

L'integrazione scolastica degli stranieri: *motivazioni dei docenti e cambiamento organizzativo*

ISABELLA MEDICINA

Esperta di sistemi dell'istruzione, della formazione e del lavoro

1. Integrazione, riforma e cambiamento professionale

La questione dell'inserimento scolastico e del successo formativo degli stranieri si pone, se la consideriamo nel suo contenuto essenziale, come un caso particolare di difficoltà di apprendimento degli studenti: ai consueti problemi riconducibili a scarsa motivazione, a situazioni di deprivazione culturale, a stili cognitivi difficilmente compatibili con gli stili di insegnamento usualmente proposti dalla scuola, si aggiungono come elementi specifici l'insufficiente padronanza della lingua italiana e la presenza di comportamenti che derivano dall'appartenenza a milieu socio-culturali differenti.⁽¹⁾ Tuttavia, a verificarsi è sempre una mancata o incompleta convergenza tra domanda e offerta di formazione. Il riordino del secondo ciclo dell'istruzione del 2010⁽²⁾ rappresenta una presa d'atto della distanza tra la domanda di formazione (degli studenti e del mercato), identificata con la necessità di padroneggiare le competenze essenziali alla vita attiva, professionale sociale e personale, e l'offerta formativa delle scuole, ancora in larga misura centrata sulla trasmissione di saperi disciplinari. La soluzione proposta consiste nell'introduzione di una diversa didattica, per competenze: una didattica costruita per mettere gli studenti in grado di fare utilizzando le conoscenze acquisite ma anche sfruttando le proprie attitudini e sviluppando le abilità necessarie a padroneggiare, in diversi contesti, un compito, un problema, una propria iniziativa. Una didattica, centrata sul processo di apprendimento dello studente, che porta in primo piano il modo in cui ciascuno apprende e pone quali condizioni

della qualità dell'insegnamento l'attenzione agli stili cognitivi e alla molteplicità dei contesti in cui si verifica l'apprendimento, la capacità di analisi della domanda (individuale) di formazione, la capacità di diagnosi (quali specifici problemi di apprendimento manifesta ciascuno studente?) e, di conseguenza, la personalizzazione dei percorsi.

L'introduzione effettiva della didattica per competenze richiede alla maggioranza dei docenti un cambiamento professionale profondo, così radicale da spiegare da solo perché, nonostante sia la sistematizzazione di un approccio pedagogico e didattico presente già da molto tempo, il riordino non abbia prodotto una modifica sensibile delle prassi ordinarie delle scuole. Il cambiamento professionale infatti dipende dal verificarsi di alcune condizioni, tutte egualmente essenziali.

Anzitutto, deve essere chiaro il **mandato** che l'istituzione affida al docente. Se è affermato con chiarezza che l'insegnante deve assicurare lo sviluppo delle competenze da parte degli studenti attraverso la cosiddetta didattica laboratoriale, il modo in cui è organizzato il lavoro scolastico non è coerente con questa indicazione. Di fatto, la prestazione professionale richiesta al docente rimane l'insegnamento della propria materia, mentre la possibilità di sviluppare una programmazione interdisciplinare nell'ambito del Consiglio di Classe è limitata da una contrattazione collettiva che, nell'interpretazione corrente, rende cogenti soltanto le riunioni per gli adempimenti amministrativi e che limita fortemente il numero di ore da dedicare ad attività diverse dall'insegnamento in classe.⁽³⁾

La seconda condizione è la **struttura**: quando un'organizzazione vuole che i suoi addetti cambino il modo di lavorare, mette a loro disposizione nuovi

strumenti e una diversa articolazione della struttura produttiva. Se la disponibilità degli strumenti (metodologie e tecnologie didattiche) è un problema la cui soluzione dipende essenzialmente dalla disponibilità di risorse, l'articolazione del lavoro docente richiederebbe una diversa organizzazione e una diversa distribuzione dei poteri, questioni che non si è ritenuto di affrontare nel riordino. ⁽⁴⁾ In effetti, l'organizzazione della didattica dovrebbe essere ribaltata. Se il prodotto della scuola è il risultato di apprendimento di ciascuno studente, la questione è: come tutti gli insegnanti che in vario modo intervengono sul lavoro scolastico dello studente possono collaborare per consentirgli di definire e realizzare il proprio percorso? Si configura dunque una responsabilità collegiale sul risultato cui la responsabilità professionale di ciascuno concorre, un lavoro in team che richiede una buona impostazione, un'attenta distribuzione dei compiti, una chiara regia. Ma i Consigli di Classe sono, tradizionalmente, luoghi di ricerca di una mediazione tra i docenti piuttosto che organismi di generazione di un progetto didattico, e quest'ultimo rimane una collazione dei singoli programmi disciplinari d'insegnamento; inoltre, il coordinatore del Consiglio di Classe non è responsabile della produttività del lavoro e non ha poteri di gestione e di intervento.

