

# **Dirigere una scuola accogliente**

Esiti del rapporto di ricerca  
sui fondamenti epistemologici  
e pedagogici dello sviluppo  
professionale dei Dirigenti  
Scolastici e della Formazione  
Professionale

---

**Rita Minello**

© Editore Provincia Autonoma di Trento - IPRASE del Trentino  
Tutti i diritti riservati

Prima pubblicazione settembre 2011

Stampa: Centro duplicazioni della Provincia Autonoma di Trento

Dirigere una scuola accogliente  
Esiti del rapporto di ricerca sui fondamenti epistemologici  
e pedagogici dello sviluppo professionale dei Dirigenti Scolastici  
e della Formazione Professionale

Rita Minello

p. 242; cm 24  
ISBN 978-88-7702-314-8

Progetto FSE 2007/2008 (Asse IV, ob. spec. H)  
"Percorsi di aggiornamento e di accrescimento professionali  
per Dirigenti scolastici e direttori di CFP"

L'operazione riceve un sostegno finanziario da parte del Fondo sociale europeo  
in quanto è stata selezionata nel quadro del Programma Operativo Fondo sociale  
europeo 2007-2013 della Provincia autonoma di Trento

<b>Presentazione della ricerca</b>	A. Salatin	5
<b>Introduzione</b>	U. Margiotta	7
<b>1. Sfondo della ricerca</b>		13
1.1. Efficacia ed equità come valori della scuola giusta		14
1.2. Dirigenti Scolastici: le azioni da intraprendere		22
1.3. Efficacia ed equità: due esigenze conciliabili		29
<b>2. Fondamenti dello sviluppo professionale dei dirigenti scolastici e dei direttori CFP</b>		35
2.1. Nuclei epistemologici fondamentali		41
2.1.1. L'importanza delle metafore		41
2.1.2. I paradigmi dell'organizzazione scolastica		55
2.1.3. I paradigmi della dirigenza scolastica e professionale		60
2.1.4. Le teorie dell'organizzazione: modelli di analisi		70
2.2. Nuclei pedagogici fondamentali		75
2.2.1. La <i>mission</i>		76
2.2.2. La <i>vision</i>		89
2.2.3. L' <i>empowerment</i>		90
2.2.4. Il <i>counseling</i>		91
2.2.5. L'approccio interculturale all'integrazione		93
2.2.6. La dimensione etica		96
2.2.7. La valutazione della didattica e dei servizi		100
2.2.8. La formazione continua degli insegnanti		104
<b>3. La leadership educativo-formativa</b>		109
3.1. Il cambiamento nelle responsabilità dirigenziali		109
3.2. Un confronto fra funzione direttiva e funzione dirigenziale		113
3.3. Caratteristiche della leadership educativo-formativa		115
3.4. Le ricerche internazionali		117
3.5. La ricerca in Italia		123
3.6. Leadership e management: un binomio italiano essenziale		125
3.7. Autoefficacia del leader e lavoro di team		128
3.8. Reinventare il ruolo di dirigenti scolastici e direttori CFP		129

<b>4. Orientamenti per la formazione di dirigenti scolastici e direttori CFP</b>	131
4.1. L'identità del dirigente e la formazione professionale	131
4.2. Uno sguardo al profilo del futuro dirigente	136
4.3. Sviluppo di competenze e formazione dei leader scolastici	139
4.4. La formazione iniziale	142
4.5. Azioni strategiche di formazione in servizio dei dirigenti scolastici e professionali	144
4.6. Criteri di riferimento per l'azione formativa	145
4.7. Ruolo dei Centri per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata	149
4.8. Elementi di riflessione per la costruzione di un sistema di formazione permanente dei dirigenti scolastici: i master course in "dirigenza scolastica"	150
<b>5. Modelli di competenza della dirigenza scolastica e professionale: prospettive dell'attuale ricerca educativa e formativa</b>	157
5.1. Modelli di competenza della ricerca educativo-formativa internazionale	157
5.2. Modelli di competenza della ricerca educativo-formativa italiana	165
<b>6. Orientamenti degli organismi internazionali</b>	171
6.1. I modelli organizzativi del management scolastico nei sistemi formativi italiani	171
6.2. La realtà attuale della leadership scolastica nei Paesi OCSE	175
6.3. Orientamenti degli organismi UE	182
6.4. Orientamenti di altri organismi internazionali	186
<b>7. Rassegna comparata della letteratura</b>	191
7.1. Dirigenza	191
7.2. Governance	206
7.3. Leadership	209
7.4. Management	213
<b>Conclusione</b>	217
<b>BIBLIO-SITOGRAFIA</b>	223
Testi recensiti	223
Fonti bibliografiche	230
Sitografia	240

## Presentazione della ricerca

L'IPRASE, nell'ambito dell'azione di sistema FSE 2007/2008 (Asse IV, ob. spec. H) "Percorsi di aggiornamento e di accrescimento professionali per Dirigenti scolastici e Direttori di CFP", ha ritenuto importante ricostruire un quadro di riferimento concettuale e comparato sul nuovo profilo professionale del dirigente scolastico, come base per lo sviluppo di un nuovo dispositivo di formazione in servizio dei dirigenti scolastici e dei direttori dei centri di formazione professionale trentini.

A tale scopo è stata commissionata al CIRDFEA (Centro Interateneo per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata) di Venezia una apposita ricerca, in considerazione della particolare esperienza maturata dal CIRDFEA in questo ambito.

Questo volume – che ora presentiamo all'attenzione della scuola trentina - costituisce il rapporto conclusivo dell'attività di ricerca. Esso dà conto soprattutto dell'"analisi di sfondo" sui fondamenti epistemologici e pedagogici dello sviluppo professionale dei Dirigenti, con speciale riferimento alla leadership educativa e alle prospettive della attuale ricerca educativa italiana e internazionale.

La strutturazione della ricerca si basa non tanto nella verifica e/o interpretazione di ipotesi teoriche generali sul management scolastico, ma sui criteri e le condizioni di possibilità di condivisione e sviluppo di principi ed di valori per una nuova leadership scolastica.

Le scienze pedagogiche, infatti, sollecitano i dirigenti/direttori del sistema formativo a confrontarsi oggi con un'inedita condizione epocale di mutazione antropologica che coinvolge e ridisegna l'individuo e il gruppo, la persona e le istituzioni.

Se i destinatari diretti dello studio sono i dirigenti delle istituzioni scolastiche e formative, i destinatari indiretti della ricerca sono tutti gli studenti del Trentino, in modo particolare quelli più svantaggiati e pertanto maggiormente necessitanti di interventi mirati ed innovativi sul piano pedagogico, relazionale e organizzativo.

Destinatari finali sono invece i rappresentanti delle diverse Istituzioni e i decisori politici del territorio, interessati ad individuare principi e buone pratiche da implementare a sistema.

Il volume esamina dapprima il contesto in cui si colloca l'azione dei leader formativi della scuola italiana, con particolare riferimento a quella secondaria di secon-

do ciclo, per poi affrontare alcuni elementi più interessanti emersi dalla ricerca sui fondamenti epistemologici e pedagogici dello sviluppo professionale dei Dirigenti Scolastici e della Formazione Professionale.

In merito alla leadership educativa e formativa vengono identificati in particolare: i nodi del cambiamento nelle responsabilità dirigenziali; gli elementi di confronto riflessivo fra funzione direttiva e funzione dirigenziale, fra i principi della leadership e del management, fra autoefficacia del leader e lavoro di team.

Vengono poi presentati alcuni orientamenti essenziali per la formazione dei dirigenti, in relazione alla sua specifica identità e al profilo professionale futuro, con l'identificazione dei criteri di riferimento per l'azione formativa e le azioni strategiche auspicabili. Il testo prende quindi in esame i modelli attuali di competenza della dirigenza e le possibili prospettive future, tenendo conto sia del livello nazionale che internazionale.

Completano il volume una rassegna sugli orientamenti degli organismi europei ed internazionali in materia di sviluppo e formazione professionale della dirigenza scolastica e formativa ed una rassegna panoramica comparata della letteratura italiana ed internazionale più significativa per il settore.

Si tratta di un lavoro impegnativo e prezioso di cui ringraziamo il CIRDEFA e il suo Direttore, lavoro che colma certamente un vuoto non solo nella ricerca pedagogica italiana, ma anche nelle indicazioni per le politiche formative. In tal senso, esso offre una valenza che va senza dubbio al di là del contesto trentino, in particolare per quanto riguarda l'istanza - oggi sempre più necessaria - di un confronto rigoroso con le migliori pratiche dell'Unione Europea.

Arduino Salatin  
Direttore dell'IPRASE

## Introduzione

Umberto Margiotta

Vi è, oggi, un rinnovato interesse per i nuovi profili professionali della dirigenza, in continua emersione nel mondo della scuola. Essi non sembrano tendere ad una stabilizzazione e standardizzazione, quanto, piuttosto, a produrre altre ibridazioni di nuova costituzione, di fronte alle quali si riesce solo a sintetizzare un diffuso bisogno di professionalità non coincidente con le tipologie tradizionali della professione. Le profonde innovazioni e modificazioni subite, sia sul piano normativo che culturale, richiedono cautela nell'evitare esaltazioni fuori luogo, generalizzazioni sproporzionate o riduzionismi concettuali (marketing, management, etc.) che potrebbero generare illusioni circa la capacità di modificazione del sistema-scuola attraverso il solo impiego della formazione. Tra i molti paradigmi di riferimento possibili, si è ritenuto opportuno ricorrere all'analisi di quei modelli che consentono di valorizzare gli aspetti più qualificanti della *professionalità in esercizio* del dirigente scolastico. Schon<sup>1</sup> sviluppa la concezione della riflessione come chiave di volta del sapere autopoietico di un professionista. E le domande che ci siamo posti lungo la ricerca sono state:

- Qual è il tipo di attività cognitiva nella quale sono impegnati i professionisti competenti?
- In quale senso si produce sapere nella pratica professionale?
- Quanto il sapere del professionista è descrivibile e interpretabile dai modelli di conoscenza definiti dalle teorie o dai lavori scientifici che lo riguardano?

Il nostro approccio, quindi, è consistito nell'indagare le trame epistemiche della pratica professionale del dirigente scolastico. In questo abbiamo avuto un buon maestro: quel J. Dewey, infatti, che contesta la visione della filosofia analitica che fonda le sue descrizioni o analisi su decisioni razionali derivate da una struttura di regole a priori. Dewey, rifacendosi a Peirce, sottolinea il carattere di processo transazionale, indeterminato e intrinsecamente sociale del ragionamento mentale, perché incorporato nell'azione.<sup>2</sup> La conoscenza è dentro l'azione<sup>3</sup>, essa è tacita, implicita nei modelli della propria azione e nella sensibilità con la quale si affrontano le cose. Tuttavia i

---

<sup>1</sup> D. Schon, *The Reflexive Practitioner. How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York 1983; tr. it. *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Ed. Dedalo, Bari 1993.

<sup>2</sup> J. Dewey, *Democrazia e direzione della scuola*, in *Problemi di tutti*, A. Mondadori, Milano 1950, p. 86.

<sup>3</sup> H.R. Maturana, F.J. Varela, *Autopoiesis and Cognition. The Realization of the Living*, Boston, Reilder 1980. *Autopoesi e cognizione. La realizzazione del vivente*, Venezia, Marsilio 1985.

professionisti che riflettono su ciò che fanno riflettono anche sui saperi impliciti alla loro azione, e ne traggono criteri di giudizio e di orientamento perfettibile per la pratica. Il processo riflessivo marca, così, il ruolo dell'indagine che ha luogo nella realtà quotidiana dell'azione e costruisce l'*expertise* del professionista. Il processo di riflessione evidenzia le connessioni di senso tra l'azione pratica e la sua epistemologia.

I dispositivi di azione-formazione della pratica riflessiva necessitano, per attivarsi, di una serie di azioni formative finalizzate alla formazione delle strategie riflessive e delle strategie di negoziazione e di scambio che riguardano sia le rappresentazioni che le pratiche. Ad esplicitare ciò ha teso l'ottima ricerca della Minello rivolta ai dirigenti/direttori del Trentino.

La ricerca "*Dirigere una scuola accogliente*", nella sua componente interpretativa e "di sfondo", si è sviluppata attraverso uno studio puntuale sul dibattito relativo alla documentazione delle teorie e delle analisi relative, anche attraverso la costruzione di un'articolata bibliografia e sitografia di riferimento. L'approfondimento teorico e critico ha esplorato il tema a livello epistemologico e pedagogico nel panorama italiano e internazionale, per comprendere come giungessero a teorizzazione i vari modelli di riferimento in altri ambiti, istituzionali e non<sup>4</sup>.

Il lavoro di ricerca ha operato quindi nella direzione della ricerca interpretativa, concretizzandosi nella predisposizione di una "mappa" di lettura di modelli e paradigmi della funzione dirigente attualmente dibattuti sul piano nazionale ed internazionale. La mappa è volta ad identificarne gli elementi di omogeneità, le tematiche trasversali, le aree di miglioramento e le proposte di innovazione, al fine di coglierne gli elementi più significativi dal punto di vista pedagogico, identificare i punti di forza e di debolezza, ridefinire le ipotesi di lavoro

---

<sup>4</sup> La ricerca interpretativa si pone l'obiettivo di comprendere le motivazioni che spingono i soggetti ad agire in un certo modo; studiando le dinamiche complesse che sono alla base delle decisioni, si coglie la specificità del singolo soggetto. Si serve di indagini in profondità e lavora su dati a bassa strutturazione; sono privilegiate le rilevazioni e le analisi qualitative. Sul piano della ricerca qualitativa, il *post-positivismo* ha fatto emergere la necessità di in un *realismo critico*, per il quale la realtà è conoscibile solo in modo imperfetto e probabilistico. Le teorie scientifiche sono potenzialmente in errore: si possono individuare tendenze e regolarità nei fenomeni osservati, ma non esiste una conoscenza deterministica. Ciò che è fondamentale nell'interpretazione dei fenomeni è il *contesto*. L'approccio interpretativista-costruttivista interpreta la realtà per comprendere le motivazioni alla base delle azioni dei soggetti nel loro contesto situazionale, in un'ottica di tipo olistico e basa i suoi presupposti di realismo critico su alcuni punti: la conoscenza è storicamente e socialmente determinata; il ricercatore non è distaccato, ma i suoi valori, idee, esperienze sono essenziali nell'attività di ricerca; le scoperte nella ricerca non hanno valore di legge assoluta, ma di regolarità tendenziali.



La ricerca di sfondo, attraverso gli obiettivi che si è posta, è servita per effettuare un bilancio dei nuclei epistemologici e pedagogici più aggiornati che sostanziano la funzione dirigenziale, congiuntamente ad un'analisi dei bisogni formativi dei dirigenti scolastici e direttori CFP, con particolare riferimento ai nuovi modelli di leadership. Ciò, al fine di trarne indicazioni che potenzino la professionalità dei dirigenti/direttori e l'organizzazione didattica delle scuole, per sfuggire a quel pericolo di frammentarietà degli interventi didattici e disomogeneità dei sistemi scolastici, che si presenta quando manchi negli istituti un profilo essenziale e condiviso che orienti i processi di formazione e di apprendimento. Indicazioni che, in qualche modo, possano produrre proposte migliorative sulla collocazione della leadership nel quadro generale della organizzazione del curriculum, del piano dell'offerta formativa e della progettualità formativa di istituto.

Gli obiettivi macro del progetto di ricerca sono stati i seguenti:

- *Conoscere e comprendere* nel contesto della funzione dirigente gli elementi fondamentali della processualità delle azioni complesse, sia organizzative che didattiche, dal punto di vista dell'ideazione, della pianificazione, della valutazione.
- *Interpretare* lo scenario dell'autonomia scolastica dal punto di vista delle potenzialità offerte al dirigente/direttore sul piano della progettazione dell'offerta formativa nell'ottica sia della integrazione di sistema, anche in riferimento alla dimensione locale, sia della realizzazione di attività di ricerca-formazione.
- *Individuare* possibilità di ulteriore sviluppo dei processi formativi, organizzativi e relazionali propri della ideazione, progettazione, realizzazione, monitoraggio e valutazione delle azioni formative in un contesto di modularità scolastica intesa come finalizzata alla costruzione di profili in uscita forti e spendibili nel mondo del lavoro.
- *Disporre* di modelli e paradigmi di riferimento.
- *Orientare* i destinatari delle attività al nuovo *profilo professionale del dirigente/direttore* nell'ambito del sistema integrato dell'istruzione e della formazione permanente, tenendo conto delle diverse opportunità connesse alla *complessità* e alla *multidimensionalità* del ruolo professionale e del contesto in cui si opera.
- *Promuovere* la capacità di leggere e interpretare i fabbisogni dei contesti formativi nella loro complessità e sistematicità, in connessione con i contesti e in una visione sistemica delle problematiche.

In relazione diretta con le indicazioni preliminari la ricerca ha prodotto i seguenti risultati:

1. Sono stati identificati i fondamenti dello sviluppo professionale dei dirigenti scolastici e dei direttori CFP, suddividendoli in nuclei di natura epistemologica e di natura pedagogica.
2. La ricerca sui nuclei dello sviluppo professionale di natura epistemologica si è soffermata in particolare sulle metafore e sui paradigmi che stanno alla base della dirigenza scolastica-professionale e della stessa organizzazione scolastica-professionale.
3. La ricerca sui nuclei dello sviluppo professionale di natura pedagogica, in relazione alla dirigenza scolastica e professionale, si è soffermata in particolare sui principi della *mission*, della *vision*, dell'empowerment, del counseling, dell'approccio interculturale all'integrazione, della dimensione etica, della valutazione della didattica e dei servizi, della formazione continua degli insegnanti.
4. È stata svolta una rassegna nazionale ed internazionale dei modelli pedagogici di riferimento della leadership educativo-formativa, mettendone in luce le caratteristiche.
5. In merito alla leadership educativo-formativa sono stati identificati: i nodi del cambiamento nelle responsabilità dirigenziali; gli elementi di confronto riflessivo fra funzione direttiva e funzione dirigenziale, fra i principi della leadership e del management, fra autoefficacia del leader e lavoro di team.
6. Sono stati presentati i fondamentali orientamenti per la formazione dei dirigenti scolastici e direttori CFP, in relazione alla sua specifica identità e al profilo professionale futuro.
7. Sono stati identificati i criteri di riferimento per l'azione formativa e le azioni strategiche auspicabili.
8. Sono state indagate le linee che orientano la formazione iniziale e la formazione in servizio, rapportandole alle logiche della formazione continua.
9. In tali tipologie di formazione, è stato definito il ruolo dei centri per la ricerca didattica e la formazione avanzata.
10. Sono stati ricercati in ambito interdisciplinare e in ambito educativo-formativo italiano ed internazionale, i modelli attuali di competenza della dirigenza scolastica e professionale, e le prospettive future.
11. È stata svolta una rassegna sugli orientamenti degli organismi europei ed internazionali in materia di sviluppo e formazione professionale della dirigenza scolastica e formativa (con particolare riferimento a UNESCO e OCSE).

12. È stata svolta una rassegna panoramica e comparata della letteratura italiana ed internazionale più significativa per il settore.

In un momento in cui altre agenzie educative deputate alla formazione delle giovani generazioni, comprendendo tra di esse anche la famiglia, svolgono sempre meno - per i motivi più diversi fra loro - un ruolo significativo, alla scuola resta affidato, anche di fronte alle più accese polemiche, il compito molto complesso di continuare a rappresentare un punto fermo per qualsiasi società voglia dirsi sviluppata e democratica.

Ad una attenta analisi risulta del tutto evidente che siamo di fronte ad una istituzione che per molti aspetti non ha la forza per corrispondere alle aspettative della società e alle deleghe che questa le conferisce. Ma proprio per questo non può essere ulteriormente rinviabile che ci si interroghi su quali fronti e secondo quali modalità sia possibile e necessario intervenire per affrontare e rinnovare un "organo" dalla cui salute dipende la salute stessa dell'intero "organismo" sociale. Il primo passo, fondamentale per il recupero della funzione istituzionale, consiste nel de-costruire le funzioni di organizzazione e dirigenza di un sistema educativo e nell'avviare un processo di ri-costruzione delle figure dirigenziali che si fondi su nuovi paradigmi pedagogici. Un processo che tenga conto delle mutate modalità di comunicare e di percepire la realtà circostante, ivi compresa quella scolastica, con cui le nuove generazioni, insieme alle precedenti, si confrontano.



## 1. Sfondo della ricerca

Che cos'è una scuola giusta? La scuola formativa è la scuola giusta, quella che si prende cura della qualità della vita delle persone in un'ottica di sostenibilità relazionale ed eco-culturale. Un luogo dove ricreare e rinnovare il senso della comunità, dunque dell'appartenenza culturale e territoriale. Senso comunitario e appartenenza non solo rendono la scuola più forte, ma sicuramente la possono rendere più giusta.

Una scuola giusta è una scuola efficiente, efficace, equa, democratica e delle pari opportunità. Una scuola giusta è, in definitiva, una scuola buona: sicura, sostenibile, accogliente, bella. La cura che mettiamo per far dialogare identità differenti, di far incontrare il nuovo sapere con la memoria, di rigenerare la volontà democratica iscritta nella nostra Costituzione, moltiplicare il capitale sociale, edificare e mantenere gli spazi, dice del rispetto che proviamo nei confronti delle persone che in quella scuola si formano. Una scuola sicura e accogliente per tutti è la prima e indelebile lezione di educazione civica, è argine all'abbandono scolastico.

