, in un contesto sociale comunque selettivo. Ognuna di queste dinamiche di cambiamento e di trasformazione provoca domande specifiche e irritazioni, non sempre processate positivamente dall'interno del sistema formativo e delle sue diverse articolazioni, e quindi disagi reali negli attori educativi, a cui solo le metodologie e le pratiche della qualità sembrano fornire risposte efficaci.

Oggi si affidano al sistema formativo finalità di sviluppo continuo della persona umana nelle diverse età e nei diversi contesti. Assunto che l'educazione consiste nello sviluppare fisicamente, intellettualmente e moralmente l'intera personalità di ogni individuo; che trasmettere e costruire conoscenze e saperi/contenuti, favorendo apprendimenti nei contesti formali e non formali, è istruire; e che integrare i saperi nelle pratiche lavorativo-professionali e nei contesti informali della vita, conciliando sviluppo personale e adattamento sociale, è formazione, l'alleanza tra Università e Scuola si rende necessaria come produttori e distributori di valori in un sistema aperto e osmotico.

GIULIANO ROMOLI

Dirigente dell'Istituto "Vladimiro Spallanzani", Sant'Antonino (RE)/ Sassuolo (MO)

La **prima domanda** chiede di indicare in cosa, nel Report, ci riconosciamo come dirigenti; e cosa troviamo funzionale rispetto al nostro lavoro e alle nostre scuole.

La lettura del report mi ha portato a scoprire cose della nostra scuola che io stesso non conoscevo. Naturalmente mi riconosco in tutta la narrazione che la dottoressa Pinelli ha fatto della nostra scuola, ma il Report mi ha dato modo di scoprire il contenuto valoriale di tante prassi, di tante attività, e, in generale, dell'impostazione pedagogica complessiva della nostra esperienza. Ad esempio, ho scoperto dal Report che siamo una "comunità di pratica", e questo mi ha costretto anche ad approfondire il senso di questa definizione.

Il fatto è che l'impostazione della nostra scuola non nasce dalla scelta di una linea pedagogica predefinita, ma dall'esperienza maturata nel corso degli anni (sono ormai 45 gli anni di attività della nostra Opera) e che via via è stata tesaurizzata e implementata con nuove idee e azioni didattiche. E ciò è potuto avvenire perché effettivamente siamo una comunità di pratica: un gruppo di persone che, condividendo una visione della vita, approfondiscono le proprie conoscenze e abilità interagendo ed evolvendo insieme. Gli insegnanti che si sono via via succeduti hanno colto la ricchezza maturata precedentemente, ne hanno fatto tesoro, proseguendo su una linea di stretta amicizia e collaborazione e maturando sempre più consapevolmente una prassi didattica condivisa.

Altro aspetto per me importante è il riscontro di quanto dichiarato nel Piano dell'offerta formativa e nel progetto educativo alla luce dell'attività di "osservazione partecipante" fatta dalla dott.ssa Pinelli nel corso della ricerca.

Il fatto che il nostro progetto educativo non sia solo una dichiarazione di intenti, ma sia effettivamente attuato nella pratica mi libera da una certa apprensione, anche se ovviamente non possiamo considerarlo un fatto acquisito permanentemente, ma su cui occorrerà sempre vigilare.

Il Report ci incoraggia a proseguire nel cammino intrapreso con alcune sottolineature interessanti come la necessità di sviluppare, quanto alle nostre pratiche laboratoriali, una riflessione sull'"intelligenza della mano" e sull'apprendimento sociale in situazione.

Interessante la definizione di competenza come "sintesi progressiva di conoscenza e abilità" da perseguire per ciascun allievo, che io arricchirei, a partire dalla nostra esperienza, come "sintesi progressiva di conoscenze e abilità **in relazione**".

La **seconda domanda** pone l'attenzione sulle risorse necessarie rispetto alla dimensione concretamente educativa delle nostre scuole.

La risorsa fondamentale rispetto alla dimensione educativa, a mio giudizio, è il capitale umano. Non c'è strumento o iniziativa che lo possa sostituire.