La terza condizione è la **competenza professionale** dei docenti. La loro preparazione si fonda sulla padronanza dei contenuti disciplinari e anche quando è integrata da una formazione sulla didattica questa si limita a fornire loro la conoscenza (nei casi migliori la capacità di applicazione) di metodologie d'insegnamento più o meno innovative. Capacità di analisi e di diagnosi e di scelta, di conseguenza, delle metodologie di lavoro più appropriate per ottenere da ciascun allievo i migliori risultati possibili non sono loro richieste, come non è richiesta la capacità di osservare gli effetti della scelte effettuate e di valutarne l'efficacia rispetto al bisogno di apprendimento.

La quarta condizione è la **volontà** di cambiare degli insegnanti. Essa è in gran parte conseguente alle condizioni viste sopra: se la direzione del cambiamento è chiara e ben tracciata, l'organizzazione del lavoro è cogente nella nuova direzione, si sa come fare a cambiare, l'adesione del docente è significativamente condizionata, dal momento che in tale contesto lavora. Quando invece tali condizioni sono deboli o addirittura assenti, la volontà di cambiare deve poter nascere da altre motivazioni: l'adesione ideologica ("è giusto"), la partecipazione emotiva ("lo faccio per loro"), la convenienza personale ("ho bisogno di lavorare con meno difficoltà"). Tuttavia, queste motivazioni possono produrre un risultato efficace solo in quanto riescano ad attivare una crescente consapevolezza dei veri obiettivi del cambiamento.

La generale mancanza di queste condizioni emerge con particolare evidenza quando si considera il tema dell'integrazione degli stranieri. ⁽⁵⁾

2. Il tentativo di cambiare "dal basso"

Le modifiche introdotte nell'attività didattica ordinaria per favorire l'integrazione e il successo scolastico degli stranieri possono essere lette, considerandone più la dinamica che i contenuti, come casi particolari di innovazione del servizio scolastico. ⁽⁶⁾ È allora utile osservare come queste innovazioni agiscono, quali fattori le alimentano o le soffocano, cosa ne favorisce oppure ostacola il consolidamento: ripercorriamo ciò che è accaduto in una scuola milanese che ha realizzato un progetto per l'integrazione degli studenti stranieri. ⁽⁷⁾

Scotando fin dall'inizio la mancanza di una politica di sistema e la debolezza di ruolo della dirigenza, ⁽⁸⁾ l'esperienza ha assunto la fattispecie di un laboratorio in cui studiare gli effetti di una proposta di innovazione *bottom-up* in assenza di una convinta azione *top-down*, mettendone a fuoco i limiti e individuando le possibili strategie di adattamento dell'ipotesi originaria ai vincoli di realtà.

Si pone una questione importante: fin dove è possibile spingere il processo di innovazione in assenza di una strategia del cambiamento a livello di sistema? Come delimitare gli obiettivi per evitare effetti controproducenti rispetto al permanere della vecchia identità organizzativa e istituzionale della scuola? In altri termini: **è possibile far leva sulle motivazioni individuali dei docenti per produrre un cambiamento organizzativo?** La risposta a questi interrogativi può essere positiva solo in misura limitata e contingente per un'azione promossa dal basso; invece, per un intervento *top-down* volto a garantire l'effettiva applicazione del dettato normativo, l'attenzione al vissuto degli insegnanti è condizione perché l'innovazione penetri stabilmente nella loro cultura professionale e ne innervi le prassi quotidiane.

Nel caso che stiamo considerando, la risposta dei singoli insegnanti rispetto alla proposta di lavorare per l'integrazione degli alunni stranieri non è stata conseguente ad una scelta organizzativa ma alla percezione soggettiva del problema. Il processo di realizzazione è apparso perciò molto frantumato, determinato piuttosto dalle diverse convinzioni dei singoli docenti, caratterizzato da frequenti rallentamenti o ripensamenti dell'azione quando non da vere e proprie restaurazioni di approcci più tradizionali all'insegnamento. Gli insegnanti hanno provato ad introdurre i cambiamenti suggeriti, ma senza rielaborare la propria percezione del ruolo.