La Scuola di oggi è il crogiolo culturale del Paese. Si tratta di ripartire dal concetto di scuola giusta per riconferire senso non solo alla formazione, ma all'ambito stesso della sfera pubblica. Solo a partire da questo quadro la società dei popoli si configura come una società pacifica e giusta, impegnata nel rispetto dei diritti umani fondamentali e, in quanto tale, espressione delle istanze del solidarismo, della cooperazione sociale, e dell'egualitarismo, di un comune senso del giusto e dell'ingiusto sociale e politico.

Costruire una scuola giusta significa lasciare spazio all'azione di leader formativi dinamici che si facciano carico delle azioni strategiche necessarie per affermare tali principi e che sappiano assumere come punto di vista quello di chi ha maggiori difficoltà di accesso alla formazione, inteso come accesso fisico, cognitivo, relazionale. Leader che governino una scuola rigenerata, ma che non escluda.

Soprattutto per questi motivi si è andata profilando, nell'ultimo decennio, una nuova cultura della classe dirigente della scuola. Nel concetto di classe dirigente non rientrano esclusivamente il ruolo del dirigente scolastico, del direttore CFP, o ruoli superiori, rientrano anche tutti quei ruoli intermedi che sono ormai presenti nelle scuole (collaboratori del dirigente, funzioni strumentali, coordinatori del consiglio di classe, ecc.). Questa nuova cultura si presenta sotto forma di sedimentazioni e curvature di contenuti provenienti da settori un tempo lontani dalla formazione pedagogica, come ad esempio le teorie delle organizzazioni e del *management*. Ma anche da paradigmi ormai trasversali sia alle scienze umane che della natura, come la teoria

della complessità e il pensiero sistemico. Si aggiunga anche l'area, più vicina alle competenze psico-educative, del *counseling* formativo.

### 1.1. EFFICACIA ED EQUITÀ COME VALORI DELLA SCUOLA GIUSTA

Efficacia ed equità sono due concetti chiave nell'ambito dell'insegnamento e della formazione. Negli ultimi anni si è accresciuto l'interesse politico e scientifico per questi due aspetti, in qualche caso considerati come contraddittori, in altri considerati come complementari. In effetti, ponendo l'efficacia e l'equità su una bilancia a due bracci, esse si equilibrano attraverso un approccio articolato e per nulla semplice.

È notevole l'interesse epistemologico di fornire alla scuola e alla formazione la comprensione di fenomeni che toccano concetti che non sono esclusivamente appartenenti alle scienze dell'educazione. In particolare, la nozione di *equità* fa intervenire la questione del *giusto* e comporta perciò una dimensione etica, poiché si tratta di pronunciarsi su ciò che è giusto in ambito educativo. E ciò va fatto tenendo in considerazione diversi ambiti interdisciplinari di ricerca. Anche la nozione di *efficacia* spazia in diversi orizzonti di ricerca, essendo alimentata, per esempio dal lavoro degli economisti dell'educazione. Se concepiti in relazione al concetto di giustizia, equità ed efficacia smettono di essere concetti antinomici, poiché l'efficacia del sistema può essere considerata come una delle condizioni di una scuola giusta. Si tratta, dunque, di evitare sterili contrapposizioni, abbracciando simultaneamente più punti di vista.

Ci sono molteplici modi di definire le rappresentazioni della giustizia che la scuola deve affrontare. Un primo modello è quello delle pari opportunità meritocratiche. Un secondo invita a rompere con un concetto di ristretta uguaglianza per operare al fine di compensare le disuguaglianze sociali, dando di più a chi ha di meno. Un terzo modello prevede la garanzia per tutti di un minimo di conoscenza e competenze. Infine, un quarto sottolinea l'indipendenza delle "sfere di giustizia": una scuola giusta deve essere un luogo in cui le gerarchie sono relativamente poche, di conseguenza, all'uscita dalla scuola, verrà valorizzato tutto ciò che riguarda principalmente l'integrazione sociale e tutto ciò che non influenza la pari dignità degli individui.

In realtà, ognuna di queste concezioni di giustizia sembra non possa essere compatibile con le altre, se non in ordine di principio, almeno in merito alle pratiche e alle politiche scolastiche. Per chiarire i limiti di ogni modello, la conclusione fa emergere che la scuola non può essere soltanto il risultato del principio di giustizia, ma piuttosto il prodotto più o meno stabilizzato, di una combinazione di principi crociati di giustizia, equità ed efficacia, che attenuano reciprocamente i loro effetti.

Il modello di giustizia adottato dalla scuola italiana è quello delle pari opportunità. Secondo questo modello, la scuola è giusta se garantisce a ciascuno delle occasioni per avere successo con i suoi talenti, qualunque sia la sua origine sociale. È possibile analizzare come ciò si traduce in pratica?

- Esaminando l'effettivo funzionamento della scuola, vediamo *profonde disuguaglianze* di origine sociale. Lungo tutta la carriera scolastica aumenta la gamma delle disuguaglianze, nonostante gli ammortizzatori dell'orientamento. Nel primo ciclo i livelli di disuguaglianza sono bassi, poi aumentano progressivamente, fino a diventare assai rilevanti nel campo dell'istruzione superiore.
- Un *modello spietato*. Quando la scuola non era destinata a realizzare le pari opportunità non avrebbe accettato un ragazzo che fallisse, ora sì. Diciamo che “Non si sforza”, ma dal suo punto di vista il ragazzo dichiara: “Io non appartengo a questo posto”. La scuola delle pari opportunità non consola lo sconfitto, che perde fiducia in se stesso.
- La parità di opportunità deve restare solo un sogno? Nessuna società conosciuta realizza le pari opportunità. Anzi, le *disuguaglianze educative si trasformano in disuguaglianze sociali*. Il modello si basa sull'idea che le scuole devono fornire un lavoro e un reddito più elevato.
- *Quindi è una scuola competitiva*. Funziona come il mercato del lavoro: si cerca la scuola migliore per il proprio bambino, al fine di garantire la qualità dell'insegnamento e garantirsi così buoni posti nella società.

Si tratta di un circolo vizioso che non ha nulla a che fare con il capitalismo. Mentre in Germania, ci sono alti fattori di disuguaglianza educativa e bassi fattori di disuguaglianza sociale, in Italia il fattore delle disuguaglianze educative riproduce le disuguaglianze sociali. Questo perché il problema della scuola italiana risiede nella convinzione che il merito sia una finzione. Come distinguere il merito dal determinismo? Non è difficile fare una scuola con un 20% di “buoni” studenti, ciò che è difficile è fare una scuola in cui non ci sia un 30% di “cattivi”.

Vi sono due modi per rompere questo schema:

1. *La priorità deve essere rappresentata sia dall'istruzione primaria che dalla secondaria*. Dobbiamo difendere l'idea di uno zoccolo scolastico e culturale comune che abbracci la scuola primaria e secondaria nella loro interezza e che punti all'eccellenza per tutti.
2. *Ridurre le disuguaglianze sociali*: è obiettivo più efficace del perseguimento di una parità illusoria delle opportunità. Ciò che è necessario è creare un mondo in cui le disuguaglianze siano tollerabili, per ridurre la violenza sociale. In

genere le persone non vogliono che i loro bambini entrino alla Normale di Pisa, aspirano piuttosto ad offrire loro una buona vita.

Le questioni di efficacia ed equità si pongono contemporaneamente a livello del sistema di indicatori che valutano i metodi e i processi di insegnamento e a livello delle scelte più generali di istituto. Soprattutto perché il passaggio dal concetto di uguaglianza formale a quello di uguaglianza dei risultati conduce naturalmente ad esaminare le differenze di trattamento, in relazione a ciò che va considerato come giusto. Ma anche perché le esigenze dell'efficacia si confrontano con i principi della libertà di insegnamento e del controllo dei sistemi educativi: il monitoraggio e gli approcci valutativi dell'efficacia dei sistemi formativi e della loro natura più o meno equa si fondano sulla possibilità di controllare l'insieme e dunque di limitare, in una maniera o nell'altra, la libertà degli attori, nell'interesse generale e anche nell'interesse particolare degli attori stessi.<sup>1</sup> Si tratta dunque di regolare, di limitare gli effetti incontrollati, nell'interesse di tutti, soprattutto se vogliamo che i sistemi formativi restino un bene pubblico e un passaggio obbligato per le giovani generazioni. Le mi-

---

<sup>1</sup> «*La scuola efficace* è una corrente di pensiero originaria dal Nord America che associa la riuscita scolastica degli allievi agli aspetti di organizzazione interna e di cultura della scuola: tale corrente si appoggia sulle ricerche condotte nel settore della teoria delle organizzazioni, della psicologia dei comportamenti e della riforma degli ambienti di lavoro. Questa corrente di pensiero, decisamente ottimista, si basa sull'idea a priori che tutti gli allievi sono capaci di ottenere dei buoni risultati: alla scuola spetta la responsabilità di offrire loro l'ambiente che ne permetta la riuscita» (Danvers, 1992, p. 99). In effetti, si tratta di una corrente che si contrappone agli studi sull'importanza dell'ambiente sociale degli studenti e anche alle teorie del capitale umano. Landsheere (1982, p. 106) introduce la distinzione tra efficienza ed efficacia: «è efficace la persona o il trattamento che raggiunge l'obiettivo fissato». Questa definizione di efficacia corrisponde al termine anglosassone di *effectiveness*. L'efficienza (*efficiency*) è invece costituita dalla «relazione tra i fattori d'input e le misurazioni d'output». Più recentemente, Paul (1999, p. 356) evita una netta distinzione tra i due termini: «l'efficacia fa riferimento al rapporto tra quantità prodotte e fattori di produzione impegnati. L'efficacia sarà massima quando la produzione sarà massimizzata rispetto alla varietà e quantità dei fattori dati». In merito all'efficienza, invece, (p. 357) sottolinea che «è un concetto vicino a quello di efficacia. Certi autori preferiscono riservare questo termine ai casi dove i fattori di produzione sono misurati in forma monetaria». Hanhart, invece, distingue tra efficacia interna ed efficacia esterna (2002, p. 258): «L'efficacia interna equivale alla misura della realizzazione di obiettivi interni al sistema educativo, come il tasso di riuscita scolastica. L'efficacia esterna si misura in relazione alla realizzazione di obiettivi esogeni al sistema educativo: citiamo per esempio gli obiettivi di trasmissione del saper-fare dettati dal bisogno delle imprese o ancora le finalità che derivano dalla ridistribuzione di redditi». Ma l'efficacia di un sistema formativo non risulta unicamente dalla misurazione del raggiungimento di obiettivi, diventa anche oggetto di rappresentazione sociale, di cui è possibile misurare le percezioni e l'impatto psicologico. Tutte le traduzioni dei testi citati sono mie.



sure di controllo devono condurre alla riduzione del numero degli abbandoni e dei fallimenti e alla valorizzazione delle eccellenze. La scuola deve essere contemporaneamente giusta ed efficace: giusta perché, in un sistema democratico, la scuola non può limitarsi ad approvare le differenze di trattamento o di risultato legate all'origine sociale o economica degli allievi; efficace perché la formazione collettiva di un'intera generazione impone di minimizzare le perdite.

Si tratta di riflessioni che si impongono con forza in un sistema formativo assai meno compatto che in passato, sia in relazione ai percorsi formativi, sia in relazione alle nuove utenze che compongono le classi attuali, sempre più caratterizzate da eterogeneità, multi-livello e multi-competenza, poiché composte da allievi le cui situazioni di partenza non sono equivalenti, ma assai diversificate. Di conseguenza, una misura dell'efficacia formativa *effective school improvement* che non tenga conto della situazione iniziale dei soggetti, vale a dire del loro bagaglio cognitivo e culturale, ma anche delle loro condizioni di vita, è minata alla base. Va piuttosto considerato che un reale miglioramento della scuola parte dal miglioramento delle pratiche formative che potenziano l'efficacia degli istituti scolastici. Se un miglioramento dei risultati deve procedere dal miglioramento delle pratiche, è necessario osservare le pratiche in modo da assicurarne un effettivo assetto e da sostenerne i processi positivi.

A livello di istituto, Creemers indica le tappe necessarie del cammino verso un effettivo miglioramento delle pratiche educative<sup>2</sup>:

- Chiarimento teorico e sperimentazione dell'uso di valutazioni come veicolo di miglioramento delle pratiche.
- Elaborazione di una teoria globale sull'efficacia scolastica del modo di proporre i programmi destinati a migliorare le pratiche scolastiche.
- Esplicitazione dei fattori favorevoli e sfavorevoli al miglioramento delle pratiche educative per rendere la scuola più efficace.
- Sviluppo di un programma di potenziamento dell'efficacia e sua implementazione in diversi Paesi.
- Valutazione dell'impatto del programma nei diversi Paesi.
- Esempi delle migliori pratiche forniti alle scuole.

Interrogandosi sulle capacità, da parte del mondo scolastico, di rispondere alle aspettative sociali, alla *mission* che un implicito patto sociale gli assegna, attraverso un uso ottimizzato dei mezzi disponibili, i principi di efficacia e di efficienza condu-

---

<sup>2</sup> B.P.M. Creemers, *Comment l'amélioration des pratiques éducation peut conduire à une plus grande efficacité des établissements scolaires ou comment faire le lien entre deux courants de recherche en éducation*, in M. Dermeuse, A. Baye, M-H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul (a cura di), *Vers une école juste et efficace*, De Boek, Bruxelles, 2005, pp. 43-67, 67.

cono naturalmente ad un secondo ordine di interrogativi, riguardanti la giustizia dei sistemi di insegnamento e di formazione.

La definizione di ciò che è giusto, e dunque equo, può variare da un'epoca all'altra e da un luogo all'altro. Ad esempio, picchiare un allievo infliggendogli una pena che poteva variare a seconda della volontà del maestro, nell'antica Roma era considerato giusto, ma rispetto ai codici e ai principi contemporanei si rivela inaccettabile.

L'analisi dell'equità dei sistemi formativi non sfugge pertanto ad uno sguardo retrospettivo che consideri le diverse concezioni del giusto.

L'uguaglianza formale è stata, per secoli, la motrice delle lotte per le conquiste democratiche. È da questo amore per l'uguaglianza che sorge l'aspirazione alla democrazia: «L'amore per la democrazia è l'amore per l'uguaglianza»<sup>3</sup>. Se l'uguaglianza formale – uguaglianza giuridica, uguaglianza di trattamento – nelle sue linee teoriche può sembrare relativamente semplice, il passaggio al concetto di equità suppone delle ineguaglianze dal punto di vista strettamente formale: la limitatezza dei mezzi disponibili pone numerosi problemi riguardo ad un trattamento, se non identico per tutti, accettabilmente equo. Già Aristotele osservava che, nelle società complesse, il principio di equità interpreta meglio l'esigenza di giustizia rispetto all'uguaglianza tanto rivendicata dalla coscienza moderna.

Ai filosofi utilitaristi, che interpretano la società come luogo di redistribuzione in base ad un utile che assicuri la stabilità del sistema, la scuola non è molto presente, forse perché in essa emerge con la forza dell'evidenza come l'utile non corrisponda sempre al migliore. L'approccio utilitarista condurrebbe a preferire una scuola più discriminante, ma nella quale i risultati medi siano superiori, ad una scuola dove i risultati siano più equamente distribuiti, ma si attestino su livelli più deboli. In sostanza

<sup>3</sup> «La démocratie est amour de l'égalité et demande une éducation à la "frugalité" [...] L'amour de la démocratie est celui de l'égalité. L'amour de la démocratie est encore l'amour de la frugalité. Chacun devant y avoir le même bonheur et les mêmes avantages, y doit goûter les mêmes plaisirs, et former les mêmes espérances; chose qu'on ne peut attendre que de la frugalité générale. L'amour de l'égalité, dans une démocratie, borne l'ambition au seul désir, au seul bonheur de rendre à sa patrie de plus grands services que les autres citoyens. Ils ne peuvent pas lui rendre tous des services égaux; mais ils doivent tous également lui en rendre. En naissant, on contracte envers elle une dette immense dont on ne peut jamais s'acquitter. Ainsi les distinctions y naissent du principe de l'égalité, lors même qu'elle paraît ôtée par des services heureux, ou par des talents supérieurs. L'amour de la frugalité borne le désir d'avoir à l'attention que demande le nécessaire pour sa famille et même le superflu pour sa patrie. Les richesses donnent une puissance dont un citoyen ne peut pas user pour lui; car il ne serait pas égal. Elles procurent des délices dont il ne doit pas jouir non plus parce qu'elles choqueraient l'égalité tout de même.» (Charles de Secondat Montesquieu, *De l'Esprit des Lois*, in *Oeuvres de Montesquieu*, A. Berlin, 1817, Paris, Livre V, Chap. III, p. 35. Edizione anastatica Harvard College Library, 1922).

un 10% di analfabeti, in una società potrebbe essere accettabile, se compensato da un 15% in più di universitari.<sup>4</sup> E così l'utilitarismo – basato sul principio della ricompensa sociale, esterna - manifesta il suo volto contemporaneo attraverso il sistema meritocratico – basato sulla ricompensa interna delle conquiste scolastiche.

Rawls presenta una concezione della giustizia che porta ad un livello più alto di astrazione la teoria del contratto sociale quale si presenta in Locke, Kant e Rousseau. L'idea guida non è quella che il contratto originario dia luogo ad una qualche forma particolare di governo, ma quella che i principi di giustizia per la struttura fondamentale della società siano l'oggetto dell'accordo originario. Principi che persone libere e razionali, preoccupate di perseguire i propri interessi, sceglierebbero in una posizione iniziale di uguaglianza per definire i termini fondamentali della loro associazione. Egli chiama *giustizia come equità* questo modo di considerare i principi di giustizia. Si origina un sistema a due livelli dove 1) l'uguaglianza nell'assegnazione dei diritti e dei doveri è compatibile con i principi fondamentali di libertà; 2) le ineguaglianze economiche e sociali sono tollerabili (a) solo se producono benefici compensativi per ciascuno, ma in particolare per i membri meno avvantaggiati della società (principio di differenza) (b) se offrono scelte eque di occupazione (principio d'uguaglianza delle scelte). I principi tracciano una distinzione tra gli aspetti del sistema sociale che si occupano della definizione e della garanzia di un'eguale libertà di cittadinanza, e quelli che stabiliscono le ineguaglianze economiche e sociali. Le libertà politiche, di pensiero, di parola, di stampa, di religione ecc., devono essere uguali per tutti secondo il primo principio, poiché i cittadini di una società giusta devono avere gli stessi diritti fondamentali.

Nel caso la realtà con cui ci confrontiamo differisca dalle posizioni descritte, è possibile scegliere tra due vie: 1) modificare la nostra descrizione della situazione iniziale; 2) modificare i nostri giudizi presenti, perché anch'essi sono soggetti a revisione. Rawls chiama questo stato di cose *equilibrio riflessivo*: benché non conduca alla stabilità, è un equilibrio perché, alla fine, i nostri principi corrispondono ai nostri giudizi; è riflessivo perché sappiamo a quali principi si conformano i nostri giudizi e conosciamo le premesse della loro derivazione.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Cfr. D. Meuret, *L'équité en éducation selon les théories de la justice*, in A. Alcouffe, B. Fourcade, J.M. Plassard, G. Tahar, *Efficacité versus équité en économie sociale*. Tome I, XX Journées de l'Association d'Economie Sociale, L'Harmattan, Paris 2000, pp. 237-247, p. 238.

<sup>5</sup> La giustizia nega la possibilità che la perdita di libertà per qualcuno possa essere compensata da un maggior bene condiviso da altri; la giustizia come equità vuole rendere conto di queste convinzioni del senso comune mostrando che esse sono la conseguenza di principi che verrebbero scelti nella posizione originaria, mentre l'utilitarismo è in contrasto con questi sentimenti. Inoltre, mentre il secondo estende il principio di scelta per un solo uomo all'intera società, il primo assume che i principi di scelta sociale

In una società bene-ordinata, cioè regolata da una concezione condivisa della giustizia, esiste un'intesa pubblica riguardo a ciò che è giusto o ingiusto: «L'oggetto principale dei principi di giustizia è la struttura fondamentale della società, l'assetto delle istituzioni sociali maggiori entro uno schema di cooperazione»<sup>6</sup>. Perché i principi che regolano le istituzioni non vanno confusi con quelli applicati agli individui e alle loro azioni. Un'istituzione è un sistema pubblico di regole che definisce cariche e posizioni; queste regole descrivono azioni giuste e ingiuste, e forniscono protezione e sanzioni. La condizione di pubblicità delle regole assicura che chiunque sia impegnato in un'istituzione conosca i permessi e le limitazioni del proprio comportamento (e di quello altrui). È necessario inoltre tenere distinte le norme costitutive di un'istituzione dalle strategie e dalle massime razionali che permettono di trarre i maggiori vantaggi dall'istituzione stessa: queste ultime restano estranee al sistema pubblico di regole che le definiscono. Così, una o più regole di un assetto possono essere ingiuste senza che lo sia necessariamente l'intero sistema sociale. In ambito educativo, si aprono numerose problematiche. Prendiamo ad esempio la libertà di scelta dell'istituto scolastico – primario o secondario - in cui iscrivere il proprio figlio: va considerata come una libertà fondamentale? Rawls porta l'esempio del Belgio, che colloca tale diritto a livello costituzionale (Art. 24)<sup>7</sup>. E la libertà di scelta dei metodi educativi spetta alle famiglie? In contrasto con il principio di libertà di insegnamento del docente? Ancora: nella formazione, privilegiare gli interessi dei singoli allievi o del gruppo? A tali quesiti Rawls risponderebbe: va privilegiata la scelta che produca maggiori benefici per i membri meno avvantaggiati della società. In particolare, l'opinione secondo la quale i gruppi non hanno importanza, ma solo i singoli, può essere denominata *individualismo etico*. Ma quando Rawls parla delle condizioni di scelta delle persone, si riferisce probabilmente solo alle società occidentali, sottolineando dunque una dimensione “locale” della sua teoria; secondo Elster<sup>8</sup> questa non è una proposta che offre molte speranze di pace o di cooperazione internazionale.