Il capitale umano si forma all'interno di un clima di collaborazione e di amicizia presente, consapevole e attivo. Se questo clima esiste, l'insegnante di nuova nomina ne viene immediatamente contagiato, senza nulla togliere alla sua particolare genialità. L'insegnante si immedesima col clima della scuola, diventandone elemento attivo.

La condizione è che all'interno della scuola esista un nucleo stabile di insegnanti, convinti dei valori che ne caratterizzano il progetto educativo. Uno zoccolo duro di idealità. Questi insegnanti sono sostituibili solo con una certa sofferenza da parte dell'istituzione.

Qui tocchiamo un punto di fragilità della scuola paritaria, che è ancora fortemente discriminata rispetto alla scuola statale; ai genitori viene negata la libertà di scelta educativa e agli insegnanti la parità di trattamento economico e giuridico rispetto alla scuola statale. Parità di doveri, disparità di diritti e questo ostacola la possibilità per gli insegnanti di una scelta definitiva per la scuola paritaria.

Per quanto riguarda la **terza domanda**, mi sento di dire che non solo nelle scuole emiliane, ma in tutte le scuole l'urgenza formativa a cui deve rispondere un buon insegnante è quella di essere un buon insegnante.

Un buon insegnante non può scindere l'azione formativa dall'azione educativa. Il senso etimologico del termine "educare" è proprio quello di condurre l'alunno da una percezione passiva della realtà ad una visione consapevole, curiosa, stupita, che ne avverta il valore e ne alimenti l'esigenza cognitiva.

Educare e istruire vanno di pari passo, un'azione non può escludere dall'altra. "La scuola è comunità che educa istruendo", come afferma anche la scuola "La Carovana".

Per poter educare, quindi istruire, l'insegnante deve rischiare un rapporto con l'alunno, una relazione non puramente formale, ma un interesse per le sue peculiarità, i suoi bisogni, le sue potenzialità, la sua storia personale. Insomma, l'alunno deve sentirsi oggetto di una partecipazione affettiva da parte dell'insegnante. Tale partecipazione pone l'alunno nella condizione ideale per attivare tutte le risorse di apprendimento di cui dispone. Se poi questo sguardo viene amplificato da quello di tutti i colleghi insegnanti, si genera intorno all'alunno un potenziale formativo di grande efficacia. Certamente il rendimento dell'alunno dipenderà anche dalle sue capacità, ma queste verranno potenziate in sommo grado.

Nella storia della nostra scuola abbiamo visto manifestarsi doti sensoriali, manipolative, genialità insospettabili, facoltà a volte strane e sorprendenti anche da parte di alunni con disabilità cognitiva, se guardati in questo modo.

I corsi di aggiornamento per gli insegnanti sono per lo più centrati sugli aspetti tecnici della professione docente, incrementati da una normativa che si ingrossa sempre più di adempimenti burocratici.

È anche vero che gli aspetti educativi non si imparano ai corsi di aggiornamento. Dipendono dall'idealità e dall'apertura all'altro che l'insegnante acquisisce nell'ambiente in cui matura la sua esperienza di vita.

D'altra parte, la pratica dell'insegnamento pone inevitabilmente all'insegnante il problema esistenziale: in cosa credo? In che modo ho impostato la mia vita? Che relazione c'è tra la mia vita e il mio insegnamento? Che importanza ha ciò che sto insegnando? Mi interessa davvero insegnare?

In buona sostanza l'esigenza fondamentale a cui deve rispondere la scuola oggi è quella di adulti maturi, capaci, come ci ha ricordato nel suo saluto iniziale il Vescovo di Reggio Emilia e Guastalla, Mons. Massimo Camisasca, di "trasmettere una passione, la passione per la vita come incontro conoscitivo e amore per la realtà".

E infine la **quarta domanda**, circa il rapporto tra Università e Scuola.

L'obiettivo che mi balza subito alla mente è quello di contribuire alla riforma del sistema scolastico.

Negli ultimi vent'anni si sono susseguiti diversi tentativi di riforma del sistema scolastico: la riforma Moratti, poi bloccata dal ministro Fioroni, la riforma Gelmini, la "Buona scuola" di Renzi, fino alle recenti innovazioni riguardanti la valutazione nella scuola primaria e il decreto 182/2020 sull'adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato, tutte imposte agli insegnanti con un carico di adempimenti burocratici che, pur connotati da buone intenzioni, impegnano docenti e dirigenti in attività estenuanti che tolgono spazio all'essenzialità della professione docente: educare insegnando.