La prima osservazione da fare è che in un'organizzazione "a legami deboli" come la scuola il cambia-

mento organizzativo deve partire dalla considerazione delle ragioni per cui il singolo docente prende coscienza del problema e si attiva per risolverlo, non potendo contare su meccanismi cogenti di ingaggio. Ogni modello di cambiamento organizzativo deve perciò recuperare la pluralità delle attribuzioni individuali di senso: più che i mediatori di una proposta di innovazione metodologica destinata agli studenti per favorirne l'apprendimento, i docenti sono i primi e più diretti destinatari dell'intervento di innovazione. È sulle loro motivazioni, sulle loro attitudini, sulle conoscenze eterogenee di cui sono portatori, sulle loro differenti culture professionali che occorre far leva perché il processo di innovazione si avvii e sviluppi in modo efficace.

Nell'esperienza oggetto di riflessione, la motivazione dei docenti nasce da una reale disponibilità a farsi carico dei problemi, ma non si appoggia su una corretta lettura né del proprio ruolo professionale né del contesto organizzativo e relazionale in cui agiscono. I docenti assumono come obiettivo il favorire l'integrazione, ma non sono in grado di ricondurlo all'agire professionale e di situarlo nel contesto concreto della classe (tutti gli allievi con i loro genitori e gli altri insegnanti): di conseguenza la loro attività a favore degli studenti stranieri è vista come un impegno aggiuntivo rispetto all'attività didattica ordinaria, e le loro motivazioni sono troppo diverse tra loro, parziali e frammentarie per riuscire ad essere aggreganti anche per gli altri colleghi. Queste motivazioni sono infatti riconducibili, ha pur nella diversità delle formulazioni individuali, a quattro ragioni, a ciascuna delle quali è però possibile opporre un punto di vista differente e in definitiva sostenibile proprio perché non inconciliabile con il ruolo istituzionale del docente.

La prima motivazione sta nell'**attenzione agli studenti in difficoltà**. Tuttavia, si tratta generalmente di un atteggiamento positivo ma non professionale, perché non fa leva sul riconoscimento del ruolo dell'insegnante come responsabile di garantire a tutti le migliori condizioni possibili per apprendere, quanto piuttosto su una partecipazione affettiva. È piuttosto un modello di buona volontà che una riflessione più avanzata sulla responsabilità docente, per cui è facile opporre a questa motivazione la necessità di bloccare quegli studenti che non acquisiscono le conoscenze essenziali previste dal profilo professionale in esito al percorso scolastico.

La seconda sta nella **difficoltà a mantenere la disciplina**: studenti meglio integrati nella classe e più coinvolti nell'attività quotidiana sono naturalmente meno contro-dipendenti; però una maggior disciplina può essere ottenuta anche con mezzi costrittivi e sanzionatori, non meno legittimi.

La disponibilità a ricorrere a metodologie per valorizzare gli studenti stranieri può anche essere motivata dalla semplice presa d'atto dell'**impossibilità**

di rispettare un programma di lavoro valido per tutti gli studenti. Se la presenza di studenti stranieri rallenta l'attività didattica, l'insegnante che non si rassegna alla propria impotenza può reagire o escludendoli o cercando di proporre loro un'attività più adeguata alle loro capacità di risposta. In quest'ultimo caso però dovrà definire altri obiettivi e duplicare i programmi, con un maggior carico di lavoro e trovandosi comunque penalizzato rispetto ai colleghi più conservatori sul fronte dell'effettivo svolgimento del programma.

Una molla più significativa è la presa d'atto della propria **incapacità di trovare una modalità di insegnamento efficace** con gli allievi in difficoltà (stranieri e no). In questo caso, a differenza di quelli precedenti, la motivazione è chiaramente ancorata al tema dell'apprendimento: si vorrebbe imparare a far imparare, acquisendo una buona padronanza delle metodologie e degli strumenti che possono portare questi studenti ad ottenere risultati migliori. L'obiettivo si sposta dalla gestione delle difficoltà quotidiane allo sviluppo della propria competenza professionale, e questo passaggio richiede che venga posta e gestita correttamente la questione della trasferibilità: a quali condizioni ciò che si è appreso può essere utilizzato sistematicamente nella didattica quotidiana, a quali condizioni può modificare il modo di operare del team degli insegnanti o dell'intera scuola. Un nuovo agire professionale si mantiene se si esprime in un contesto relazionale e organizzativo che lo conferma, altrimenti chi lo mette in pratica finisce per trovarsi isolato e in un certo modo danneggiare il mantenersi stabile dell'organizzazione.