---

siano essi stessi oggetto di un accordo originario: ciò vuol dire che la teoria della giustizia come equità assume che il corretto principio regolativo di una cosa dipende dalla sua natura. L'utilitarismo è una teoria teleologica, mentre la giustizia come equità è una teoria deontologica, cioè una teoria che o definisce il bene indipendentemente dal giusto, o non interpreta il giusto come massimizzazione del bene; la teoria della giustizia come equità è deontologica nel secondo senso. (Cfr. J. Rawls, *A Theory of Justice*, Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts:1971. Tr. it. *Una teoria della giustizia*, Feltrinelli, Milano 1997).

<sup>6</sup> Ivi, p. 61.

<sup>7</sup> L'Art. 24 della Costituzione belga è anteriore addirittura all'obbligo scolastico e anche al suffragio universale.

<sup>8</sup> J. Elster, *Local Justice. How institutions allocate scarce goods and necessary burdens*, Russell Sage Foundation, New York, 1992; tr., it., *Giustizia locale. Come le istituzioni assegnano i beni scarsi e gli oneri*

Nei settori pubblici dello Stato la giustizia formale è l'amministrazione imparziale e coerente di leggi e istituzioni in qualunque sistema di principi sostanziali: essa è aderenza e obbedienza al sistema. In realtà, si è sostenuto che giustizia sostantiva e formale tendono a procedere insieme, e che quindi istituzioni gravemente ingiuste raramente sono amministrate in maniera coerente e imparziale.

Il liberista Nozick<sup>9</sup> è certamente colui che conduce ai principi di Rawls le critiche più radicali, basate soprattutto sul fatto che un bene onestamente acquisito ma che accresce la differenza non può essere considerato come un vantaggio ingiusto, soprattutto perché acquisito in un contesto di sistema giusto: se le libertà e i doveri sono rispettati, quale che sia la distribuzione che emerge spontaneamente essa sarà, ipso facto, la distribuzione adeguata. In tale contesto la nozione di equità non fa appello alle conseguenze. La teoria di Nozick può essere riassunta in tre principi: giustizia nell'appropriazione, giustizia nei trasferimenti e giustizia nella rettifica. Una distribuzione di beni è giusta se è il risultato di una catena ininterrotta di giusti trasferimenti, che derivano da una giusta appropriazione originale. Se queste condizioni non sono soddisfatte, la giustizia nella rettifica ci impone di attuare la distribuzione che si sarebbe avuta se tutti gli anelli della catena fossero stati quelli giusti. È facile però notare come Nozick non si preoccupi del fatto che il mondo reale non sia un mondo perfetto, senza costi di transazione, problemi di azioni collettive, di debolezza della volontà e di informazione (si pensi ad esempio al *Dilemma del prigioniero*), di condizioni di partenza e di retroterra assai diversificate.<sup>10</sup>

Tuttavia, dato che la maggior parte delle società contemporanee non si approssima a condizioni eque di retroterra ambientale, esisteranno ovunque degli individui (o gruppi) che, per ragioni differenti, hanno bisogno dell'aiuto dello stato. Trattarli come se le condi-

---

necessari, Feltrinelli, Milano 1995, pp. 25-26.

<sup>9</sup> R. Nozick, *Anarchy, State and Utopia*, Blackwell, Oxford, 1974; tr., it., *Anarchia, stato e utopia*, Le Monnier, Firenze 1982.

<sup>10</sup> Il dilemma del prigioniero è un gioco ad informazione completa proposto negli anni Cinquanta da Albert Tucker come problema di teoria dei giochi. Oltre ad essere stato approfonditamente studiato in questo contesto, il "dilemma" è anche piuttosto noto al pubblico non tecnico come esempio di dilemma delle scelte e di paradosso. Nella sua presentazione classica il dilemma può essere descritto come segue. Due criminali vengono accusati di aver commesso un reato. Gli investigatori li arrestano entrambi e li chiudono in due celle diverse impedendo loro di comunicare. Ad ognuno di loro vengono date due scelte: confessare l'accaduto, oppure non confessare. Viene inoltre spiegato loro che: a) se solo uno dei due confessa, chi ha confessato evita la pena; l'altro viene però condannato a 7 anni di carcere; b) se entrambi confessano, vengono entrambi condannati a 6 anni; c) se nessuno dei due confessa, entrambi vengono condannati a 1 anno. Un esempio di gioco in cui l'assioma di razionalità pare apparentemente fallire, prescrivendo un'azione che procura più danno ad entrambi i contendenti della scelta alternativa (non confessa, non confessa).

zioni ambientali fossero giuste significherebbe agire con pesante malafede. La concezione di senso comune del benessere secondo Elster<sup>11</sup> può essere espressa in quattro asserzioni, ognuna delle quali modifica la precedente, tutte di specifico interesse per la scuola:

1. Massimizzare il benessere totale.
2. Deviare da questo obiettivo se necessario per assicurare che tutti raggiungano un livello minimo di benessere.
3. Deviare dal requisito del livello minimo nel caso di persone che ricadono al di sotto di esso per scelta personale.
4. Deviare dal principio di non aiutare le persone identificate al punto 3 se il loro insuccesso nel pianificare il futuro è dovuto ad un'acuta povertà e alla deprivazione.

La concezione di *sensu comune* dei diritti si sviluppa su due livelli. Da una lato c'è una concezione della fonte dei diritti; dall'altro c'è una concezione di quali dovrebbero essere i contenuti dei diritti. Sul primo problema il senso comune è diviso. Alcuni diritti, come quello dei genitori ai propri figli, o quello degli individui sul proprio corpo, sono diffusamente sentiti come naturali; altri sono considerati come derivanti dal sistema politico. Quali sono, ad esempio, i diritti delle persone in riferimento al controllo, allo sviluppo, alla realizzazione delle proprie aspettative? Elster sostiene che in base alla concezione di senso comune della giustizia le persone hanno un diritto naturale al possesso di sé solo per alcuni aspetti. Consideriamo proprio il diritto delle persone allo sviluppo e alla messa in pratica delle loro abilità e dei loro talenti, cioè il diritto alla realizzazione di sé. Dal punto di vista dell'individuo, la prospettiva di essere un pittore mediocre potrebbe essere più attraente di quella di diventare un ricco ingegnere. Sicuramente il senso comune rivendica questo diritto alla realizzazione di sé come naturale e nega alla società il diritto di costringere le persone a svolgere occupazioni socialmente apprezzate. Queste concezioni non negherebbero però di utilizzare degli incentivi all'occupazione socialmente apprezzata: ad esempio un aggravio di tasse universitarie per la formazione degli artisti e/o una riduzione delle tasse universitarie per gli ingegneri al fine di indurre gli studenti a intraprendere questa professione.

## 1.2. DIRIGENTI SCOLASTICI: LE AZIONI DA INTRAPRENDERE

Ma il compito delle teorie della giustizia è anche quello di giustificare le *deviazioni dall'uguaglianza*. Elster<sup>12</sup> prende in considerazione sette motivi che inducono

<sup>11</sup> J. Elster, *Local Justice. How institutions allocate scarce goods and necessary burdens*, cit., p 222.

<sup>12</sup> *Ibid.*, pp. 21-22.

a deviare da una distribuzione egualitaria. Se si concepisce *l'uguaglianza come linea base per la giustizia*, si consideri sempre che un trattamento preferenziale può essere giustificato se serve a compensare un'ineguaglianza originale, benché rimanga sempre aperta la questione empirica su quale quantità di compensazione possa consentire il raggiungimento dell'uguaglianza di risultati. Pare tuttavia necessario accettare una buona dose di ineguaglianza in considerazione del fatto che ogni tentativo per cercare di eliminarla produrrebbe nuove ineguaglianze. Il richiamo alla grande intuizione di Lorenzo Milani è quasi d'obbligo. La scelta educativa del prete di Barbiana rappresenta una sfida per quel tempo (gli anni sessanta) e per il clima pedagogico dentro la scuola media riformata, ma acquista oggi grande attualità. Per Lorenzo Milani, l'ottimismo egualitario e la difesa del principio di equità, come uguaglianza di trattamento, maschera di fatto un'azione selettiva piuttosto intensa e a volte anche reiterata sullo stesso soggetto. Ed è proprio l'attenzione che egli porta sulle differenze degli alunni dentro una classe, legate tanto a doti di intelligenza e di impegno quanto a condizioni sociali e culturali differenti, a rappresentare il punto di rottura, la radicale discontinuità con le modalità di funzionamento della scuola di quel tempo. Invece di farsi affascinare dal mito dell'uguaglianza che ha portato all'istituzione della scuola media unica, egli assume, affronta e decostruisce un paradosso, affermando che «non c'è nulla che sia ingiusto quanto far le parti uguali fra disuguali»<sup>13</sup>. In sostanza, con l'esperienza della scuola di Barbiana, Milani mette le radici per la costruzione di un'azione pedagogica basata su due diritti fondamentali, l'uno relativo al soggetto in quanto tale – il diritto alla differenza, all'unicità, ad essere se stesso – l'altro, relativo al rapporto tra gli uomini – il diritto a pari opportunità, all'equità e alla giustizia.

In ambito formativo, le azioni da intraprendere per correggere situazioni di ineguaglianza non sono semplici e anche il monitoraggio dei processi e degli effetti concreti di tali azioni potrebbe essere vago. In più, potrebbero manifestarsi effetti non desiderati da parte di quei gruppi più o meno favoriti che verrebbero a crearsi. Per questo il passaggio da una scuola dell'uguaglianza a una scuola dell'equità richiede un prioritario passaggio da una società in cui gli individui occupano un posto predeterminato ed immutabile, ad una società aperta in cui ciascuno può aspirare liberamente e per merito ad una situazione migliore, tenendo ben presente che le risorse non sono illimitate. Un concetto, questo, che i filosofi politici sin qui considerati sembrano unanimemente ritenere sinonimo di *giustizia sociale* in una società aperta ancora in gran parte da costruire. L'equità in materia d'educazione è diventata una delle esigenze fondamentali delle democrazie contemporanee.<sup>14</sup> Ma i sistemi sco-

<sup>13</sup> Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1992, p. 55.

<sup>14</sup> Articolo 26 della *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo* adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 10 Dicembre 1948: "1. Ogni individuo ha diritto all'istruzione. L'istruzione deve

lastici a cui si guarda con grandi speranze come ad un laboratorio sociologico per le future società aperte fanno veramente spazio all'equità formativa? Concretamente, il problema prende il seguente significato: le persone o i gruppi svantaggiati beneficiano di un supporto formativo equivalente a quello di cui godono le persone o i gruppi avvantaggiati in termini di competenza e formazione degli insegnanti e di altre figure di professionisti che operano nei sistemi scolastici, di numero e di qualità delle infrastrutture scolastiche, di quantità e qualità degli strumenti didattici? Alla fine del periodo degli studi, hanno raggiunto un livello di competenza equivalente, indipendentemente dal livello iniziale? Un sistema delle pari opportunità che aspiri realmente a funzionare si accompagna inevitabilmente alla volontà di ridurre perdite ed abbandoni, ma anche di ridurre, alla fine dell'azione formativa, il divario inizialmente esistente fra allievi forti e allievi fragili, in termini di performance scolastica.<sup>15</sup> Ancora una volta, ciò è possibile solo attraverso il miglioramento delle pratiche formative.

In riferimento agli indicatori OCDE (1993) sull'equità dell'insegnamento e della formazione,<sup>16</sup> restano ancora domande non soddisfatte:

- *Equità degli accessi o pari opportunità*: tutti gli studenti o i gruppi di studenti hanno le stesse opportunità di accesso a determinati livelli del sistema scolastico?
- *Equità in termini di sostegno formativo o uguaglianza dei mezzi*: tutti gli studenti godono di equivalenti condizioni di apprendimento?
- *Equità di produzione o uguaglianza dei benefici e dei risultati*: gli studenti assimilano ad uno stesso livello di expertise conoscenze e competenze indicate come obiettivi dai sistemi scolastici?
- *Equità di realizzazione*: Una volta completato il percorso degli studi e usciti dal sistema-scuola, individui e gruppi hanno le stesse possibilità di esprimere e sviluppare le competenze acquisite, ovvero di realizzarsi nella società come persone o come gruppi, valorizzandole?

essere gratuita almeno per quanto riguarda le classi elementari e fondamentali. L'istruzione elementare deve essere obbligatoria. L'istruzione tecnica e professionale deve essere messa alla portata di tutti e l'istruzione superiore deve essere egualmente accessibile a tutti sulla base del merito. 2. L'istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana ed al rafforzamento del rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali. Essa deve promuovere la comprensione, la tolleranza, l'amicizia fra tutte le Nazioni, i gruppi razziali e religiosi, e deve favorire l'opera delle Nazioni Unite per il mantenimento della pace. 3. I genitori hanno diritto di priorità nella scelta di istruzione da impartire ai loro figli”.

<sup>15</sup> Cfr. M. Crahay, *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, De Boeck, Bruxelles 2000.

<sup>16</sup> OCDE, *Accès à l'enseignement et à la formation, participation, et équité*, OCDE – Comité de l'Education, Paris 1993.



Grisay<sup>17</sup> rielabora gli indicatori OCDE in base a quattro livelli che integrano i concetti di giustizia ed equità dei filosofi politici. Il livello zero corrisponde, sostanzialmente, alle aspettative formative dello stato minimo di Nozick.

**Tab. 1 – Presentazione sinottica Grisay delle idee pedagogiche soggiacenti a cinque diverse concezioni di uguaglianza. Sintesi**

Si ipotizza	Si accetta	Si denuncia	Si raccomanda
<i>Livello 0: nessun interesse per l'equità</i>			
La nascita, la forza o l'appartenenza a un gruppo particolare determina i diritti. La libertà non può soffrire a causa di redistribuzioni forzate.	La riproduzione e il mantenimento dell'ordine naturale e delle differenze basate su acquisizioni giuste.	Eventualmente, le ineguaglianze tra i gruppi di pari. Gli interventi che limitano la libertà.	Un ordine stabile, una suddivisione delle funzioni (caste, ordini) oppure un sistema basato sulla libertà degli attori.
<i>Livello 1: Parità degli accessi o delle opportunità</i>			
L'esistenza dei talenti, delle potenzialità o delle attitudini naturali. Essi definiscono il livello o la soglia a cui l'individuo può aspirare.	L'ineguaglianza dei risultati, a condizione che sia proporzionale alle attitudini di partenza. Un tipo di trattamento ineguale.	Il fatto che il merito non sia il solo criterio di accesso alle filiere nobili. I dislivelli socioculturali che influiscono sulle prove d'orientamento. Le imperfezioni delle valutazioni responsabili del fatto che, a valore uguale, un certo studente riesce ed un altro fallisce.	Un'indagine obiettiva e scientifica di talenti e procedure scientifiche d'orientamento. Parità degli accessi alle filiere lunghe in caso di pari attitudini, tanto per i bambini provenienti da ambienti favoriti che da ambienti svantaggiati. Scuola su misura, vale a dire con sistema di scelte variabili e di filiere adatte alle attitudini degli allievi. Particolari aiuti ai più svantaggiati (borse, ecc.).

*segue*

<sup>17</sup> A. Grisay, *Quels indicateurs pour quelle réduction des inégalités scolaires?* in "Revue de la Direction Générale de l'Organisation des Etudes", Bruxelles, Routledge 1984, n. 9, pp. 3-14.

<b>Livello 2: parità di trattamento</b>			
La capacità di tutti di recepire gli apprendimenti fondamentali e dunque di beneficiare di un insegnamento di base.	L'esistenza dei talenti, delle potenzialità o delle attitudini naturali. Risultati ineguali a condizione che gli allievi abbiano potuto beneficiare di condizioni di apprendimento equivalenti per qualità.	La qualità ineguale dell'insegnamento, responsabile di acquisizioni ineguali. Le scuole-santuario e le scuole-ghetto, le classi di livello e le filiere che, in modo esplicito o implicito, generano qualità ineguale di insegnamento.	La scuola unica o l'insegnamento comprensivo e soprattutto il biennio unico per l'insegnamento secondario.
<b>Livello 3: parità delle acquisizioni o di riuscita scolastica</b>			
Potenzialità d'apprendimento estensibili. Caratteristiche individuali (cognitive ed affettive) modificabili. Differenze nei ritmi di apprendimento.	Differenze dei risultati, al di là delle competenze essenziali.	L'ideologia dei talenti. Le discriminazioni negative (fra cui le scuole-santuario e le scuole-ghetto, le classi di livello e le filiere) ovvero tutte le situazioni in cui l'ineguaglianza dell'insegnamento amplifica le differenze dei livelli di partenza.	La parità delle acquisizioni per quanto concerne le competenze essenziali. La discriminazione positiva, il controllo degli apprendimenti, la valutazione formativa e tutti quei dispositivi di sostegno che puntano a ridurre il dislivello di partenza.
<b>Livello 4: parità di realizzazione sociale (social output)</b>			
Diverse caratteristiche individuali, motivazionali e culturali, ma consapevolezza che tra queste esistono livelli gerarchici diversi.	Differenze nel profilo in uscita e nei risultati.	L'esistenza di un'accezione unica di eccellenza. Una cultura nobile e una sotto-cultura.	Una formazione differenziata.

Quando si parla di sistemi formativi, la varietà delle posizioni presenti nell'excursus rende necessario confrontarsi con la domanda di Amartya Sen: «*Equality of What?*»<sup>18</sup>. È impossibile dare una definizione assoluta di uguaglianza, anche se rimane un valore fondamentale nelle società democratiche assieme a quello di libertà (positive e negative) e di diritti. La disuguaglianza è infatti un fenomeno complesso; essa dipende da numerosi fattori che non possono essere compresi in un solo schema

<sup>18</sup> A. Sen, *Equality of What?* in "Tanner Lecture on Human Values", Stanford University, May 22, 1979, University of Utah Press, Salt Lake City 1980.

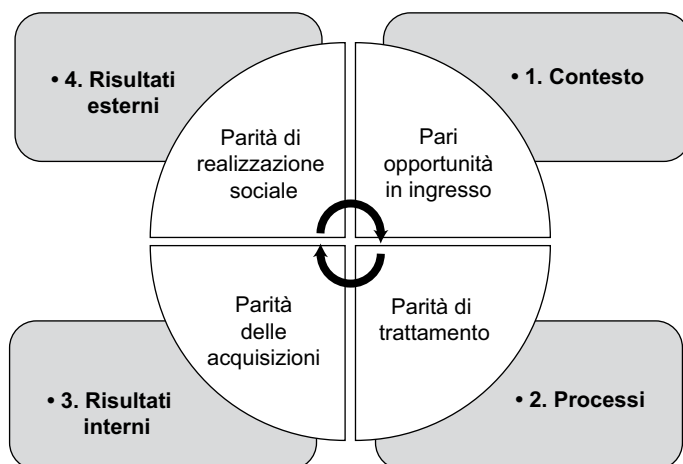
teorico. L'uguaglianza presenta rapporti articolati e spesso conflittuali anche con altri valori fondamentali, come la libertà o l'efficienza. Il tentativo di favorire l'uguaglianza in uno spazio valutativo può creare un maggior grado di disuguaglianze in altri spazi. D'altra parte, l'uguaglianza è perseguita in determinate sfere in quanto viene considerata necessaria o comunque strumentale alla realizzazione dell'uguaglianza in qualche altra sfera più importante e nella quale essa è ritenuta essenziale.

Uguaglianza di cosa e tra chi? In quale prospettiva temporale? Perché alcune nazioni sono ricche ed altre povere? Povertà è insufficienza di reddito o anche qualcos'altro? Come valutare l'impatto di una riforma scolastica o di un programma di spesa pubblica per l'assistenza sulla distribuzione del benessere delle famiglie? Come si è modificata la disuguaglianza nelle economie avanzate e nei paesi in via di sviluppo nel corso degli ultimi decenni, e per quali motivi? Non è sufficiente garantire identiche opportunità ed eguali posizioni di partenza per assicurare un'effettiva uguaglianza di risultati. Uguaglianza dei risultati (UDR) ed uguaglianza delle opportunità (UDO) non coincidono. *Uguaglianza di che cosa* resta la domanda cui bisogna ancora dare una risposta. Per dirla con Sen, l'idea di uguaglianza deve confrontarsi con due differenti tipi di diversità: 1) la sostanziale eterogeneità degli esseri umani in relazione alle caratteristiche personali (micro) e alle circostanze esterne (macro). Quale peso ha la responsabilità individuale? Quali sono i fattori determinanti (dotazioni materiali o capitale umano?). 2) la molteplicità delle variabili in relazione alle quali l'uguaglianza può essere valutata (reddito, felicità, utilità).