Significativo il giudizio, che ho tratto dal Report, della collega dell'IIS "Alessandro Volta" di Sassuolo, che riporto: "Mi sembra che molte delle teorie che stanno entrando a gamba tesa dentro la scuola, e che sono calate dall'alto, e che a volte sembrano proprio scollegate dalla realtà della scuola e dei ragazzi, mi sembra che quelle teorie siano fatte più per rassicurare noi docenti e per metterci al sicuro a recriminazioni, ricorsi, proteste, più che per la loro effettiva utilità".

La riforma, scollegata dalla realtà, è necessariamente vista come adempimento burocratico da espletare in modo meccanico e sbrigativo, perché privo di qualsiasi valenza educativa.

Fa parte della realtà anche il dato che apprendo dalla rivista di informazione online "Tutto-scuola", che la presenza femminile nella scuola tocca l'82,7%. Nella scuola dell'infanzia sfiora da anni il 100% mentre nella scuola primaria la percentuale è del 96,4%. Molte di queste donne sono anche mamme di uno, due o più figli.

L'accumulo di adempimenti burocratici, insieme al normale lavoro di insegnamento, agli incontri collegiali e all'aggiornamento disciplinare finisce per incidere sulle esigenze della maternità e di una vita familiare piena.

Mentre, a mio avviso, maternità e vita familiare non sono un "di meno" nell'esperienza di un'insegnante donna, ma costituiscono forse la formazione in servizio più efficace. Quale formazione al rapporto umano con l'alunno, alla capacità di intuirne disagi e problemi, alla modalità di dialogo terapeutico e costruttivo è pari a quella conseguita in famiglia, a contatto e al servizio dei figli?

Qualsiasi riforma che tenga conto della realtà (e la realtà è quella che i numeri descrivono) non può ignorare questo aspetto; anzi dovrebbe farne tesoro.

La riforma cardine sarebbe quella dell'autonomia: vera autonomia didattica e amministrativa sotto lo sguardo garante dello Stato, a compimento della legge del n. 59 del 97. Lo Stato dispone obiettivi e controlli, ma è la scuola nella sua autonomia che progetta il percorso per conseguirli. Non c'è il coraggio e la fiducia per realizzarla.

Università e scuola devono contribuire a ricondurre riforme e provvedimenti alla realtà. E la modalità giusta da seguire è quella indicata dalla ricerca di cui stiamo parlando, dove l'università, con la dott.ssa Pinelli e con il prof. Caputo, è *entrata* nella scuola, ha partecipato fattivamente alle attività didattiche, ne ha sviscerato le dinamiche, ne ha colto gli spunti positivi e le criticità.

L'università dentro la scuola, e non soltanto "a lato" della scuola, può contribuire col suo potenziale teoretico ad una riforma del sistema scolastico che sia al tempo stesso funzionale e umana.

HANNO PARTECIPATO ALLA TAVOLA ROTONDA ANCHE I DIRIGENTI DELLE ALTRE SCUOLE COINVOLTE, O I LORO RAPPRESENTANTI:

- Prof.ssa Daniela Corradini, in rappresentanza della D.S. Sabrina Paganelli, IIS “A. Volta”, Sassuolo.
- Prof.ssa Barbara Degni, in rappresentanza del D.S. Stefano Delmonte, IC “Galileo Galilei”, Reggio Emilia.
- Prof.ssa Patrizia Reggiani, Coordinatrice scuola “San Giuseppe” – Centro Scolastico “La Carovana”, Modena.
- Dott. Luca Taverna, Dirigente Scolastico Istituto “IEXS”, Reggio Emilia.
- Prof.ssa Emma Zappellini, in rappresentanza della D.S. Mirella Lorenzini, Istituto “Farlottine”, Bologna.

La videoregistrazione dell'intera tavola rotonda e gli interventi di tutti i Dirigenti Scolastici sono reperibili tramite la pagina web del Gruppo di ricerca RES:
<https://site.unibo.it/res/it/agenda/convegno-1>