3. Orientare il cambiamento professionale

Una seconda considerazione è che la persistenza dei risultati, benché limitati all'agire dei singoli docenti, produce comunque effetti positivi almeno per gli studenti che essi hanno in carico. C'è quindi la necessità che l'anelito (ad occuparsi degli studenti stranieri) o il bisogno (di fare meglio il proprio lavoro) si trasformino in uno stimolo al cambiamento professionale che porti gli insegnanti a sviluppare un approccio metodologicamente più efficace. Le principali direzioni di lavoro sono tre. ⁽⁹⁾

La **personalizzazione dell'insegnamento**, necessaria perché si produca un apprendimento significativo in studenti che presentano situazioni di partenza e condizioni personali diverse, deve poter essere costruita a partire da una diagnosi puntuale delle caratteristiche di ciascuno: competenze in ingresso, motivazioni (comprendendo anche la considerazione delle barriere personali, culturali e sociali) al lavoro scolastico, stili di apprendimento (a loro volta influenzati dalla storia personale e dalle

relazioni), interessi. Ciò richiede un lavoro di analisi dei bisogni che l'insegnante non può fare da solo e che presuppone perciò una destinazione di risorse specifica. La personalizzazione è possibile solo se la stesura di un piano di lavoro individualizzato è il frutto (concordato) di una relazione con il singolo studente, impensabile senza uno sforzo di conoscenza che faccia emergere le alterità come risorse da mobilitare e non come ostacoli.

La **relazione formativa** deve essere di conseguenza individualizzata: non esiste un rapporto del docente con la classe, perché non può esserci rapporto tra un soggetto concreto e un'entità astratta. La relazione interpersonale richiede un equilibrio dello scambio (un rapporto io-tu) il cui oggetto è la mobilitazione delle risorse individuali per la produzione di un risultato di comune interesse. Le metodologie messe in campo non possono che essere quelle dell'apprendimento (come individuare e diagnosticare il proprio bisogno formativo, quali obiettivi darsi e con quali metodi perseguirli, come controllare e valutare i propri progressi), che il docente deve saper e poter fornire allo studente. La proposta formativa si costruisce a partire dalla capacità dello studente di fornire autonomamente risposta, una performance che può essere prevista e potenziata grazie alle cure degli insegnanti. Anche la valutazione è determinata dalla performance, che deve essere riconosciuta e analizzata dai diversi attori, studente compreso, in rapporto ai diversi obiettivi che si dovevano, volevano o potevano perseguire.

Anche l'utilizzo della **strumentazione didattica** è in funzione degli obiettivi di apprendimento. Utilizzare testi didattici semplificati, ad esempio, non equivale ad offrire un sapere annacquato e ridotto rispetto a quanto sarebbe necessario, ma offrire allo studente che si impegna ad apprendere dei mediatori più funzionali al percorso che si trova a compiere. L'affinamento della strumentazione può ridurre le barriere di accesso al sapere, ma nessuna strumentazione è utilizzata con profitto se non ne è evidente la funzionalità rispetto agli obiettivi che il soggetto che apprende si è volontariamente prefissato.

In sintesi, l'insegnante che è convinto dell'utilità di promuovere il successo scolastico degli stranieri lavora sulla performance individuale degli studenti che gli sono affidati mettendo loro a disposizione la propria capacità di strutturare e pianificare un itinerario formativo, la propria capacità di stare dentro la relazione con loro e la strumentazione di cui dispone. Un altro aspetto del cambiamento professionale: lo studente è il cliente della scuola (chi beneficia del servizio offerto) e gli insegnanti sono professionisti al suo servizio.⁽¹⁰⁾

4. Il cambiamento organizzativo nella scuola

Se il cambiamento professionale del docente è la condizione perché l'innovazione nella scuola si realizzi, è però la condivisione delle logiche d'intervento e delle metodologie da parte di tutti gli insegnanti che determina la reale efficacia dell'azione, in quanto tutta l'attività didattica può svilupparsi, pur nelle diversità, in modo coerente.