I principali fattori di ineguaglianza su cui è possibile intervenire in ambito formativo sono tuttavia quelli cruciali: a) discriminazioni e privilegi, b) mancanza di uno standard minimo d'istruzione o di condizioni sanitarie, c) diversità di doti e di talenti naturali, d) ineguaglianze lungo il ciclo di vita dovute a differenze nella fase formativa.

In realtà le quattro risposte possibili all'*Equality of What?* e corrispondenti agli indicatori dei sistemi educativi presentati in Tab. 1 (parità di accesso, di trattamento, di riuscita scolastica, di realizzazione sociale) non sono contraddittori, proprio perché si concentrano su diversi livelli dei sistemi di insegnamento e di formazione che spaziano dai risultati interni a quelli esterni, richiamando attenzione sul contesto e sul processo, come si evince dalla figura sottostante.

**Graf. 1 – Quattro prospettive dell'equità formativa  
Sistemi di educazione e di formazione**



Da questa visione d'insieme della parità formativa, si rende esplicito come, a livello di sistema, si concepisca un certo tipo di equità, a rischio di ammettere che, in un quadro di discriminazione positiva (*affirmative action*), certe ineguaglianze sono considerate come giuste (ad esempio offrire più mezzi a coloro che sono maggiormente sfavoriti): da ognuno secondo le sue capacità, a ognuno secondo i suoi bisogni. Dopo Dewey, l'educazione compensativa e la volontà di assicurare pari opportunità non solo in ingresso, ma anche in uscita, esorta a ricordare che l'uguaglianza formale degli accessi non è più sufficiente per perseguire tutti gli obiettivi della parità e della realizzazione umana, servono misure più decise e investimenti di risorse pubbliche che riducano la pressione inegualitaria causata dalle risorse private.

Il singolo istituto scolastico è precisamente il modello di riferimento per l'introduzione di azioni di discriminazione positiva (che si preferisce chiamare *azioni positive*), poiché costituisce un'unità pertinente ed identificabile che può attivare azioni di reale successo secondo i criteri di giustizia ed efficacia, al di là delle generalizzazioni e semplificazioni.

Per i Dirigenti Scolastici non si tratta semplicemente di ampliare le prospettive, ma di introdurre nell'istituto un vero e proprio cambiamento di paradigma organizzativo che superi gli attuali divari e rimetta in discussione tutto il sistema culturale, economico, didattico e valutativo dell'istituto.

### 1.3. EFFICACIA ED EQUITÀ: DUE ESIGENZE CONCILIABILI

Nei Paesi democratici non è legittimo, all'interno dei sistemi formativi, contrapporre il principio dell'efficacia e quello dell'equità, quando si tratta di due esigenze indissociabili: i sistemi formativi devono essere contemporaneamente equi ed efficaci. Si tratta di trovare il modo di coniugare le due esigenze, in termini di obiettivi.

Il dibattito degli anni sessanta e settanta ha lasciato in eredità un concetto importante, quello di *selezione legata alla valutazione formativa e orientativa*, che rivolge la sua attenzione non soltanto a *standard* o a risultati oggettivi, ma anche al *processo* di costruzione dell'apprendimento e quindi agli esiti conseguiti dal soggetto all'interno di un percorso personale, con una valorizzazione quindi degli aspetti di differenziazione e personalizzazione dei curricula e dei ritmi di apprendimento. È proprio da questo bagaglio di esperienze e di riflessioni teoriche che occorre ripartire per ricollocare le funzioni di efficacia ed equità in modo adeguato alla realtà della scuola contemporanea e del suo funzionamento, all'interno di quel discorso più ampio sul successo formativo che si è visto emergere negli anni più recenti. Appare del tutto evidente come i tradizionali meccanismi selettivi producano "mortalità scolastica" nella forma di bocciature, ripetenze, abbandoni e questo soprattutto fra gli alunni provenienti dagli strati sociali inferiori. Si impone la necessità di una ridefinizione dei criteri da adottare, soprattutto da quando si è cominciato a mettere a fuoco il problema dei *drop out*, cioè di tutti quegli alunni che fuoriescono dalla regolarità scolastica e spesso in modo così vistoso da accumulare ripetenze o da arrivare all'assolvimento dell'obbligo formale uscendo dalla scuola senza il conseguimento del titolo finale. Vengono evidenziati soprattutto la perdita di capitale umano, lo spreco di talenti, cioè di risorse umane che, pur ben dotate, non riescono a reggere l'impegno scolastico per mancanza di risorse culturali adeguate di partenza. È in questa prospettiva che emerge il malinteso radicale con cui opera la scuola: «trattando tutti i discenti, anche se di fatto disuguali, come uguali nei diritti e nei doveri, finisce di fatto per sancire le disuguaglianze iniziali di fronte alla cultura»<sup>19</sup> (ivi, p. 30) e in tal modo *trasforma il privilegio in merito*, considerando i risultati scolastici come se fossero legati esclusivamente a doti naturali. Negli ultimi decenni finisce con il prevalere, soprattutto nella scuola italiana, il principio dell'accoglienza, dell'inclusione, di una scuola "di tutti". Da molte parti si contrasta l'uso di termini come selezione, merito, mentre si cercano misure compensatorie di riduzione del *gap* iniziale tra gli alunni. Si tratta di un impegno gravoso, soprattutto di fronte a una popolazione scolastica altamente eterogenea per provenienza sociale, culturale e per diversità rile-

<sup>19</sup> P. Bourdieu, *La trasmissione dell'eredità culturale*, in M. Barbagli (a cura di), *Istruzione, legittimazione e conflitto*, Il Mulino, Bologna 1978, p. 30.

vanti riguardo a motivazioni, aspettative, requisiti per l'apprendimento e, soprattutto, in presenza di un consistente e multiforme insuccesso scolastico, anche se spostato progressivamente a livello della scuola secondaria superiore, in una sorta di "selezione differita", che di fatto libera la scuola dell'obbligo dall'affrontare in modo nuovo la questione della selezione in funzione di una popolazione che è radicalmente cambiata nella sua composizione e nelle sue caratteristiche. Tuttavia, gli obiettivi fissati dal Consiglio Europeo di Lisbona del 2000, che prevedono entro il 2010 la riduzione, nei diversi paesi europei, al 10% dell'ammontare di giovani nella fascia d'età 18-24 anni senza titolo di scuola secondaria superiore e non più in formazione (*early school leavers*), vede ancora l'Italia in ritardo: nel Rapporto 2008, l'Isfol segnala, nella fascia d'età 14-17 anni, circa 120.000 giovani (pari al 5% della popolazione corrispondente per età) in situazione di evasione del diritto-dovere all'istruzione e formazione. A questo numero va aggiunta una quota non indifferente di giovani apprendisti che non sono impegnati in alcuna attività formativa, per cui la stima alla fine è di circa 150-155 mila giovani non inseriti in alcun percorso formativo istituzionalizzato. Il dato relativo all'evasione del diritto-dovere tocca soprattutto il Sud (8%) e il Centro (4,1%), quasi per niente il Nord-Est (0,6%) e, invece, in misura significativa, anche il Nord-Ovest (3,9%). Altro aspetto problematico, evidenziato nell'ultimo Rapporto Isfol 2009, è la regolarità degli studi: il relativo tasso è molto buono nei licei mentre negli istituti professionali solo 55 studenti su 100 risultano in regola con il percorso scolastico. Quanto al tasso di produttività (numero di maturi in rapporto agli iscritti al 1° anno di scuola secondaria superiore 5 anni prima) su 100 studenti iscritti nel 2003/2004 sono 66 quelli che hanno conseguito la maturità nel 2007/2008. Per quanto riguarda bocciature, ripetenze, abbandoni, negli ultimi decenni si è assistito ad una trasformazione del fenomeno della selezione e della dispersione scolastica: ad una diminuzione degli abbandoni, soprattutto nella scuola media, si accompagna un aumento delle bocciature. L'insuccesso scolastico, misurato in termini di bocciature e di ripetenze, appare tuttora un fenomeno di rilievo, anche se attuato attraverso una *selezione differita*, che ha spostato il problema a livello della scuola secondaria di II grado. L'obiettivo della piena e buona occupazione, che rappresenta l'orizzonte sociale in cui si colloca la strategia di Lisbona, trova nel deficit di competenze - espresso dal tasso di fallimento - uno dei problemi-chiave a cui porre rimedio. Il nuovo orientamento strutturale verso un'economia della conoscenza alimenta e amplifica quel deficit e determina uno scarto tra le competenze offerte e quelle richieste dalla continua evoluzione tecnologica e organizzativa. Le persone che hanno solo un'istruzione di base lavorano meno anni e hanno periodi di inattività o disoccupazione più prolungati rispetto a chi ha un'istruzione superiore.

Ma il dato più vistoso è dato dall'evidente presenza di una *selezione occulta* accanto ad una selezione esplicita: molti studenti conseguono formalmente la licenza di scuola media pur in presenza di carenze vistose sul piano dell'apprendimento<sup>20</sup>. Questo va considerato un indicatore importante di come la scuola – e soprattutto la scuola dell'obbligo – non abbia realizzato una trasformazione dei processi di insegnamento-apprendimento, ma solo aggiustamenti per ottemperare ad una realizzazione del principio di uguaglianza formale e al criterio ormai invalso della promozione a tutti il più possibile, senza tuttavia coltivare un'attenzione piena e reale al singolo per il raggiungimento di esiti concreti di apprendimento. Nel nuovo contesto le storie delle persone tendono a differenziarsi in modo del tutto nuovo rispetto al passato. Si tratta dunque di sviluppare la capacità di ciascuno di leggere il sapere, tenendo insieme sapere e saper fare, cominciando dai bambini, perché è lì che le differenze sociali e culturali delle famiglie di origine condizioneranno più pesantemente le possibilità future di apprendimento. La dotazione di strutture educative per l'infanzia a partire dai primi mesi di vita è il fattore più importante tra quelli alla base dei tassi di abbandono scolastico nelle diverse regioni europee: investire risorse per generalizzare i processi educativi dei bambini è dunque una priorità anche perché il successo della formazione degli adulti parte da lì. Si tratta di sviluppare l'intelligenza che c'è in ogni persona, fin dai primi anni di vita e per tutta l'età adulta, e con essa la disponibilità e la capacità di apprendere.

L'ottica dell'uguaglianza perseguita da sola, in modo univoco, senza un'attenzione agli aspetti reali dei processi di insegnamento-apprendimento, come per esempio l'esigenza di ragazzi dotati con poche risorse e stimoli o dei ragazzi dotati che si annoiano in un insegnamento livellato, di basso profilo o, ancora, degli alunni con handicap o dei ragazzi stranieri, si rivela sempre più debole, soprattutto perché diventa inevitabile un abbassamento generale degli standard di apprendimento, che le più recenti indagini OCSE-PISA hanno messo in luce riguardo alle prestazioni degli studenti quindicenni italiani rispetto agli altri paesi coinvolti nell'indagine internazionale.

Per reimpostare oggi la questione del rapporto tra equità e merito occorre liberarsi innanzitutto di un malinteso: quello per cui, perseguendo l'ottica dell'uguaglianza si debbano ignorare diversità e differenze, che invece vanno riconosciute e valorizzate. Il processo di maturazione di una sensibilità verso il tema delle differenze ha avuto un'accelerazione significativa negli ultimi due decenni e ha portato ad un aumento dell'attenzione alle varie forme di diversità e di differenza: per esempio, alla disabilità e oggi anche ad una nuova utenza, formata dagli alunni provenienti da tanti e diversi

---

<sup>20</sup> E. Perone, *Una dispersione al plurale. Storie di vita di giovani che abbandonano la scuola nella tarda modernità*, Franco Angeli, Milano 2006.

paesi del mondo per i quali si richiedono analisi e buone pratiche per l'accoglienza, l'inclusione e l'integrazione scolastica.

In questa prospettiva, l'uguaglianza viene intesa, in modo del tutto riduttivo, come uniformità dei percorsi e degli esiti, dando scarsa rilevanza ai bisogni, aspettative ed esigenze di differenziazione. Ma, pur perseguendo questa linea, si osserva in ogni caso il permanere delle disuguaglianze e l'emergere di nuove forme di esclusione. Non è irrilevante il fatto che anche oggi continui ad esistere una "segregazione formativa" in base all'origine sociale, per cui i vari indirizzi di scuola secondaria di II grado raccolgono un'utenza diversificata in relazione al *background* familiare. Emerge in tutta evidenza il ruolo significativo del capitale culturale dei genitori, soprattutto del titolo di studio, che viene definito un vero e proprio predittore delle carriere scolastiche e professionali dei figli. E non è neppure irrilevante che i più colpiti dalla selezione scolastica siano gli studenti con un basso capitale culturale e sociale.

A questo punto, appare chiaro come *la questione dell'equità* in educazione non possa prescindere dalla considerazione delle diversità e delle differenze. La maturazione di questa consapevolezza comporta una messa al centro, nell'insegnamento-apprendimento, sia della persona dell'alunno e le sue *chances*, costituite da risorse ma anche da vincoli e legami, sia dell'insegnante, con le sue competenze didattiche e la sua capacità di tenere sotto controllo contemporaneamente tanto un processo globale e obiettivi da raggiungere, quanto i percorsi individuali di appropriazione ed elaborazione di conoscenze e competenze.

Allo stesso modo, *il problema del merito* – la meritocrazia – che trova in questi ultimi tempi largo spazio nei dibattiti e nell'elaborazione delle politiche scolastiche,<sup>21</sup> non può essere assunta come obiettivo dei sistemi di istruzione e formazione senza un'adeguata collocazione in relazione alle dinamiche che si sviluppano in ordine all'uguaglianza delle opportunità e alla differenziazione di doti, motivazioni, aspettative. La questione del merito, affrontata in questa prospettiva, mostra in tutta evidenza la necessità della messa in campo di un *trattamento dis-uguale* nei confronti di tutti quegli alunni dotati, ma con scarse possibilità di far emergere il proprio talento, data la povertà di stimoli, lo scarso orientamento all'*achievement*, poco sviluppato a partire dall'ambiente familiare, la distanza culturale con una cultura della scuola fondata sulla scrittura e su di un pensiero astratto, che richiede una lingua ricca ed articolata per l'elaborazione delle conoscenze.

D'altro canto, il merito dovrebbe poter diversificare i risultati, facendo emergere l'eccellenza e ridando alla scuola un compito alto, quello di una cura delle doti, dei talenti. Tutti gli studi e le ricerche in questo campo mettono in luce come la strada da

---

<sup>21</sup>R. Abravanel, *Meritocrazia. 4 proposte concrete per valorizzare il talento e rendere il nostro paese più ricco e più giusto*, Garzanti, Milano 2008.



percorrere per una rifondazione di una meritocrazia “giusta” sia quella di liberare il più possibile il merito dai condizionamenti sociali e culturali d’origine.

Da una cura dei “migliori” (spesso figli delle classi alte e privilegiate) si passa ad una “coltivazione dei talenti”, con la consapevolezza che esistono più intelligenze e più possibilità del declinarsi del talento e quindi del merito<sup>22</sup> e che i talenti sono sparsi nella popolazione scolastica e spesso occorre andare con molta tenacia a scovarli.

Posta in questi termini, la questione della meritocrazia corrisponde ad una messa a tema del capitale umano e dello spreco dei talenti e riporta in primo piano un dibattito ormai aperto da qualche anno, quello della qualità della scuola, misurata *sul duplice versante dell’efficienza e dell’efficacia*.

Se l’efficienza corrisponde alla costruzione di un equilibrio ottimale tra mezzi e fini, con un bilancio positivo da raggiungere in ordine all’attivazione e all’impiego delle risorse disponibili e agli scopi individuati, l’efficacia considera e misura invece il grado di impatto dell’azione educativa e la sua capacità di trasformazione e di incremento delle risorse disponibili. Detto in altri termini, l’efficacia mette in luce quanto una determinata realtà educativa è in grado di incidere sulla valorizzazione e sul miglioramento delle situazioni di partenza. È evidente come questo abbia a che fare in prima istanza proprio con i soggetti in formazione, dove l’efficacia educativa corrisponde proprio alla capacità di far emergere e sviluppare tutto il potenziale intellettuale, relazionale, morale portandolo al suo massimo sviluppo. Si può constatare la distanza che molte realtà scolastiche mostrano rispetto al parametro dell’efficacia così descritto, per abbandonarsi al rischio dell’inerzia e dello spreco sia di capitale sociale che di capitale culturale. Si assiste oggi a situazioni sempre più diversificate che possono presentare una carenza di sinergia e quindi uno scollamento tra capitale sociale e capitale culturale, oppure che presentano un capitale sociale debole e fronte di un capitale culturale forte o viceversa. Soggetti con forte capitale culturale – come è sovente il caso di allievi migranti – si ritrovano in posizione oltremodo debole nell’ambito dei processi di scambio centrali di una determinata società, quindi con una debolezza sul fronte della riconoscibilità e della valorizzazione. Viceversa, soggetti con forte capitale sociale dato da una loro posizione strutturale consolidata possono ritrovarsi con un capitale culturale inerte o poco spendibile o indebolito dall’incapacità di stare dentro i sistemi di istruzione o nei circuiti dell’informazione e della conoscenza. È il caso di molti studenti provenienti da situazioni sociali e culturali avvantaggiate, che rendono inerte la loro cultura familiare di riferimento e non riescono a valorizzare la scuola se non come erogatrice di titoli, fossilizzandosi in una

---

<sup>22</sup>Cfr. J.S. Bruner, *Actual minds, possible worlds*, Harvard University Press, Cambridge, MA 1986; tr. it. *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari 1988; U. Margiotta, *Riforma del curriculum e formazione dei talenti*, Armando, Roma 1997 (2001).

situazione culturalmente povera, con esiti problematici in termini di capitale umano diffuso e utile anche sul piano sociale.

Se efficienza significa operare al meglio per assicurare a tutti gli studenti eque opportunità di emancipazione sociale, e l'efficacia suppone un attento raggiungimento degli obiettivi di equità fissati, affinché la formazione di qualità non resti riservata ad un piccolo numero di studenti, equità ed efficacia possono diventare due esigenze indissociabili, soprattutto nella scuola di base. In questa direzione si aprono molte piste di riflessione e soprattutto di indagine, in una realtà sociale variegata e complessa, ridondante sul piano delle opportunità e della mobilità sociale, culturale ed educativa, ma sovente incapace di aver cura delle relazioni e della crescita culturale delle giovani generazioni. Una realtà dove la scuola, spesso, davanti all'ingiustizia e all'ineguaglianza si percepisce impotente, esposta, alla ricerca di una rigenerazione vitale che realizzi le promesse democratiche.

Il ruolo del Dirigente Scolastico, in questa realtà, fa la differenza: *dirigere significa indicare una direzione* scartandone altre e, ovviamente, scontentando quelli che avrebbero preferito un'altra o nessuna direzione. Dirigere significa anche far scoprire alle persone le proprie risorse, affinché possano camminare da sole ed arrivare ad autodirigersi. Dirigere significa farsi promotore e garante di una scuola di qualità resa visibile e credibile attraverso l'applicazione dei principi di giustizia, equità ed efficacia. Esprimere un'autorevolezza, fondata su un'elevata consapevolezza professionale, al servizio della comunità. È orientarsi e riorientarsi, nonché orientare e riorientare: indicare e mantenere le giuste rotte e proporre richiami necessari perché nessuno perda la strada, la meta, la visione. Dirigere è saper additare la linea del procedere e le mete da conquistare. Avere una particolare sensibilità nel leggere e far leggere i segni dei tempi e comprendere le sfide educative perché la scuola sappia rispondere adeguatamente.

È utopia tutto ciò? Le utopie ci aiutano a saper guardare oltre, ad immaginare scenari possibili, a ricercare il meglio. Per procedere abbiamo bisogno di piedi che poggiano concretamente per terra e di ali che, utopicamente, sanno elevarsi verso l'alto, spingendo il piede statico a divenire dinamico per poter raggiungere la meta agognata della giustizia formativa.

## 2. Fondamenti dello sviluppo professionale dei dirigenti scolastici e dei direttori CFP

Nell'ultimo decennio si è andata profilando una nuova cultura della classe dirigente della scuola. Nel concetto di classe dirigente non rientrano esclusivamente il ruolo del dirigente scolastico, del direttore CFP, o ruoli superiori: rientrano soprattutto tutti quei ruoli intermedi che sono ormai presenti nelle scuole (collaboratori del dirigente, funzioni strumentali, coordinatori del consiglio di classe, ecc.). Questa nuova cultura si presenta sotto forma di sedimentazioni e curvature di contenuti provenienti da settori un tempo lontani dalla formazione pedagogica, come ad esempio le teorie delle organizzazioni e del *management*. Ma anche da paradigmi ormai trasversali sia alle scienze umane che della natura, come la teoria della complessità e il pensiero sistemico. Si aggiunga anche l'area, più vicina alle competenze psico-educative, del *counseling* formativo.

*Esaminiamo brevemente il contesto in cui si colloca l'azione dei leader formativi della scuola superiore italiana, col supporto dell'analisi di Picone<sup>1</sup>.*

*Riflettere sui significati contemporanei di gestione di una scuola.* Riflettiamo su ciò che comporta il concetto di gestione quando viene applicato al mondo della scuola, per comprenderne gli orientamenti. Secondo le più comuni accezioni di *management*, esso è costituito da un corpo di conoscenze riguardanti l'organizzazione e la gestione di un'impresa, che vengono poste in relazione con le specifiche possibilità di applicazione sul campo, a seconda del progetto che è stato delineato e delle risorse disponibili. Il *management* è quindi meglio definibile come insieme di metodi e tecniche per il raggiungimento degli obiettivi dichiarati; è anche l'arte di utilizzare al meglio le competenze delle persone che operano nella struttura, in modo da raggiungere le migliori prestazioni possibili. Da tali orientamenti manageriali, consegue che i dipendenti e dirigenti, visti come "risorse" a cui è stato aggiunto il qualificatore nobile di "umane" possono essere sacrificati sull'altare del profitto, predominante sul rispetto della dignità umana, qualora la politica economica lo richieda, nonostante l'idea di gestione a lungo termine suggerisca, per l'ambito scolastico, un orientamento diverso. Troppo spesso ci atteniamo a questo modello che enfatizza le componenti dirigenziali di tipo tecnicistico-razionale e punta al risultato immediato di efficienza e di efficacia, soddisfa la coerenza intellettuale, ma nel quale la dimensione umana, il desiderio di conoscere e le vite stesse degli studenti, sono stranamente assenti.

---

<sup>1</sup> P. Picone, *Filosofia e cultura della nuova classe dirigente della scuola*, in "Scienze del pensiero e del comportamento", Nuova Serie, 1, dicembre 2007, 9-45.

Il lodevole impegno per razionalizzare e modernizzare l'organizzazione della vita della scuola, va considerato in relazione alla *mission* specifica della scuola, che non consiste solamente nel promuovere il successo di molti, ma nel formare le giovani generazioni all'assunzione di future responsabilità nella società civile. Un lavoro che richiede tempo, considerazione delle numerose diversità degli studenti, del loro ritmo e del loro talento. La stessa valutazione quantitativa che si vorrebbe operare sui sistemi scolastici dovrebbe sempre essere subordinata agli interessi di coloro che si attivano per aiutare i giovani a crescere, costruire la loro personalità in divenire, capire meglio se stessi, gli altri e il mondo in cui sono chiamati a occupare il loro posto. In questo sta la differenza fondamentale: la scuola non è un business per migliorare produttività e dove gli uomini sono solo *media*, ma un ente al servizio dei più giovani, della loro istruzione ed educazione. Insieme alla famiglia, è un luogo e una struttura complessa il cui compito è di custodire la dimensione dell'umano.

**Discutere i fenomeni di criticità organizzativa.** Per sviluppare una rappresentazione complessiva della condizione attuale del sistema scolastico è opportuno partire dai fenomeni di criticità organizzativa, sui quali è invalsa una rimozione abbastanza diffusa. L'ex ministro della P. I. Berlinguer, in un contributo di bilancio della sua esperienza istituzionale, coglie un forte elemento di criticità in quello che definisce come doppio fallimento della scuola attuale. Un servizio scolastico che, in relazione all'utenza, non riesce né a sostenere ed integrare i casi di svantaggio culturale di provenienza, né a rinforzare le eccellenze<sup>2</sup>. Confermando che tuttora la scuola si presenta come sistema di compressione delle risorse umane sulla medietà, la dispersione e il fallimento scolastico.

Né la progettazione su singoli aspetti dell'attività scolastica, né la modellizzazione organizzativa, soprattutto con orientamento innovativo, possono prescindere da un'analisi sistemica, organica e complessiva della singola organizzazione scolastica. Gli studiosi continuano a formulare diverse osservazioni sul fatto che la gran parte della progettualità della scuola risulta di tipo "aggiuntivo" e raramente di tipo trasformativo, innovativo, atto a costituire memoria, esperienza, ricerca e modifica, cioè innovazione<sup>3</sup>.

**Utilizzare strategie di gestione del sistema.** Un inquadramento persuasivo di tale condizione è stato fornito, ad esempio da Garzi con riferimento alle strategie di gestione del sistema sicurezza e tutela della salute, quando ha teorizzato i modelli "omeostatico", "morfogenetico" e di "regolazione socio-culturale"<sup>4</sup>. Il primo «considera gli adempimenti come un obbligo a cui far fronte con il minor livello possibile di investimento di risorse, utilizzando la norma come schermo dietro il quale celarsi»<sup>5</sup>.

<sup>2</sup> Cfr. L. Berlinguer, M. Panara, *La scuola nuova*, pref. Tullio De Mauro, Laterza, Roma-Bari 2001.

<sup>3</sup> Cfr. la scarsa applicazione dell'art. 6 del DPR 275/99 sull'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo.

<sup>4</sup> S. Garzi, *La gestione del sistema sicurezza: possibili modelli*, <<http://puntoeduff.indire.it>>, 2006.

<sup>5</sup> Ivi, p. 3.

Il modello morfogenetico «se apre parzialmente alle esigenze di rendicontazione e professionalizzazione, può produrre una progressiva esclusione dell'“utenza” che finisce per chiedere un sempre maggior numero di tutelanti e l'aumento di controlli»<sup>6</sup>. In tale modello si tende a delegare agli esperti, spesso esterni, evitando di calare nelle attività organizzative specifiche (la didattica), onde sollecitare la interiorizzazione e l'autonomia dei comportamenti di tutti i soggetti istituzionali. A differenza dei primi due, il modello di regolazione socio-culturale considera i processi «non come un elemento di disturbo, quanto, piuttosto, un'opportunità in grado di promuovere il recupero dell'intelligenza complessiva del sistema»<sup>7</sup>.

Tutti i modelli proposti da Garzi sono applicabili alle strategie per la comprensione e la possibile gestione dei processi specifici dell'organizzazione scolastica: dalla sicurezza e tutela della salute, all'apprendimento delle singole discipline, allo sviluppo delle competenze relazionali, all'analisi e alla gestione delle dinamiche organizzative, sino alla diffusione della didattica multimediale. Nell'analisi dei tre scenari della realtà scolastica, proposta da Garzi, non si fa fatica a riconoscere che quello più diffuso, almeno in alcune aree del nostro Paese, è il primo. In linea con la tesi dell'applicabilità di tale analisi a tutti i processi dell'organizzazione formativa, vi è pure la constatazione che, un simile triplice ventaglio di scenari, lo si può osservare già a partire dalla vita del singolo gruppo-classe. Si tratta di disporre di una visione reversibile tra parte e tutto nella prospettiva olografica, dove la parte contiene il tutto e viceversa.

Se l'unità fondamentale dell'istituto scolastico è costituita dalla relazione docente-gruppo/classe, tale impostazione richiede una concezione della *leadership* e una strategia di deleghe autentiche e di gran lunga più sostanziale di ciò che si è tentato di fare sinora con le figure dei coordinatori di classe, responsabili di dipartimento e funzioni strumentali. Peraltro, come funzioni elettive del Collegio Docenti, anziché parte di un sistema premiante ripartito in diverse fasce alle quali si accede per concorso<sup>8</sup>.

***Rilanciare la formazione permanente per tutti gli attori della formazione.*** Quanto sin qui illustrato si può realizzare, nelle singole scuole, con un rilancio della formazione permanente sulla nuova professionalità docente, della comunità di pratiche, del senso di appartenenza, della motivazione e ri-motivazione continua degli studenti, del benessere organizzativo, di una vera e sistematica partecipazione dei genitori, di una funzionale interfaccia di rete e di territorio.

---

<sup>6</sup> Ivi, p. 4.

<sup>7</sup> Ivi, p. 5.

<sup>8</sup> Cfr. H. Mintzberg, *La progettazione dell'organizzazione aziendale*, Il Mulino, Bologna 1996; G. Morgan, *Images. Le metafore dell'organizzazione*, Franco Angeli, Milano 1999; R. Massa, L. Cerioli (a cura di), *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*, Franco Angeli, Milano 1999.

I precedenti obiettivi richiedono una forte consapevolezza della gradualità e della necessità di tempi intermedi e lunghi per implementare innovazioni organizzative che, a loro volta, sono effetti di innovazioni, cambiamenti e ri-orientamenti che accadono sul piano delle mentalità e delle rappresentazioni. Come ci ha insegnato la scuola di metodologia storica francese delle *Annales*, le mentalità costituiscono le strutture storiche di più “lunga durata”. E tuttavia le competenze e la formazione pedagogica diventano preziose per il lavoro sulle rappresentazioni.

Una tesi di fondo, che veicola il raccordo tra teoria generale delle organizzazioni e specificità dell'organizzazione scolastica, è che se la conclusione unanime degli Autori di management è che qualsiasi struttura, per realizzare una buona organizzazione, si deve trasformare in *learning organization*, allora tanto più la scuola, che ha nell'apprendimento la sua ragion d'essere, il suo DNA, si deve porre come *learning organization*. Puntando a realizzare la Comunità Formativa come una *micro-knowledge society*, concretizzando al suo interno gli obiettivi di Lisbona per il 2010. Tanto più, in quanto l'efficacia dei processi di apprendimento degli studenti viene oramai concepita come variabile dipendente dalla qualità della relazione con i docenti.

Il contributo sulle intelligenze multiple di H. Gardner<sup>9</sup>, sull'intelligenza emotiva di Goleman<sup>10</sup>, insieme alla rivoluzione dei processi cognitivi, avvenuta sotto la spinta anche della multimedialità<sup>11</sup>, hanno reso le concezioni della scuola tradizionale non più persuasive.

***Determinare i transfert specifici del setting scolastico.*** Altra tesi di fondo, che sostiene la tendenza a privilegiare l'approccio psicodinamico, deriva, in primo luogo, dalla necessità ineludibile della conoscenza profonda e continua del soggetto verso il quale, e con il quale, si attivano i processi di insegnamento-apprendimento. Nel caso degli Istituti di II grado, con particolare riferimento ai professionali, si tratta dei processi mentali specifici dell'adolescente. In secondo luogo, l'altrettanta ineludibile necessità, per i professionisti della formazione, dell'analisi e gestione delle dinamiche organizzative, insieme allo sviluppo continuo delle competenze relazionali, determinando i *transfert* specifici del *setting* scolastico. I docenti, a loro volta, senza elaborarne la portata disfunzionale, riversano tali *transfert* sul dirigente scolastico o direttore CFP.

Sui *transfert* non elaborati si addensano, oltre ai *controtransfert* più noti, riferiti a come inconsciamente i docenti percepiscono gli allievi, anche una serie di rappre-

<sup>9</sup> Cfr. H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 1987.

<sup>10</sup> Cfr. Goleman D., *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*, Bantam Books, New York, NY 1996; tr. it. *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1996.

<sup>11</sup> Cfr. F. Antinucci, *La scuola si è rotta. Perché cambiano i modi di apprendere*, Laterza, Bari 2001; P. Picone, *Epistemologia della formazione permanente*, in “Studi Junghiani”, 2002, 16.

sentazioni profonde, più difficilmente accessibili. Il docente, nella sua pratica di insegnamento ri-attiva un parallelismo con alcuni processi primari dello sviluppo – tipici del rapporto bambino/genitori - non solo verso il dirigente scolastico. Si tratta di un parallelismo che attiene alla costruzione dell'identità professionale e personale e che, con tutta probabilità, si riattiva quando l'insegnante acquista un nuovo ruolo dirigenziale, riproponendo gli stessi processi di base in quella che, a tutti gli effetti, è un'acquisizione di nuovo ruolo, all'interno di una organizzazione formativa qual è la scuola: identificazione, idealizzazione inconscia di modelli di riferimento, ambivalenza rispetto agli stessi. Il campo semantico della formazione, di qualunque formazione, implica concettualizzazioni sull'identità, il ruolo, le funzioni e i compiti.<sup>12</sup>

**Innalzare, la qualità dei servizi pubblici.** Le criticità del servizio scolastico si basano, più in generale, su considerazioni relative alla situazione delle società attuali, che si presentano profondamente in crisi e che sono alla ricerca di nuovi modelli che le facciano uscire da una grave condizione in cui versano. Uno degli strumenti fondamentali per fondare nuovi paradigmi sociali e ideali su cui basare i rapporti sociali e umani è la ricerca di nuovi rapporti fra saperi e società. I Paesi più avvertiti che dominano oggi i processi globali (USA, Cina, India) investono nella conoscenza e nei saperi perché hanno consapevolezza delle domande nuove di benessere e apprendimento che le persone avanzano in modo assai più grande che nel passato. In questo contesto, il sapere risulta centrale, nell'ambito di una nuova considerazione dei beni pubblici.

Il nostro Paese in modo particolare è attraversato da fenomeni preoccupanti dove la cultura non è più un valore fondante i rapporti sociali e ciò crea delle conseguenze assai gravi soprattutto nella costruzione delle identità delle nuove generazioni. Nel settore scuola non vengono proposti nuovi modelli organizzativi e didattici, ma si ricorre a strumenti che appartengono al passato e che non offrono risposte alla domanda di nuova qualità dell'apprendimento-insegnamento di cui la scuola italiana ha bisogno. In particolare, la logica che sottende i nuovi disegni di governo della scuola è una logica subalterna all'impresa e all'economia, cosa in fondo incompatibile con una scuola che voglia perseguire i diritti alla cultura e alla cittadinanza e che non può essere piegata a logiche aziendali. Tutto ciò chiama in causa il tema dell'autonomia, intesa non come un'occasione per decentrare problemi, decentrare adempimenti piuttosto che elevare la qualità del servizio dell'istituzione scuola.

**Rilanciare i principi dell'autonomia.** Per un rilancio efficace dei principi dell'autonomia occorre avere consapevolezza che non può esistere autonomia senza rappresentanza delle scuole autonome, come altre autonomie hanno saputo fare, né senza un intervento di sostegno alle reti e alla rappresentanza delle scuole autonome, attraverso

---

<sup>12</sup> P. Picone, *Filosofia e cultura della nuova classe dirigente della scuola*, cit.

il rafforzamento del quadro legislativo e delle convenzioni. Tanto più ciò oggi è importante nel momento in cui sta andando avanti il processo federalistico che non esclude il rischio di una deflagrazione del sistema universalistico della scuola come lo abbiamo conosciuto e come la stessa Costituzione prevede anche dopo la riforma del Titolo V del 2001. E invece è proprio l'autonomia scolastica la risorsa che raccorda le istanze nazionali e locali in un sistema di sussidiarietà che mette al centro l'istituzione più vicina al cittadino e che si basa su un principio di rendicontazione sociale a cui i soggetti devono liberamente e francamente aderire come un elemento costante del loro essere professionisti. Il principio di sussidiarietà non è solo un limite all'intervento dell'autorità superiore nei confronti di una persona o di una comunità locale in grado di agire autonomamente, ma rappresenta anche un dovere per la stessa autorità ad agire in favore di esse in modo da permettere loro di potersi pienamente realizzare<sup>13</sup>.

In questo contesto assume allora valore anche la richiesta di un investimento autonomo che gli enti locali possono fare sul sistema di istruzione nell'ambito dei traguardi nazionali fissati dai livelli essenziali delle prestazioni che sono oggi in costruzione.

Far ripartire l'autonomia scolastica, come risorsa e leva fondamentale per elevare la qualità del bene pubblico istruzione, richiede alcuni passaggi ineludibili: una difesa intransigente dell'autonomia stessa e del suo dirigente che oggi viene sottoposto, insieme a tutta la dirigenza pubblica, ad una sottrazione di autonomia gestionale e ad una sua riduzione a "controllore ed erogatore di sanzioni", con uno stravolgimento dei compiti istituzionali; una rimotivazione del corpo docente, oggi mortificato e sotto attacco dal momento che viene gratificato da giudizi di "peso e costo sociale"; rimotivazione del personale ATA che va sempre più visto come corpo professionale integrato ad un progetto di scuola definito in rapporto all'utenza e al territorio; sburocratizzazione del processo autonomistico; riproposizione di un sistema di valutazione che sappia, innanzitutto, creare una cultura della valutazione, integrando l'autovalutazione delle scuole con il più vasto sistema della valutazione esterna e con la valutazione del personale.<sup>14</sup>

Nell'odierno scenario di cambiamenti dai risvolti imprevedibili il dirigente scolastico della scuola non può stare a guardare come va a finire, ma deve piuttosto rafforzare quella dimensione di presidio e di tutela del diritto allo studio di alunni e studenti che costituisce lo snodo strategico della sua professione.

**Rafforzare le dimensioni di presidio e tutela.** La funzione di promozione e coordinamento affidata al dirigente/direttore deve essere declinata come ideazione di un percorso di acquisizione di consapevolezza da parte dei soggetti coinvolti nei

---

<sup>13</sup> J. Delors, testo del *Trattato dell'Unione Europea*, sottoscritto a Maastricht dai rappresentanti di dodici governi il 7 febbraio 1992.

<sup>14</sup> P. Picone, *Filosofia e cultura della nuova classe dirigente della scuola*, cit.



processi decisionali ed un contestuale percorso di ricerca condivisa di soluzioni alle problematiche che si sono determinate all'interno delle scuole. E in questo difficile compito l'autonomia scolastica diventa l'unico faro che indichi a ogni dirigente scolastico la rotta da seguire per uscire dal guado, con il sostegno della rete delle relazioni professionali costruite nel tempo, con un saldo rapporto con tutti i soggetti interessati alla presenza sul territorio di una scuola di qualità. L'autonomia vive perché i processi sociali che sono in atto non consentono ritorni al passato, quando la scuola deve far vivere valori forti e durevoli nelle pieghe dei legami deboli che segnano la sua organizzazione. In questo modo sarà in grado di parlare ai giovani e di rappresentare una contraddizione positiva nell'attuale scenario sociale e politico.

## 2.1. NUCLEI EPISTEMOLOGICI FONDAMENTALI

Quando si illustrano i ruoli del dirigente scolastico e del direttore CFP, si evidenzia spesso un paradosso:

- Da un lato, il dirigente/direttore è descritto come “colui che porta la scuola sulle spalle”, il che potrebbe suggerire che si tratta di un Titano.
- D'altro lato, l'ampiezza delle sue decisioni e i suoi poteri sono, di fatto, deboli: egli non sceglie i suoi subalterni, è coinvolto molto poco sulle scelte che riguardano i contenuti del curriculum e i metodi di insegnamento.

Con il fenomeno del decentramento, che sviluppa ulteriormente le linee dell'autonomia, si prospetta una situazione ancora più complessa, in cui le regole dall'alto non sono più sufficienti, le istituzioni vicine possono diventare concorrenti, servono nuove euristiche e fondamenti epistemologici rivisitati.

### 2.1.1. L'importanza delle metafore

Le organizzazioni sono costrutti sociali formalmente costituiti per il perseguimento di determinati fini attraverso forme di azione collettiva reiterata basata su processi di differenziazione (dei ruoli e dei compiti) e di integrazione (piramide gerarchica, insieme di norme e procedure, tecnologie, schemi, programmi e strategie d'azione, sistema di valori condivisi) tendenzialmente stabili ed intenzionali<sup>15</sup>. Esse sono complesse, ambigue e paradossali, e possono essere diverse cose contemporaneamente.

Le metafore sono uno dei modi per rappresentarle e comprenderle. Le metafore sono artefatti linguistici che mettono in rapporto diverse idee e (ri)strutturano la

---

<sup>15</sup> M. Ferrante, S. Zan, *Il fenomeno organizzativo*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1994 (Carocci 2003).

nostra percezione del mondo<sup>16</sup>. In alcuni casi, le nostre metafore creano la realtà, influenzano e guidano le nostre azioni; in un certo senso, operano come profezie che si auto-avverano.

Secondo Argyris e Schon<sup>17</sup> l'azione umana riflette le teorie professate (che si rifanno alle visioni ufficiali - pubblicamente proponibili e politicamente corrette) e le 'teorie in azione' (che sono costruite sulla base dell'esperienza personale e spesso rimangono a livello inconscio). Ad esempio, nessun educatore ufficialmente considera la scuola come una prigione, ma alcuni ricordano i loro giorni di scuola come se si fosse trattato di una prigione in cui i docenti svolgevano prevalentemente funzioni di controllo, gli studenti e i genitori non avevano diritti. Questa 'metafora/modello mentale/teoria in azione' struttura il loro modo di considerare la e di agire nella organizzazione scolastica, anche se resta inconsapevole.

Può quindi essere utile riprendere sommariamente alcune delle principali metafore dell'organizzazione che hanno particolarmente influenzato la strutturazione dell'azione collettiva nella scuola nell'ultimo mezzo secolo e sono, pertanto, presenti anche nel repertorio di 'teorie in azione' degli attori (insegnanti, genitori, alunni, dirigenti, amministratori) che interagiscono nell'organizzazione della scuola.

#### 2.1.1.1. Le metafore dell'organizzazione scolastica

Riprendendo Collins, Alessandrini riassume i principali modelli di lettura ed interpretazione delle organizzazioni sintetizzandole nella seguente griglia<sup>18</sup>:

**Tab. 2 - Modello Collins per l'interpretazione delle organizzazioni**

Elementi significativi	Definizione	Modello SISTEMA RAZIONALE L'organizzazione senza persone	Modello SISTEMA NATURALE L'organizzazione di persone	Modello SISTEMA APERTO L'organizzazione senza confini
<b>Definizione</b>	Accettazione prevalente del modello	Come strumento disegnato per raggiungere fini	Come sistema polimorfo che interagisce con l'ambiente e le sue finalità autoalimentate	Come coalizione di gruppi di interessi durevoli nel tempo

<sup>16</sup> G. Morgan, *Images: le metafore dell'organizzazione*, cit.