Perché si attivi la collaborazione tra i docenti all'interno del Consiglio di Classe occorre che il confronto si sposti da ciò che ciascun insegnante fa (i singoli programmi disciplinari) o pensa degli studenti all'analisi delle risposte che ciascuno studente produce rispetto alla proposta formativa, di cui si evidenzia l'unitarietà. In altre parole, occorre prendere in esame le prestazioni degli studenti: è compito specifico del Consiglio di Classe trovare le ragioni per cui uno stesso studente può ottenere performance differenti rispetto al lavoro proposto dai diversi insegnanti (pur in presenza di compiti che dovrebbero attivare competenze simili).

Consideriamo le competenze di cittadinanza, sulle quali esplicitamente si appoggiano gli assi culturali del primo biennio del secondo ciclo dell'istruzione, ma che sottendono la formazione per tutto l'arco della vita;⁽¹¹⁾ oppure le competenze obbiettivo dei diversi indirizzi di studi, descritte nei profili professionali del riordino: le competenze non attengono a uno specifico ambito disciplinare, ma richiedono l'apporto delle diverse discipline. Anche le Linee Guida per il passaggio al nuovo ordinamento,⁽¹²⁾ quando propongono per gli istituti tecnici alcune competenze in relazione alle aree disciplinari, le presentano come una declinazione contestuale di quelle più generali: dovrebbero perciò essere intese come un aiuto a costruire un nesso tra competenze obbiettivo e attività disciplinare. Le competenze vanno dunque lette dal lato dello studente, che le sviluppa e ne dimostra il possesso: l'analisi dei risultati degli studenti e la diagnosi sulle ragioni che hanno determinato performance soddisfacenti o non soddisfacenti permette ai docenti di confrontarsi sul metodo e sui piani di lavoro non astrattamente, ma nel contesto concreto della classe. Così la proposta formativa si costruisce collegialmente, valorizzando gli apporti delle diverse discipline e centrandoli sullo studente, individuando cioè le modalità di erogazione del servizio che gli consentono di esprimere al massimo le proprie potenzialità.

Se il Consiglio di Classe opera come un team di professionisti, titolari di competenze diverse ma corresponsabili del risultato complessivo cui riusciranno a portare ciascuno studente, la questione della sua gestione non può essere posta in modo formale. Il coordinatore di classe⁽¹³⁾ deve ricevere un mandato forte dall'istituto (dalla dirigenza, che lo sceglie e

lo incarica, e dal Collegio dei Docenti che, fissando gli obiettivi didattici, ne orienta e conferma l'azione di "guida" dei propri colleghi); deve avere le competenze per guidare il Consiglio ad una definizione adeguata degli obiettivi formativi; per indirizzare il lavoro, deve poter attribuire a ciascuno i compiti e tenerne sotto controllo la realizzazione. Il coordinatore di classe è il vero e proprio "quadro intermedio" del "sistema di produzione" scolastico, colui che deve preoccuparsi della declinazione dei principi e degli indirizzi contenuti nel Piano dell'Offerta Formativa nel singolo "reparto" classe. Tutti gli altri organismi che intervengono sulla didattica o sono funzioni di staff, possono cioè svolgere una sorta di consulenza tecnica a supporto del lavoro docente, come ad esempio i "Raggruppamenti per materie" o le diverse commissioni e funzioni strumentali, oppure servono a rendere più efficace ed efficiente il lavoro degli organismi di cui rappresentano l'articolazione funzionale, come nel caso dei Dipartimenti (che svolgono il ruolo di contestualizzare l'offerta formativa, in particolare gli obiettivi didattici, rispetto ai diversi livelli e ai diversi indirizzi). Precisare e rendere operante il ruolo dei diversi organismi è essenziale perché l'innovazione didattica non si areni, disperdendosi tra sovrapposizioni di prerogative e frammentazione della programmazione. In sintesi, quindi, le leve su cui ciascuna scuola può agire per affrontare efficacemente la questione del successo formativo degli stranieri e mettere in atto un'autentica prassi interculturale sono molteplici: sostenere il cambiamento professionale degli insegnanti; realizzare il cambiamento organizzativo facendo assumere al Consiglio di Classe un ruolo programmatico pieno e attribuendo al coordinatore le funzioni e i poteri conseguenti; identificare tra gli obiettivi che si perseguono quelli prioritari, definendoli correttamente in termini di risultato (performance organizzativa) e concentrando su di essi le risorse disponibili. Inutile dire che queste soluzioni sarebbero egualmente funzionali a promuovere il successo formativo di tutti gli studenti. X

(1) L'art. 1 c.2 del D.P.R. 08 marzo 1999 n.275 (Regolamento in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche), che introduce il tema del successo formativo, precisa che a garantirlo sono interventi «adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti».