<sup>17</sup> C. Argyris, D.A. Schon, *Organizational Learning: Theory, Method, and Practice*, Addison & Wesley Publication, Palo Alto, CA 1995.

<sup>18</sup> G. Alessandrini (a cura di), *Formazione e organizzazione nella scuola dell'autonomia*, Guerini, Milano, 2000.

<b>Focus</b>	Critero aggregante i sottoinsiemi organizzativi	Specializzazione delle funzioni, coordinamento e controllo	Intelligenza dei membri come 'attori' organizzativi	Visione processuale, complessità e variabilità dei flussi informativi
<b>Struttura</b>	Caratteristica che denota la dimensione strutturale del modello	Formalizzazione	Organizzazione informale	Interdipendenza organizzazione/ambiente
<b>Phylosophy</b>	Idee guida	L'uomo è motivato da interessi economici	L'uomo è spinto anche da valori e interpreta la realtà	L'ambiente è visto come sorgente di energia e di informazione
<b>Modello</b>	Metafora che sta alla base della rappresentazione simbolica	Meccanico (metafora della macchina)	Organico (metafora dell'organismo adattivo)	Dinamico (metafora cibernetica)
<b>Visione</b>	Rapporto tra organizzazione come mezzo e finalità perseguibile nel contesto	Organizzazione come mezzo per raggiungere fini	Organizzazione come un tutto autosufficiente	Organizzazione come processo che interagisce nell'ambiente
<b>Assunti teorici</b>	Autori che hanno contribuito a costruire il modello	Taylor: organizzazione scientifica del lavoro Weber: teoria della burocrazia	Mayo: scuola relazioni umane Parsons: organizzazione dipende da dispositivi comuni	Weick: organizzazione dipendente dal significato che gli individui le attribuiscono Pfeffer: l'organizzazione è la sua struttura relazionale Argyris: le Relazioni Umane
<b>Esempio nella scuola</b>		Decisioni centralizzate, struttura gerarchica, esecuzione formale delle direttive	Partecipazione assemblearistica	Impianto normativo della legge sull'autonomia scolastica

Secondo l'analisi di Calidoni<sup>19</sup>, ognuno dei modelli enfatizza e considera centrale uno degli aspetti/elementi dell'organizzazione. In particolare, il modello dell'organiz-

<sup>19</sup> P. Calidoni, *L'organizzazione della scuola: tecnologia, processi, relazioni*; in AA.VV., *La cultura del dirigente scolastico*, La Scuola, Brescia 2001.

zazione come sistema razionale attribuisce particolare rilievo alla tecnologia, ovvero al rapporto mezzi-fini in termini di macchine, attrezzature, procedure, competenze e capacità in grado di trasformare in-put in out-put. In questa prospettiva, la struttura dell'organizzazione è funzione, logica e razionale conseguenza dei suoi scopi. Ad esempio, l'organizzazione della scuola è influenzata dagli scopi, dagli assunti e dalle aspettative dei suoi responsabili e dei suoi docenti; questi influenzano i rapporti tra colleghi, con gli studenti e con i genitori, nonché i metodi d'insegnamento, la gestione della classe ed i criteri di valutazione. Questi diventano schemi di comportamento abituale e sono incorporati nell'organizzazione. La congruenza tra aspettative ed esperienze aumenta il livello di soddisfazione, che a sua volta incrementa l'identità e lo sviluppo della scuola. Ma non di rado si verificano anche conflitti tra intenzioni dichiarate e pratiche reali. Questo modello di lettura offre un costrutto in grado di descrivere il funzionamento razionale (se ed in quanto) dell'organizzazione e del suo modo di interagire ed adattarsi nel contesto, secondo lo schema del rapporto fini-mezzi. Lo sguardo sincronico sulla tecnologia, prevale sull'attenzione ai soggetti ed ai processi. La razionalizzazione della macchina organizzativa per incrementarne l'efficacia e l'efficienza è al centro della ricerca e del lavoro.

Le relazioni sociali tra i membri sono invece al centro del modello dell'organizzazione come sistema naturale. Secondo l'orientamento struttural-funzionalista di T. Parsons<sup>20</sup>, tuttora molto diffuso ed utilizzato, ogni sistema organizzato deve: reperire e adattare le risorse necessarie; determinare e perseguire i propri fini; mantenere consenso, cooperazione ed integrazione interna; fornire motivazioni e valori di riferimento. In rapporto al prevalere dell'uno o dell'altro elemento si configurano diverse tipologie di organizzazione, rispettivamente: economica, politica, di controllo ed educativa.

Secondo Leavitt (in Scott)<sup>21</sup> la componente struttura sociale si articola in struttura normativa (valori: criteri utilizzati per scegliere i fini dei comportamenti; norme: regole che guidano i comportamenti e specificano i mezzi appropriati; ruoli: aspettative e criteri di valutazione dei comportamenti di coloro che occupano determinate posizioni) e struttura comportamentale (comprendente le relazioni di potere tra i membri dell'organizzazione).

In questa prospettiva, secondo Tuohy<sup>22</sup>, sono di particolare interesse le considerazioni di Etzioni, il quale ha proposto una tipologia dell'organizzazione come sistema sociale caratterizzato dall'uso del potere, dagli stili di partecipazione e dagli scopi

---

<sup>20</sup> T. Parsons, *La struttura dell'azione sociale*, Angeli, Milano 1987.

<sup>21</sup> R.W. Scott, *Istituzioni e organizzazioni*, Il Mulino, Bologna 1995.

<sup>22</sup> D. Tuohy, *The Inner World of Teaching: exploring assumptions which promote change and development*, Falmer, London-Philadelphia 1999.

(che non sono solo dati ma sono in gran parte anche) decisi e mediati tra i membri. Etzioni ha identificato tre principali modi di esercitare il potere ed altrettante risposte tipiche, in rapporto agli scopi dell'organizzazione.

- L'uso coercitivo del potere, in cui le persone sono forzate a comportarsi in un certo modo per non incorrere in sanzioni, che genera risposte alienate.
- L'uso remunerativo, in cui i detentori del potere ricompensano i partecipanti in rapporto a particolari scale di livelli d'esercizio della funzione, che genera risposte calcolate adattando il coinvolgimento al riconoscimento in un clima utilitaristico.
- L'uso simbolico, che pone il richiamo a valori come imperativo del comportamento, che genera dedizione all'organizzazione in un clima normativo basato sulla convinzione e condivisione di valori.

Uno scopo delle organizzazioni, compresa la scuola in cui molte persone devono essere coordinate e vivere in armonia, è l'ordine, che comporta l'uso coercitivo del potere ed inevitabilmente un certo livello di alienazione tra i partecipanti. Ma altrettanto importanti e presenti sono gli scopi di ordine 'economico', che generano un clima utilitaristico in cui si utilizzano premi e sanzioni. Tuttavia, se un'organizzazione -come la scuola- ha anzitutto scopi culturali, allora è necessario un clima di condivisione e dedizione. La tipologia di Etzioni, secondo Calidoni<sup>23</sup> evidenzia importanti aspetti in ordine agli scopi ed ai processi di socializzazione interna delle scuole. Le scuole hanno scopi culturali, che possono essere identificati nei contenuti del curriculum e nello status attribuito a certe discipline ed attività anche extracurricolari. Le scuole hanno anche scopi economici: preparano gli studenti a partecipare alla vita economica, rendicontano sull'efficienza-efficacia della loro attività didattica. Ma le scuole hanno anche scopi di ordine simbolico, ad esempio nella definizione e nel rispetto dei diritti e dei doveri dei membri dell'organizzazione. La diversa enfasi attribuita nelle singole scuole ai diversi tipi di scopi determina il clima della scuola. Infine, il modello del sistema aperto pone particolare attenzione ai processi che s'innescano nel rapporto tra l'organizzazione e l'ambiente. In questa prospettiva può essere utile richiamare Blau & Scott (in Tuohy)<sup>24</sup> che classificarono le organizzazioni sulla base del loro ruolo nella società e dei loro beneficiari ed in tal modo ne identificarono quattro tipi che assumono differenti strutture di socializzazione delle aspettative e delle attitudini dei membri.

---

<sup>23</sup> P. Calidoni, *L'organizzazione della scuola*, cit.

<sup>24</sup> D. Tuohy, *The Inner World of Teaching*, cit.

**Tab. 3 - Classificazione organizzazioni di Blau & Scott**

Classificazione organizzazioni in base a ruolo e beneficiari		
<b>Beneficiari</b>	Tipo di organizzazione	Struttura caratteristica
<b>Membri</b>	Club	Democratico-partecipativa
<b>Proprietari</b>	Aziende	Filiera-catena produttiva
<b>Clienti privati</b>	Servizi esperti no-profit	Uno a uno, basata sulla competenza
<b>Pubblico</b>	Servizi sociali e pubblici	Burocrazia

Le scuole non rientrano facilmente in uno o nell'altro tipo. Ognuna ha elementi dei quattro tipi simultaneamente presenti. Tuttavia le singole scuole si differenziano per la prevalenza di alcuni aspetti. Alcune enfatizzano i processi democratici di decisione, altre sono più orientate ai risultati; alcune curano la personalizzazione mentre altre si specializzano in una particolare area del curriculum. E queste differenze si ritrovano anche nell'organizzazione interna delle singole classi. Un docente può curare il clima ma avere bassa produttività; un altro può perseguire elevati standard di risultato. Gli studenti possono sperimentare tutti i tipi nel medesimo giorno.

Con specifico riferimento alle organizzazioni di servizi, Carlson (in Tuohy)<sup>25</sup> ha sviluppato una tipologia a due dimensioni, basata sul rapporto tra controllo e partecipazione nella relazione tra cliente e struttura, che identifica quattro tipi.

**Tab. 4 - Classificazione organizzazioni di Carlson**

Classificazione organizzazioni in base al rapporto cliente/struttura		<i>Il cliente controlla la propria partecipazione all'organizzazione</i>	
		SI	NO
<i>L'organizzazione controlla l'ammissione del cliente</i>	SI	Competitivo di mercato	Coscrittiva
	No	Di servizio	Fatalistica domestica

La tipologia offre un quadro di riferimento concettuale anche per comprendere il rapporto tra la scuola e l'ambiente. Ad esempio, il carattere 'domestico' della scuola dell'obbligo (che per ciò ha comunque una clientela garantita) è stato particolarmente segnalato negli anni '80 nel nostro Paese da Romei<sup>26</sup>, che l'ha identificato come principale limite strutturale dell'organizzazione scolastica.

A partire dal modello del sistema naturale e da quello del sistema aperto, già nei primi anni '80, si sviluppò la metafora culturale delle organizzazioni viste, appunto, come 'culture' ognuna con la propria storia. Con particolare riferimento alla scuola,

<sup>25</sup> Ibid.

<sup>26</sup> P. Romei, *La scuola come organizzazione*, Angeli, Milano 1986.

R. Schmuck (in Brody-Davidson<sup>27</sup>) identifica le seguenti componenti della cultura di una organizzazione:

- *norme*: accordi taciti condivisi sui comportamenti approvati e disapprovati,
- *ruoli*: norme su come devono operare le persone che occupano determinate posizioni nell'organizzazione,
- *strutture*: norme sui ruoli attribuiti a lavori interrelati, compiti e responsabilità reciproci; in verticale: autorità e gerarchia; in orizzontale: divisione del lavoro e specializzazione,
- *procedure*: azioni svolte nell'ambito delle strutture per compiere specifici compiti; la combinazione di norme, ruoli, strutture e procedure formali e informali produce la specifica cultura di ogni scuola.

E conclude affermando che “Quando gli insegnanti collaborano con il dirigente ed i colleghi nella definizione degli scopi della scuola e nella progettazione di nuovi assetti formativi, si sentono valorizzati come docenti, e la loro autostima e dedizione professionale si consolidano ed aumentano. Poiché si sentono rispettati ed aiutati, probabilmente fanno altrettanto con gli studenti. Soprattutto, quando i docenti diventano reciprocamente più interdipendenti, possono più facilmente migliorare le loro strategie didattiche dando e ricevendo feed-back”<sup>28</sup>. Prototipi di questa ‘cultura organizzativo/ didattica’ sono identificati nel ‘peer coaching’ e nel ‘peer mentoring’, modalità operative di sviluppo professionale basate prevalentemente sullo scambio orizzontale, all’interno di una comunità di pratiche: alla quale ciascuno sente di appartenere, nel rispetto della diversità delle prospettive, dei valori, degli stili di vita; e dove i membri lavorano in un continuo rapporto faccia a faccia verso scopi comuni, formando un gruppo coeso ed auto-riflessivo.

Negli anni '90 la metafora dell'organizzazione progressivamente più diffusa è stata quella dell'apprendimento, che vede l'organizzazione non solo come un contesto di apprendimento, ma che apprende essa stessa.<sup>29</sup> Le scuole diventano organizzazioni che apprendono quando<sup>30</sup>:

- si collegano con altri contesti di apprendimento,
- non vi sono barriere insormontabili tra la scuola e la comunità,
- i ruoli sono intercambiabili: i docenti si considerano in apprendimento, gli alunni possono insegnare,

<sup>27</sup> C.M. Brody, N. Davidson, *Professional development for cooperative learning*, State University of New York Press, New York 1998.

<sup>28</sup> Ivi, p. 129.

<sup>29</sup> P. Calidoni, *Progettazione, organizzazione didattica, valutazione*, La Scuola, Brescia 1999.

<sup>30</sup> S. Askew, E. Carnell, *Transforming Learning: Individual and Global Change*, Institute of Education, University of London, Cassell, London 1998.

- la leadership è distribuita ed aperta, la distribuzione delle risorse è trasparente, il potere e le decisioni sono delegate,
- si pone al centro l'apprendimento efficace,
- la scuola e i suoi leader incoraggiano la valutazione, il feedback, la ricerca e l'iniziativa,
- si condividono aspettative di alto livello in un clima positivo,
- la diversità è considerata un valore e c'è attenzione alla dimensione affettiva.

Nella prospettiva della *learning organization* si tratta di creare le condizioni affinché la scuola, anziché essere una 'macchina/burocrazia d'insegnamento' diventi un 'ambiente/contexto di apprendimento che apprende esso stesso'.<sup>31</sup> In altri termini, come propone Orsi<sup>32</sup>, l'idea di professionalità riflessiva si collega a quella di organizzazione riflessiva o ricorsiva. Seguendo il filone teorico della *learning organization*, la scuola - come ogni altra organizzazione del contesto postindustriale della *service economy* - può essere interpretata come organizzazione che apprende. Ma, nel contempo, essa produce apprendimento. Per dirla con uno slogan, essa produce un prodotto che le necessita per produrre il suo prodotto. Di qui la riflessività o ricorsività che dir si voglia. L'approccio dominante è invece ancora troppo vittima del modello tayloristico/tecnicistico: se la scuola non funziona a) modifichiamo il contenitore (riforma di cicli/autonomia a livello di organizzazione) e automaticamente si avrà la qualità; b) facciamo formazione ai docenti (per esempio) per spiegare loro come debbono svolgere il loro mestiere, ecc.

La tensione tra tendenza alla standardizzazione dei sistemi e delle pratiche scolastiche, da una parte, e tendenza all'enfatizzazione del carattere unico di ogni comunità scolastica come 'mondo vitale', dall'altra, rappresenta il principale dilemma del dibattito sulla scuola e nella scuola oggi, come evidenziano vicende nazionali e letterature.

Nel proporre una diagnosi della situazione, Sergiovanni<sup>33</sup> utilizza la teoria di J. Habermas che identifica due dimensioni dei gruppi sociali: *systemworld* e *lifeworld*. La prima attiene al raggiungimento degli obiettivi funzionali nel modo più efficace; la seconda all'attenzione ai bisogni dei soggetti e alla condivisione di valori.

Le scuole identificano scopi, promuovono visioni e valori, pianificano operazioni e realizzano l'insegnamento-apprendimento incorporando le quattro forme di azione indicate da Habermas: espressiva (dei bisogni dei soggetti) e normativa (secondo i valori condivisi) per il *lifeworld*; teleologica (per raggiungere obiettivi) e strategica (adottando i mezzi più efficaci) per il *systemworld*. In altri termini, standardizzazione

<sup>31</sup> P. Calidoni, *Progettazione, organizzazione didattica, valutazione*, cit.

<sup>32</sup> M. Orsi, *Autonomia e qualità*, in "Dirigenti Scuola", La Scuola, Brescia 1/98.

<sup>33</sup> Th.J. Sergiovanni, *The Lifeworld of Leadership: Creating Culture, Community, and Personal Meaning in Our Schools*, Jossey-Bass, San Francisco 2000.



e 'mondo della vita' sarebbero due dimensioni, anziché alternative, dell'organizzazione sociale scuola, ma a condizione che si rispetti un certo equilibrio di rapporti tra l'una e l'altra. Infatti, a giudizio di Sergioivanni, quando le organizzazioni sociali funzionano correttamente, il *lifeworld* è al centro; al contrario si ha una 'colonizzazione' quando il *systemworld* comincia a prevalere sul *lifeworld* e ciò si realizza gradualmente ed in modo ampiamente sommerso. Pertanto, egli propone la lettura organizzativa della scuola, non come azienda, ma come casa (*schoolhouse*) e mondo della vita (*lifeworld*), di cui identifica alcune dimensioni fondamentali:

- *Cultura* – che fornisce sistemi di conoscenze, credenze e norme sui quali si costruiscono significati;
- *Comunità* – che ci ricorda la nostra responsabilità per il bene comune: relazioni, affetti, impegni; in cui genitori, docenti, studenti e le loro famiglie si sentono un 'noi';
- *Persona* – che rimanda ai bisogni e alle competenze individuali nella ricerca di identità, senso e significato.

In sintesi, alcune delle metafore dell'organizzazione (scolastica) che si sono succedute, ma che restano anche compresenti, nella ricerca e nell'immaginario dei soggetti, rimandano a:

- la macchina,
- l'organismo socio-relazionale,
- l'intelligenza adattiva,
- la cultura antropologicamente intesa,
- l'apprendimento,
- il mondo della vita comunitaria.

Ognuna di esse offre un costrutto euristico utile per rappresentare e comprendere aspetti della complessità e ambiguità paradossale dell'organizzazione e dei modi di porsi delle persone al suo interno (e nei suoi confronti). Insomma, per dirla ancora con le parole di Sergioivanni<sup>34</sup>, l'organizzazione da prendere come modello di riferimento (*benchmark*) non è quella delle *zoned school* che anno un compito ampio definito dall'esterno, sono essenzialmente in franchising, riflettono un modello standard stabilito dal centro; ma quella delle *focus school* che:

- Hanno una chiara e semplice *mission* focalizzata sugli studenti e un curriculum limitato, concentrato su ciò che è considerato importante, definito dai soggetti, che non sono semplici aggregati di individui ai quali capita di essere assegnati al medesimo posto di lavoro.

---

<sup>34</sup> Th.J. Sergioivanni, *The Lifeworld of Leadership*, cit.

- Sono organizzazioni forti in grado di 'fare', di risolvere problemi, non si considerano puri esecutori, che operano sulla base di un contratto sociale interno che motiva la disciplina e l'impegno scolastico.
- Considerano come parte centrale della loro responsabilità educativa la trasmissione e l'insegnamento dell'etica pratica.
- I curricula sono costruiti in modo da portare tutti gli alunni ad una comune base di abilità ed esperienze intellettuali.
- Si considerano (e sono considerate) uniche/speciali, ma non solo per quanto riguarda il curriculum; hanno una specifica identità che ispira senso di lealtà e partecipazione ad un comune impegno.
- Sono impegnate nella formazione dello studente intero. Inducono valori, influenzano attitudini e integrano diverse forme di sapere. Trasmettono anche abilità, ma soprattutto tentano di far diventare i ragazzi degli adulti responsabili e produttivi.
- Si sentono responsabili nei confronti di coloro che dipendono dalle loro prestazioni, piuttosto che dalle organizzazioni centrali di regolamentazione, monitoraggio e valutazione.
- Hanno discrezione, possibilità di scelta; lavorano per sviluppare le proprie capacità e caratteristiche organizzative attraverso la selezione e la socializzazione di nuovi insegnanti e operatori.

Questa prospettiva, che considera le scuole come organizzazioni sociali più che formali, non può essere perseguita basandosi esclusivamente o principalmente su contratti sociali di scambio, liste dettagliate di regolamentazioni, incentivi ecc., sulla promessa di un guadagno o la minaccia esterna, tipici delle organizzazioni formali (*systemworld, rule-based*) per la soddisfazione del cliente in risposta a domanda individuale. Sono necessari, invece, anche convenzioni sociali, rapporti più morali che di convenienza, legati alla condivisione di idee e valori, grazie all'assunzione di importanti decisioni sugli scopi e i valori della scuola, mantenute in virtù di lealtà, fedeltà ecc., tipici delle organizzazioni sociali (*lifeworld, norm-based*) basate sull'affidamento (fiduciario) e non solo sullo scambio.<sup>35</sup> Allora è necessario porre alcune coordinate teoriche e metodologiche, riassumibili sotto due aspetti: 1) L'istruzione è solo una parte di un processo, l'evento educativo, il quale è costruito su due variabili, un curriculum esplicito (la programmazione didattica) ed un curriculum implicito (spazio, tempo, atteggiamento, stile relazionale, idea di bambino), che a pari livello definiscono la qualità dell'apprendimento e dello stare bene a scuola. 2) Il cognitivo, se con questo termine ci riferiamo ai contenuti delle discipline, non può essere disgiunto dal relazionale. Semplificando

---

<sup>35</sup> P. Calidoni, *Progettazione, organizzazione didattica, valutazione*, cit.

possiamo affermare che ogni attività didattica prende forma all'interno di un contesto relazionale articolato nelle sue diverse forme (diadico, a piccolo e grande gruppo).