(2) D.P.R. 15 marzo 2010 n. 87, 88 e 89 (Regolamenti di riordino degli istituti tecnici e degli istituti professionali e di revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei).

(3) Il riferimento è all'art. 29 del CCNL relativo al personale del comparto scuola, che disciplina le attività funzionali all'insegnamento.

(4) Ci si potrebbe chiedere perché il riordino introduca nuove funzioni di staff e non riorganizzi la funzione di produzione, che resta il nodo essenziale per l'erogazione del servizio. L'introduzione, lasciata peraltro alla discrezionalità dei singoli istituti, di nuovi organismi quali i Comitati Tecnico Scientifici e i Dipartimenti, cui è attribuita una funzione consultiva, conserva intatto il potere decisionale in ordine alle scelte didattiche, che rimane esclusivamente in capo al Collegio dei Docenti e, soprattutto, al singolo insegnante.

(5) Si veda l'Indagine conoscitiva sulle problematiche connesse all'accoglienza degli alunni con cittadinanza non italiana nel sistema scolastico italiano (VII Commissione Permanente della Camera dei Deputati, 12.01.2011).

(6) U. Vairetti e I. Medicina (2009), *Innovazione e buone pratiche nella scuola*, Bologna, il Mulino.

(7) Si tratta del progetto «Eque Opportunità», realizzato nell'IIS «C. Varalli» di Milano dall'Associazione Ala Milano Onlus dal 2010 al 2013.

(8) L'azione di governo della dirigenza è quasi esclusivamente delegata alla capacità personale di influenza nei confronti del personale docente, in assenza di leve organizzative più cogenti (il personale docente infatti non dipende in linea gerarchica dal dirigente, e le decisioni in ordine alla didattica e alla sua gestione, vale a dire la vera e propria linea di produzione del servizio scolastico, vedono nel Collegio dei Docenti e non nel dirigente il soggetto primario).

(9) Negli Stati Uniti tra il 1995 e il 2002 è stato condotto uno studio longitudinale su 407 studenti immigrati neo-arrivati in sette distretti scolastici delle aree di Boston e San Francisco (C. Suárez-Orozco, M. M. Suárez-Orozco e I. Todorova, *Learning a new land. Immigrant students in American society*, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge Massachusetts and London, England, 2008). Lo studio ha evidenziato come la competenza linguistica (english proficiency) sia il fattore di gran lunga più predittivo del successo scolastico degli studenti stranieri; l'altro fattore strettamente correlato al successo è l'ingaggio comportamentale (behavioral engagement), inteso come partecipazione degli studenti e sforzo per realizzare le performance richieste (si può quindi tradurlo come "impegno a scuola"). L'ingaggio comportamentale è a sua volta influenzato soprattutto da due fattori, l'ingaggio relazionale (relational engagement), vale a dire il rapporto con gli insegnanti, il gruppo dei pari e le altre figure della scuola, e l'ingaggio cognitivo (cognitive engagement), ossia l'interesse per ciò che si sta imparando, il contrario della noia. La ricerca ha dimostrato come non ci sia un collegamento diretto tra l'ingaggio relazionale e il rendimento scolastico, ma indiretto: l'ingaggio relazionale influenza fortemente l'ingaggio cognitivo (determina cioè un maggiore interesse verso ciò che si sta imparando a scuola) e quest'ultimo incide direttamente sul rendimento.

(10) U. Vairetti (1995), *Fare qualità nella scuola*, Firenze, Le Monnier, pp. XI-XIV e 3-8.

(11) D.M. 22 agosto 2007 (Regolamento in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione).

(12) Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento (D.P.R. 15 marzo 2010 art.8 c.3).

(13) Ogni Consiglio di Classe è formalmente presieduto dal dirigente che delega a rappresentarlo un docente della classe, il coordinatore. Spesso l'incarico è percepito sia da chi lo assume che dai colleghi come un compito di natura segretariale: il coordinatore si limita a convocare le riunioni fissandone l'ordine del giorno (spesso collazionando le indicazioni dei colleghi) e regolando la discussione.