In rapporto a queste due variabili possiamo affermare che esiste, nella scuola, una intenzionalità educativa esplicita, dichiarata, consapevole costituita per l'appunto dalla didattica: si fa programmazione, si pongono indicatori, obiettivi, strumenti, ecc.; probabilmente è uno degli ambiti della pedagogia più argomentati, approfonditi, documentati. Ma esiste anche una modalità implicita di intervenire e di agire, meno consapevole, meno argomentata, meno approfondita e salvo rare eccezioni meno documentata: ci riferiamo all'analisi dei significati degli spazi. Lottica adottata concepisce come centrale non tanto il singolo alunno, quanto le relazioni di bambini e adulti: quindi scuola come un sistema composto di relazioni multiple tra alunni e insegnanti. Un mondo, per dirla con un termine ormai già entrato nell'universo dei significati, "complesso".<sup>36</sup>

### 2.1.1.2. Le metafore della dirigenza scolastica e professionale

La pedagogia francese ha sviluppato a fondo le metafore interpretative della dirigenza e del mondo scolastico.

**Pilotaggio.** Fra le più dibattute, quella della scuola superiore concepita come *un aereo sulla linea di decollo*, di cui si prevede l'atterraggio dopo un anno (o dopo tre anni, se si segue una progettazione triennale delle attività). La leadership dirigenziale è assimilata alla funzione di pilotaggio. Le scelte più importanti di prendono prima del decollo: per assicurare che ciascuno prenda il suo posto (insegnanti compresi), che tutto funzioni (composizione della classe, orari delle lezioni, piani di lavoro). A questo punto, siamo in grado di decollare e far sì che tutto vada bene fino all'atterraggio. In tutte le fasi il pilota mette in gioco la sua esperienza di direzione di volo.

**Parapendio.** Ma la decentralizzazione e l'apertura di altre linee (per cui gli stessi dirigenti lottano), incoraggia i dirigenti scolastici a cambiare le loro metafore di volo. Si fa strada un'altra metafora, ripresa dal semiologo Charles S. Peirce<sup>37</sup>: quella del *parapendio*. Il dirigente/direttore porta il suo parapendio (istituto) sulle spalle, sapendo che ha pochi mezzi per dirigerlo, si getta nel vuoto creando un sito di atterraggio (bilanciando virtualmente gli oneri derivanti dalle richieste dell'amministrazione centrale con le aspirazioni dei locali) non è affatto sicuro di raggiungere la meta durante il suo volo (a differenza della linea di volo), deve interpretare i vari segnali man mano che si presentano: alcuni sono più informali (fruscio del parapendio, vale a dire commenti di insegnanti e studenti; vento nei pressi delle scogliere, ovvero eventi del contesto immediato), mentre altri sono

<sup>36</sup> P. Calidoni, *L'organizzazione della scuola*, cit.

<sup>37</sup> cfr. B. Morand, *La logique de la conception. Figures de sémiotique générale d'après Charles S. Peirce*, Paris, L'Harmattan 2004.

più formali e si riferiscono a istruzioni ministeriali sul da farsi. La qualità del volo dipende dall'abilità con cui il parapendio sarà governato per combinare tutti questi elementi.

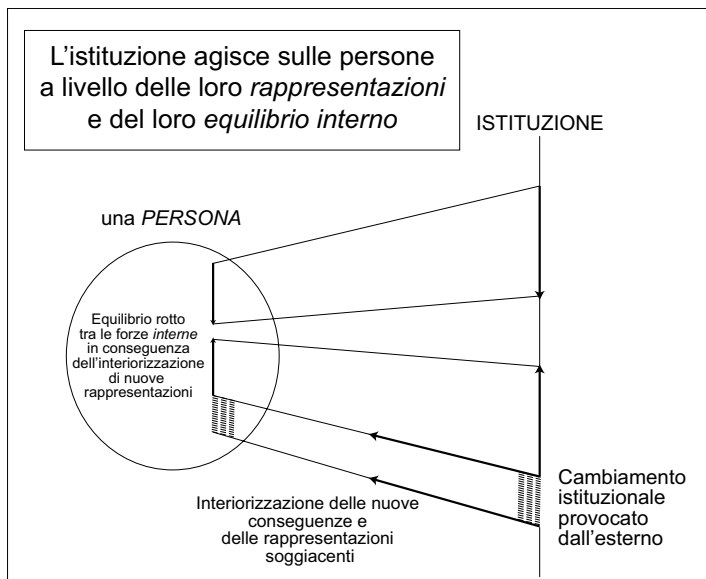
**Soluzioni ospedale.** Durante la navigazione in parapendio, il dirigente/direttore ha a che fare con l'inerzia del passato, mentre è sospinto a guardare al futuro: anticipare, creare nuove basi per nuovi progetti. Non c'è dubbio che la pressione locale (genitori, autorità locali, imprese) incitano verso una maggiore opportunità di formazione professionale o un lavoro più sicuro. In queste circostanze, la prima scelta consiste nel creare nuove sezioni con sbocchi occupazionali diversi e a volte rimozione dei vecchi percorsi, ridislocazione della popolazione scolastica e delle cattedre.

Le novità istituzionali in atto non sono senza conseguenze per l'equilibrio degli insegnanti e per le ripercussioni nella relazione dirigente-insegnanti. Essi devono:

- Cambiare alcune delle loro rappresentazioni.
- Cambiare abitudini e metodi con altri, che li trovano più o meno d'accordo.
- Trovare un equilibrio nuovo e nuove strategie.

Non sorprende, pertanto, che i cambiamenti producano anche opposizione e resistenza. L'equilibrio dei rapporti interni è modificato, da un lato, in funzione delle modificazioni esterne.<sup>38</sup>

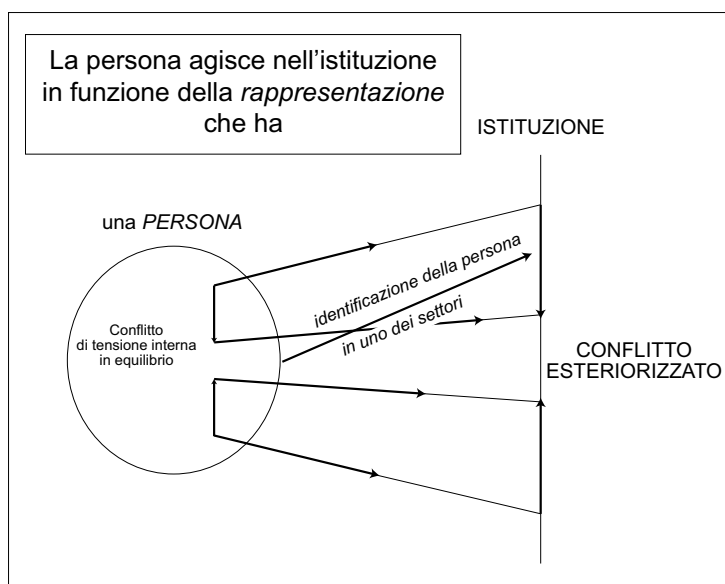
**Graf. 2 - Modifiche dell'equilibrio interno in funzione dei cambiamenti esterni**



<sup>38</sup> Fonte: A. Demailly, C. Jouffray, *L'action sociale collective en collège. Les ressorts de l'innovation dans un établissement scolaire*, L'Harmattan, Paris 1997.

E, dall'altro lato, in relazione alle dinamiche interne che coinvolgono dirigenza e docenza. Non tutti vivono la scuola allo stesso modo: alcuni vedono l'istituzione come luogo di solitudine o di contrasto, altri percepiscono un senso di frammentazione e si chiudono nel piccolo gruppo.<sup>39</sup>

**Graf. 3 - Modifiche dell'equilibrio interno in funzione dei cambiamenti interni**



Alcuni studiosi della governance scolastica sostengono che il modello della governance ospedaliera, che come la scuola si occupa di servizi alla persona, possa essere trasferibile a scuole e università, in un contesto in cui diverse istituzioni, all'interno di un unico consorzio, sono portate a federarsi sotto un'unica unità di controllo reale dei flussi di insegnamento, dei progetti innovativi, formando piccole *adhocrazie*, secondo il modello Nonaka e Takeuchi<sup>40</sup>, le cui principali *caratteristiche dirigenziali* consistono in:

- *Visione chiara del futuro che aiuta a stabilire le linee guida comuni.* Questa visione viene appunto dallo staff di dirigenza, i cui membri hanno una vasta esperienza in tutte le attività e sanno ascoltare i suggerimenti della base e sono attento ai segnali del locale.
- *Sviluppo di autonomia degli individui e dei gruppi interni.* In particolare, il dirigente/direttore crea task force composta da professionisti con competen-

<sup>39</sup> Ibid.

<sup>40</sup> I. Nonaka, H. Takeuchi, *The Knowledge Creating Company*, University Press, Oxford 1995; tr. it. *The Knowledge Creating Company*, Guerini e Associati, Milano 1997.

ze diverse, che hanno la flessibilità necessaria per completare un progetto e fungere da incubatori di progetti innovativi.

- *Mantenimento di una cultura della crisi* (niente è mai definitivamente compiuto e le condizioni possono modificarsi costantemente), in contrasto con le burocrazie che vivono di regolamenti congelati. Il dirigente/direttore per primo sa approfittare della crisi per prendere in considerazione nuove direzioni.
- *Applicazione della rotazione delle posizioni e delle funzioni*, con cui i dirigenti incentivano la versatilità delle squadre e dei singoli insegnanti, moltiplicano le occasioni di scambio che lottano contro il declino delle discipline.
- *Incoraggiamento della varietà delle risposte e dei progetti* che guardano alle esigenze immediate o più lontane, per avere risposte già pronte quando si verificheranno circostanze ed occasioni.

**La scuola buona.** Dalla stessa famiglia della parola *educare* – attrezzare intellettualmente per dare forma alla mente – proviene il termine *conduttore*. Ne deriva, come da un postulato, il dovere del dirigente di sollecitare e guidare la responsabilità etica del formatore<sup>41</sup>.

Ma l'etica, che per Ricoeur è “la questione circa il significato delle proprie azioni”, ci impegna come portatori di domande essenziali sul senso di quello che facciamo, dove abbiamo scelto di essere, maggiormente cogenti soprattutto quando lavoriamo con i giovani: “Voglio la tua libertà” scrive Ricoeur<sup>42</sup>. Un'etica della convinzione che gli altri, specialmente bambini e adolescenti, sono visti come portatori di potenziali che devono essere aiutati a liberare senza barriere interculturali. Una scommessa sul futuro, ed una speranza, per un'istituzione che opera attraverso vari livelli di complessità, dove sembra sempre più difficile sciogliere abitudini, rompere schemi, per offrire riflessioni collettive che mettano in discussione i presupposti e aiutino a prendere le misure. Dirigenti e team, dunque, come custodi dei presupposti e dei riferimenti teorici di un'etica formativa che si adatti a persone diverse, insegnanti, studenti e personale tutto, con storie personali fonte di confronto e conflitto; come orientatori che mirano ad un'etica della vita buona in istituzioni giuste e solidali, che costruiscano una buona scuola, o abbastanza buona, per mantenere l'umiltà di Winnicott<sup>43</sup>, lontana dal concetto di scuola-giungla o scuola-caserma, che si interpreta piuttosto come scuola-cantiere dove

<sup>41</sup> J.-B. Paturet, *Didactique*, in P. Lecorps, J.-B. Paturet, *Santé publique du biopouvoir à la démocratie*, Rennes, éditions ENS 1999, p. 164.

<sup>42</sup> P. Ricoeur, *Avant la loi morale: l'éthique*, voce in “Encyclopaedia universalis”, II, Les enjeux, Presses universitaires de France, Paris 1985, p. 42.

<sup>43</sup> D.W. Winnicott, *Sviluppo affettivo e ambiente. Studi sulla teoria dello sviluppo affettivo*, Armando, Roma 2002.

fervono progetti di costruzione degli apprendimenti individuali e collettivi e di identità personali e sociali. Inizia con l'attenzione all'umanità la responsabilità di gestione del team dirigenziale. Siamo in grado di umanizzare il potere utilizzando la mediazione della parola all'interno di un quadro esplicito di regole condivise e di valori antropologici in cui crediamo? Si tratta di trovare un percorso praticabile verso gli altri, un'etica dell'alterità che rispetti lo sguardo dell'altro senza stigmatizzare o far prevalere la sensazione di sentirsi minacciati. In questo, anche i dirigenti possono essere bloccati dalla propria storia personale, che si traduce in stile di leadership e di gestione del potere, che non è mai oggetto neutro. Per esercitarlo, è meglio stare con gli altri.

### 2.1.2. I paradigmi dell'organizzazione scolastica

Le scuole sono istituzioni autonome le cui espressioni di autonomia dipendono da quella culturale e pedagogica, prima di ogni altra cosa. I modelli ed i paradigmi con cui si rappresentano sono fondamento per l'azione formativa.

Il problema da cui partire: che tipo di organizzazione è la scuola? Si presuppone cioè che la scuola sia ascritta alla categoria delle organizzazioni. Ma non sempre è così. Soprattutto è molto recente il tentativo di ridefinire il contorno della scuola *in quanto* organizzazione. Fino all'entrata in vigore della legge 59/1997 sull'Autonomia, la scuola ha mantenuto in modo inalterato una struttura e un'organizzazione di tipo burocratico-amministrativo. E dopo l'autonomia? Secondo questo modello le circolari e le direttive ministeriali costituivano il riferimento operativo fondamentale; in questo senso la scuola ripeteva un paradigma molto simile a quello dell'industria taylorista. Questa formula tende a ripresentarsi in momenti di maggiore chiusura e irrigidimento del sistema: in questi ultimi anni – ad esempio – si è tornati ad una nuova forma di dirigismo ministeriale.

*Prima dell'autonomia* anche l'organizzazione scolastica è regolata in modo verticale o verticistico. Dalla legge Casati (1859) il capo di istituto ha la funzione di “*presidiare la scuola alla periferia dello stato*”. Il preside è il garante del buon andamento dell'istituto. Questa condizione si protrae anche fino agli anni Settanta del secolo scorso, quando il sistema viene rovesciato in modo orizzontale dai decreti delegati del 1974 (n. 417), *dove il preside assolve, promuove, presiede, assicura, rappresenta, adotta, propone*.

Al personale docente viene garantita la libertà di insegnamento al fine di “*promuovere attraverso un confronto aperto di posizioni culturali la piena formazione della personalità degli alunni. Tale azione di promozione è attuata nel rispetto della coscienza morale e civile degli alunni stessi*”.

Eppure, nello stesso DPR, gli Art. 2,3,4 trattano le funzioni di docente e dirigente definendo soprattutto il “cosa fa”, senza specificare “chi è”.

La scuola pre-autonomia derivata dalla legge Casati e dalla riforma Gentile era regolata essenzialmente sul fronte dei contenuti dai programmi ed ordinamenti secondo un sistema che si potrebbe definire ministero-centrico. Gli stessi Organi Collegiali (istituiti con DPR 416/74) si inseriscono nell'organizzazione scolastica in modo un po' anomalo: sono organismi di partecipazione e non di gestione:

- Le risorse finanziarie sono determinate e assegnate dallo Stato sulla base di parametri fissi.
- Le materie ed i programmi di insegnamento sono nazionali.
- La libertà di insegnamento è garantita ai singoli docenti e la responsabilità della programmazione didattica appartiene al Collegio Docenti.
- Le procedure per l'acquisto di materiale per la scuola sono fissate per legge.
- La struttura del bilancio è rigidamente divisa in capitoli.

La lettura del sistema di leggi, decreti, ordinanze e circolari che regola la scuola pre-autonomia ci consente di inquadrarla con buona approssimazione nel paradigma classico (o idealtipo) della burocrazia, con alcune sbavature dovute all'inserimento di elementi più organici, che attenuano gli aspetti più gerarchici e la divisione del lavoro e delle responsabilità. Secondo Weber la burocrazia è un tipo ideale di organizzazione, una forma razionale per l'esercizio di un'autorità legalmente legittimata che consegue gli obiettivi per cui è posta in atto attraverso la corretta individuazione di sottosistemi (uffici). Le qualità fondamentali che caratterizzano tale modello burocratico sono:

- La spersonalizzazione.
- L'orientamento strumentale ai fini.
- La specializzazione, che comporta suddivisione e attribuzione di compiti e responsabilità.
- La gerarchia.
- La formalizzazione.
- Oggettività, neutralità, trasparenza.

**La transizione degli anni Ottanta e Novanta.** Il mondo imprenditoriale comincia a premere su quello formativo perché tenga conto della necessità di preparare i futuri lavoratori ad un sistema produttivo ad alto valore aggiunto e ad un mercato del lavoro fortemente dinamico. Il sistema politico inizia a chiedere al suo apparato burocratico risparmi, razionalizzazione dei costi e verifica dei risultati con l'introduzione di elementi privatistici anche nel rapporto di lavoro pubblico. A causa di un'inversione di tendenza demografica, nella scuola si verifica il fenomeno degli esuberanti. A partire



dagli anni Ottanta, due grandi processi modificano lo scenario in cui agisce il sistema formativo:

- Il mercato del lavoro diventa instabile e turbolento, in relazione ai processi di cambiamento tecnologico e di integrazione internazionale.
- L'organizzazione della Stato e della Pubblica Amministrazione cambia con processi di ridimensionamento, decentramento e trasformazione.

Si tratta di gestire la transizione. L'accordo raggiunto nel luglio del 1993 (Pacchetto Treu) tra governo e parti sociali contiene un capitolo dedicato alla formazione. In esso si afferma che la formazione è uno dei cardini su cui si regge un sistema produttivo capace di sostenere la competizione in un mercato che richiede cultura, informazione e capacità di apprendere. La concertazione si caratterizza per alcuni passaggi fondamentali:

- Formazione di base forte, educazione alla flessibilità (imparare ad imparare).
- Orientamento, non solo scolastico e professionale, ma inteso come abilità generale da utilizzare in tutti i contesti della vita.
- Integrazione dei sistemi formativi scuola-università, ma anche statale-regionale-convenzionato.
- Offerta di titoli di studio intermedi (post-diploma e lauree brevi).
- Raccordo con le politiche UE.

Quando, con la legge cost. 3/2001 alle Regioni, viene attribuita una competenza concorrente su determinate materie (Art. 117.3) nelle quali spetta allo Stato fissare i principi fondamentali, l'istruzione rientra fra tali competenze (fatta salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche). Di competenza esclusiva delle Regioni è la formazione professionale. Oltre alla centralità delle leggi regionali in materia di istruzione e formazione, nella legge vengono introdotti importanti riferimenti al *lifelong learning*.

La lunga transizione è caratterizzata dalla difficoltà, da parte della scuola, ad assumere un connotato di stabilità, e dall'urgenza di una definizione in termini organizzativi. Benché la scuola non possa essere paragonata ad una fabbrica, nell'organizzazione della pre-autonomia non è possibile ignorare alcune analogie:

- La modalità di un'organizzazione piramidale e gerarchica.
- La separazione fra la funzione direttiva e quella esecutiva (insegnamento) affidata ai docenti.
- La scarsa attenzione alla qualità del prodotto (i risultati dell'apprendimento).
- I molti scarti, che vengono via via eliminati dal ciclo di produzione (bocciate, abbandoni scolastici).

*Scuola dell'autonomia, dirigenza scolastica-professionale e organizzazione.* Il nuovo Art. 117 disciplina la potestà legislativa di Stato e Regioni invertendo l'ordine delle competenze legislative: mentre in passato l'Art. 117 enumerava solo le competenze legislative delle Regioni, partendo dal presupposto che tutte le altre erano di competenza statale, ora è lo Stato ad essere titolare di competenze enumerate, cioè specifiche. Determinante il comma 8 dell'Art. 21 della legge Bassanini con cui si attribuisce autonomia funzionale alle istituzioni scolastiche: "L'autonomia organizzativa è finalizzata alla realizzazione della flessibilità, della diversificazione, dell'efficienza e dell'efficacia del servizio scolastico, all'integrazione e al miglior utilizzo delle risorse e delle strutture, all'introduzione di tecnologie innovative e al coordinamento con il contesto territoriale". Tale autonomia si esplica liberamente, anche mediante il superamento dei vincoli in materia di unitarietà oraria della lezione, dell'unitarietà del gruppo classe e della modalità di organizzazione e impiego dei docenti.

**Tab. 5 - Modello burocratico-amministrativo Vs modello dell'autonomia scolastica**

	<b>Modello burocratico-Amministrativo</b>	<b>Modello dell'Autonomia scolastica</b>
<b>Insegnamento</b>	Trasmissione di saperi Procedura Adeguamento ai programmi	Costruzione dei saperi Processo Progettazione del curriculum
<b>Organizzazione</b>	La scuola come apparato burocratico del potere	La scuola come organizzazione che apprende
<b>Relazioni</b>	Legami forti Struttura gerarchica direttiva	Legami deboli Struttura a rete collaborativa
<b>Funzioni</b>	Compito Mansione	Responsabilità Ruolo professionale
<b>Leadership</b>	Decisioni accentrate	Responsabilità condivise

Con la riforma dell'Autonomia si avvia un mutamento fondamentale per l'istituzione scolastica, con vari livelli di ricaduta:

- *Effetti di tipo didattico:* progettazione flessibile dei curricoli, aggregazione di discipline, documentazione, valutazione; offerta formativa con progetti scolastici ed extra-scolastici; rapporti col territorio.
- *Effetti di tipo organizzativo:* nascita di funzioni intermedie (funzioni obiettivi); staff, dipartimenti; clima organizzativo, autovalutazione, qualità totale.
- *Effetti di ricerca, sperimentazione e sviluppo:* reti di scuole per costituire sinergie istituzionali, tecnologie, innovazione didattica.

Sostanzialmente, l'Autonomia ha dato ampio respiro ad una tendenza già in atto nella scuola, quella della complessità interna. Ha pure valorizzato la dimensione individuale delle istituzioni scolastiche, la loro personalità e il loro radicamento sul territorio.

Anche la trasformazione della figura del Capo di istituto in Dirigente Scolastico (legge 59/1998) ha contribuito a far assumere atteggiamenti di tipo organizzativo. Per la dirigenza scolastica, la normativa (Regolamento attuativo DPR 275/1999) prevede che il dirigente scolastico assicuri “la gestione unitaria dell'istituzione, ne ha legale rappresentanza, è responsabile della gestione delle risorse finanziarie e strumentali e dei risultati del servizio. Nel rispetto delle competenze degli organi collegiali, spettano al dirigente scolastico autonomi poteri di direzione, di coordinamento e di valorizzazione delle risorse umane. In particolare, il dirigente scolastico organizza l'attività scolastica secondo criteri di efficienza e di efficacia formative ed è titolare delle relazioni sindacali”. Da burocrate-esecutore, a professionista della dirigenza nel settore scuola. Del dirigente vengono valorizzate le istanze manageriali, l'attenzione allo sviluppo delle risorse umane, la gestione delle risorse finanziarie: “Il dirigente scolastico promuove gli interventi per assicurare la qualità dei processi formativi e la collaborazione delle risorse culturali, professionali, sociali ed economiche del territorio, per l'esercizio della libertà di insegnamento, intesa anche come libera ricerca e innovazione metodologica e didattica, per l'esercizio della libertà di scelta educativa delle famiglie e per l'attuazione del diritto all'apprendimento da parte degli alunni”.

È possibile sintetizzare attraverso quattro paradigmi il processo di evoluzione/involuzione storico-sociale delle istituzioni scolastiche italiane:

1. *La scuola dell'individualizzazione.*

- Luogo di promozione dell'apprendimento e dello sviluppo autonomo dello studente
- Scuola dell'intelligenza multipla
- Didattica individualizzata
- Luogo di curiosità per l'apprendimento
- Organizzazione che apprende

2. *La scuola della riproduzione.*

- Fonte di conoscenze e qualificazioni
- Fare scuola standardizzato
- Luogo di trasferimento di conoscenze
- Raggiungimento di standard
- Burocrazia professionale

3. *La scuola della globalizzazione-localizzazione*

- Scuola in contatto con diverse fonti
- Forte coinvolgimento dei genitori e della comunità

- Scuola delle reti
  - Scuola del mondo
  - Opportunità di apprendimento illimitate
  - Radicamento locale e internazionale
4. *La scuola centrata su se stessa.*
- Scuola isolata
  - Rapporti deboli con la comunità
  - Scuola autosufficiente
  - Opportunità di apprendimento circoscritte
  - Esperienze alternate e discontinue

### 2.1.3. I paradigmi della dirigenza scolastica e professionale

*La testa ben fatta: paradigma della leadership nella complessità.* Il volume *La testa ben fatta*<sup>44</sup>, nato in seno al Programma internazionale UNESCO per l'educazione, rappresenta un pilastro dell'attivismo *epistemologico ed antropologico* dell'ultimo arco di tempo e prelude, più che ad una riforma, ad una vera e propria "rifondazione" della scuola che si apre ai plurimi orizzonti della "complessità" del suo mondo oltre che pedagogico, epistemologico ed antropologico. Infatti, in connessione al concetto di "complessità", l'autore presenta una riforma del pensiero che vuole essere paradigmatica e, al contempo, una risposta alle trasformazioni che stanno vivendo l'uomo e la sua conoscenza, con specifico riguardo alla strategia didattica. Tale rifondazione coinvolge fortemente le figure dirigenziali delle scuole. Secondo l'autore, la rivoluzione paradigmatica riferibile alla democratizzazione del diritto a pensare comprende il concetto della "complessità didattica", che permette ad un pensiero complesso di organizzare il sapere e di collegare le conoscenze, oggi confinate settorialmente nelle discipline. Assistiamo, quindi, ad una "rivoluzione copernicana", in cui riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero coincidono. Per l'autore, è prioritario e pregnante, nell'attività scolastica, formare le menti, "che possano disporre di un'attitudine generale a porre e a trattare i problemi e i principi organizzativi che permettano di collegare i saperi e di dare loro un senso"<sup>45</sup>. Svolgendo un'accurata analisi dello *status* odierno della scuola, Morin ne evidenzia le difficoltà e le incongruenze, si sofferma sull'inadeguatezza dei saperi, scissi per discipline in contrapposizione alle esigenze insorgenti nel nostro tempo e tendenti a problemi che si rivelano sempre più poli-disciplinari, globali e planetari. Nell'apprendimento dicotomico delle discipline,

<sup>44</sup> E. Morin, *La tête bien fait*, Le Seuil, Paris 1999; ed. it. *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano 2000.

<sup>45</sup> Ivi, p. 40.

il pensatore ravvisa la causa primigenia dell'incapacità di cogliere ciò che è tenuto insieme ed in altri termini la complessità degli stessi saperi.

Morin delinea puntualmente l'epistemologia della complessità anche nelle sue forme attuative, nel momento in cui afferma: "C'è complessità quando sono inseparabili le differenti componenti che costituiscono un tutto [...] e quando c'è un tessuto inter-dipendente, interattivo e inter-reattivo fra le parti e il tutto e fra il tutto e le parti"<sup>46</sup>.

Ad ostacolare, nella scuola attuale della complessità, l'inverarsi di un attivismo pedagogico rispondente alle istanze del tempo, concorre l'espansione incontrollata del sapere: "L'accrescimento ininterrotto delle conoscenze edifica una gigantesca *torre di Babele*, rumoreggiante di linguaggi discordanti. La torre domina perché noi non possiamo dominare i nostri saperi"<sup>47</sup>. Ed è appunto contro questa torre di Babele che oggi si incentra l'aspetto cogente della "didattica della complessità" in forma paradigmatica e pragmatica.

Ma "Non possiamo riformare l'istituzione senza aver riformato le menti, ma non possiamo riformare le menti se non abbiamo preventivamente riformato le istituzioni"<sup>48</sup>. Pertanto tutti gli attori della scuola, agenzia deputata all'apprendimento e alla formazione, sollecitati e resi consapevoli dai propri dirigenti, devono diventare protagonisti di una rifondazione, che è al contempo rifondazione del pensiero e della conoscenza e della formazione integrale dell'individuo. L'essere umano oggi deve essere catalizzatore della complessità dei saperi; soggetto ed oggetto della conoscenza. Correlato al principio è, inoltre, la rivisitazione dell'obiettivo fondamentale della scuola: "apprendere a diventare cittadini". Ma mentre prima l'attenzione alla formazione del cittadino veniva commisurata con la nazione, adesso lo sguardo si allarga primariamente al cittadino europeo e a quello globale. La riforma di cui parla Morin e a cui noi miriamo, è paradigmatica nel momento in cui *focalizza l'attitudine del dirigente ad organizzare le idee*, ma al contempo è pragmatica in quanto rimanda a forme attuativo-operative ormai indifferibili in seno alle Istituzioni e all'interno degli organi scolastici.

Il dirigente/direttore, in simmetria con tutti gli organi collegiali, dovrà impegnarsi a fondo per la realizzazione e la definizione delle mete, cui è chiamata l'odierna scuola e per tradurre in fatti e non solo in parole il discorso della complessità.

***Il dirigente professionista riflessivo: la nuova epistemologia della pratica professionale.*** Nel 1993 – dieci anni dopo la sua prima edizione - è stato pubblicato in Italia il testo di Schon *The Reflexive Practitioner*<sup>49</sup>. Nato in ambiti produttivi diversi

<sup>46</sup> Ivi., p. 53.

<sup>47</sup> Ivi., p. 54.

<sup>48</sup> Ivi., p. 66.

<sup>49</sup> D. Schon, *The Reflexive Practitioner*, cit.

dal mondo della scuola, il testo offre riflessioni e proposte senz'altro utilizzabili per rendere più efficaci i processi organizzativi e le azioni didattico-educative all'interno della scuola. In particolare, le indicazioni sembrano utilizzabili proficuamente ai fini della *mission* del dirigente scolastico: lo *sviluppo professionale, dell'apprendimento organizzativo, del miglioramento continuo e automotivato*. Con riferimento alle specifiche competenze professionali dei dirigenti e al loro non facile lavoro – sembra che le riflessioni e le proposte di Schon si possano collocare tra *hidden pedagogy*<sup>50</sup> e *processi di teorizzazione*, nel senso che la riflessione sull'azione mentre essa si svolge può essere un modo efficace per attivare processi incrementativi dei livelli di consapevolezza, di decisionalità e di responsabilità professionale che oggi rappresentano gli obiettivi più apprezzabili – e realisticamente perseguibili – dei percorsi di formazione in servizio o – come più opportunamente si va affermando negli ultimi anni – di *sviluppo professionale*. L'identità di sviluppo professionale e formazione professionale verrà ripresa nella sezione del report dedicata agli orientamenti per la formazione del dirigente scolastico.

Il dirigente professionista riflessivo è colui che, nell'agire professionale, si pone come *ricercatore e stimolatore della ricerca*, e – grazie a tale atteggiamento – accresce conoscenze e competenze riflettendo nel contesto e sul suo agire professionale. In tal senso il modello rappresenta un'ipotesi e una scommessa per dirigenti che, nelle scuole autonome, assumono il profilo e lo stile operativo di un professionista che *riflette sull'azione mentre essa si svolge*. L'autonomia delle Istituzioni scolastiche ha contribuito a far sì che i dirigenti si considerino e si comportino, sempre più, non solo o non tanto come *utenti di conoscenze fornite dal centro*, ma soprattutto come *generatori di conoscenze* ossia produttori di teorie, di ipotesi, di soluzioni organizzative non prefigurate, e non prefigurabili altrove. Con ciò, Schon non propone una mistica della competenza pratica, semplicemente sollecita e promuove il superamento della dicotomia tra conoscenza forte (della scienza e del sapere) e conoscenza debole (dell'abilità artistica, della pratica e della semplice opinione): “Molti dei problemi che preoccupano i ricercatori in ambiente accademico sono ugualmente importanti per i professionisti nel loro ruolo di indagatori riflessivi [...] fortemente consci del ruolo dell'incertezza sia nella pratica della ricerca sia nei processi di innovazione”<sup>51</sup>.

---

<sup>50</sup> M. Descombe, *The 'Hidden Pedagogy' and implications for Teacher training*; in “British Journal of Sociology of Education”, vol. 3, 1982. Cfr. L. Ribolzi, *Processi formativi e strutture sociali*, La Scuola Editrice, Brescia 1984, p. 85. Nella scuola, sostiene Descombe, la discrasia tra teoria e prassi appare evidente, non resta che imparare dall'esperienza. L'autore parla di *hidden pedagogy* (pedagogia nascosta), che nasce dall'organizzazione della scuola e deriva dall'esperienza formativa.

<sup>51</sup> D. Schon, *The Reflexive Practitioner*, cit. p. 18.

In sintesi, perché si possa attivare il modo di essere del professionista riflessivo, in cui l'azione e l'impegno del singolo si sviluppano in un sistema di obiettivi e di relazioni fortemente interdipendenti, Schon propone: a) riflessione nel corso dell'azione (conoscere nel corso dell'azione e attraverso l'azione); b) conversazione riflessiva con la situazione; c) pratica riflessiva. "L'idea di pratica riflessiva si intreccia con quella di apprendimento organizzativo; apprendimento organizzativo e pratica riflessiva sono complementari"<sup>52</sup>. In altre parole, il dirigente-professionista riflessivo diventa un'ipotesi più realistica e praticabile – e meno sofferta – all'interno di una scuola che in modo chiaro e determinato cerca di farsi *ambiente organizzato di apprendimento* non solo per gli alunni, ma anche per i docenti. Non a caso negli ultimi anni, anche in sede di formazione e di negoziazioni sindacali si è andato affermando il convincimento che le scuole – da sole, in rete o in centri territoriali - possano e debbano diventare *luoghi di sviluppo professionale*, una prospettiva diversa e più articolata rispetto a quelle di *aggiornamento e formazione in servizio*.<sup>53</sup>

Le proposte di Schon potrebbero essere anche un modo per far emergere le *teorie implicite della leadership* di cui molti dirigenti sono portatori, per conseguire sempre maggiori livelli di padronanza e di consapevolezza condivisa, condizioni indispensabili e acquisizioni preziose per realizzare nell'organizzazione e nella gestione dei processi formativi effettiva autonomia e responsabilità diffusa. Le tesi suggestive di Schon non lasciano indifferenti i dirigenti che ne vengono a conoscenza. Ma la loro messa in pratica non è facile. Molto dipende anche dai contesti in cui ognuno si trova ad operare.<sup>54</sup>

*Le derive.* Ma nella nuova complessità della funzione dirigenziale, di tipo quantitativo (legata cioè a una molteplicità di funzioni, compiti, ruoli, responsabilità e competenze) e di tipo qualitativo (dovuta all'imprevedibilità e all'imprevisto, alla non-linearità di un agire spesso determinato da fattori che non rispettano il nesso causa-effetto), la nuova funzione dirigenziale comporta il rischio di derive specialistiche che spostano il baricentro operativo dei dirigenti, ad esempio in relazione alla qualità, al *found raising*, alla soddisfazione del "cliente", al management, alla relazione.

---

<sup>52</sup> Ivi., p. 19.

<sup>53</sup> E. Damiano in AA.VV., *La cultura del dirigente scolastico*, Editrice La scuola, Brescia 2001, p. 293-297.

<sup>54</sup> G. Acone, *Una mappa dei problemi e delle questioni della pedagogia contemporanea*, in G. Acone (a cura di), *Aspetti e problemi della pedagogia di contemporanea*, Edizione Seam, Roma 2000.

Tab. 6 - Derive della funzione dirigenziale

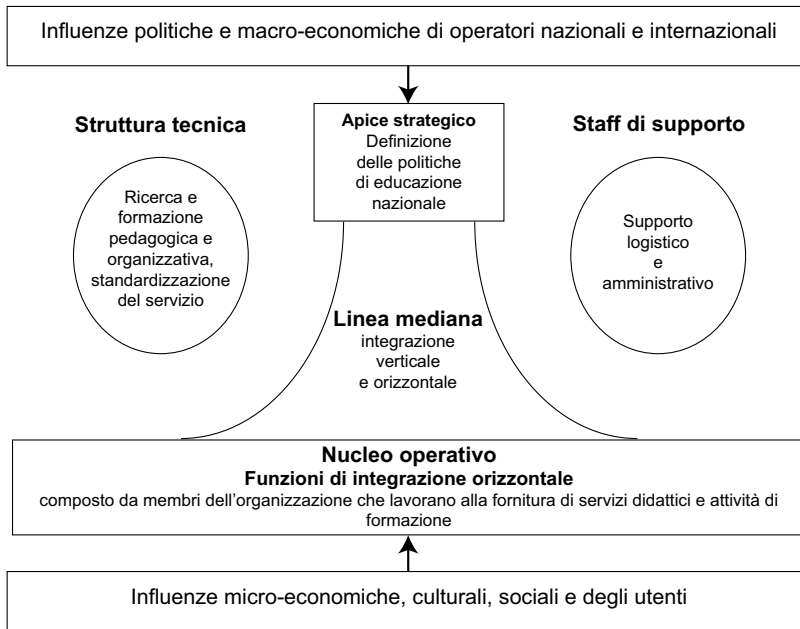
<b>Deriva amministrativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prevalenza degli aspetti burocratici e dell'adeguazione della leadership alla componente amministrativa</li> <li>• Il Dirigente Scolastico si attiene alle Circolari ministeriali</li> <li>• La comunicazione permanente è quella formale</li> <li>• Il referente fondamentale è la struttura periferica dell'Amministrazione scolastica; grande enfasi sulle circolari e sulle direttive ministeriali</li> <li>• Guarda con sospetto all'innovazione. Si preferisce la routine e la chiusura all'interno</li> </ul>
<b>Deriva pedagogica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prevale l'aspetto della didattica</li> <li>• Il Dirigente Scolastico tende a riprodurre la sua dimensione di ex docente</li> </ul>
<b>Deriva manageriale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prevale la dimensione di marketing, della qualità</li> <li>• Vi è un'eccessiva proiezione verso l'esterno e verso le reti territoriali</li> <li>• Esigenza del fund raising. Ossessione della qualità</li> <li>• Si smarrisce la componente pedagogico-didattica</li> </ul>
<b>Deriva relazionale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prevale l'aspetto della comunicazione e delle relazioni</li> <li>• La comunicazione è spesso confusa e informale</li> <li>• L'organizzazione interna è dettata da amicizie, simpatie, affinità</li> </ul>

È chiaro, tuttavia, che non si deve confondere la gestione manageriale aziendalistica con la cultura organizzativa di un istituto. Come pure emerge con evidenza la necessità di una connessione tra la dimensione pedagogica del servizio educativo e la dimensione organizzativa. Di fronte al capovolgimento delle modalità di organizzazione del lavoro (terziarizzazione, globalizzazione, flessibilità), hanno assunto un rilievo sempre maggiore i processi socio-organizzativi: la leadership, il management, le tecnologie, la qualità totale, la gestione del capitale umano. Si attua, in sostanza, un passaggio dalla *struttura organizzativa* (macchina burocratica), alla *cultura organizzativa* e, da questa, alla *learning organization*, cioè all'organizzazione che apprende e che genera conoscenza.

**La burocrazia professionale di Mintzberg.** Fra gli anni Settanta e Ottanta, Mintzberg offriva per la scuola le definizioni prevalenti di *burocrazia professionale* e *burocrazia amministrativa*, caratterizzate da un nucleo operativo (struttura che eroga il servizio scolastico) fortemente autonomo (libertà di insegnamento del docente e potere deliberante in materia didattica del Collegio Docenti) e da competenze definite attraverso titoli di studio. Management e leadership sono due costrutti che oggi trovano ampia risposta nei servizi educativi e sociali (si pensi alla gestione delle ASL).



**Graf. 4 - Mintzberg: le cinque parti fondamentali di un'organizzazione amministrativa**



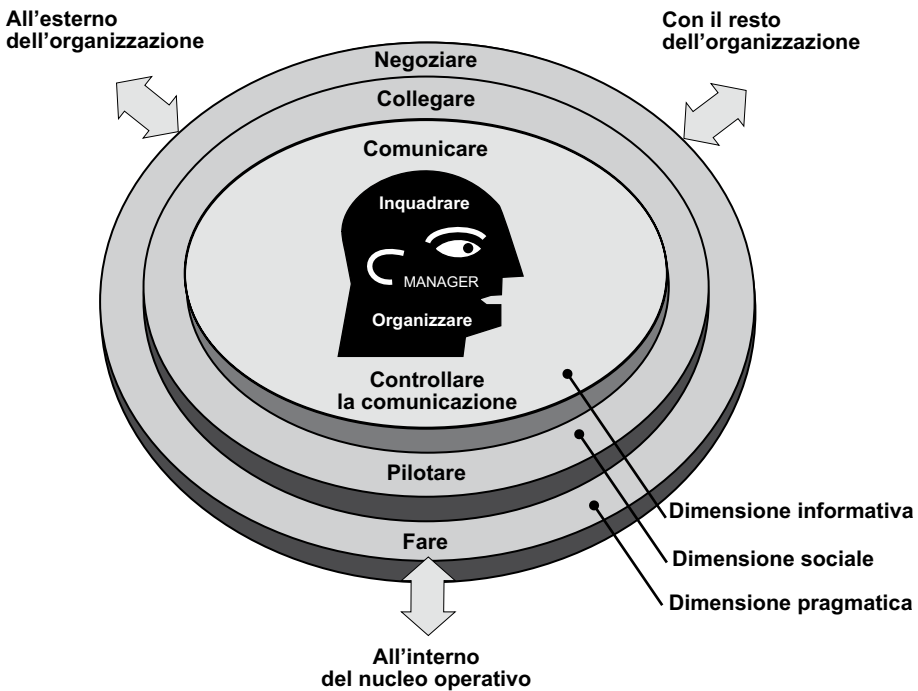
Nello specifico dell'organizzazione scolastica, le cinque componenti identificate da Mintzberg, si configurano come:

- **Vertice strategico (*Strategic Apex*):** determina le scelte politiche, gli indirizzi e gli obiettivi da raggiungere. È rappresentato dal dirigente, affiancato da organi collegiali, ma con scarsa autonomia decisionale.
- **Management intermedio (*Middle Line*):** cura l'organizzazione della produzione, raccorda l'apparato tecnico ed i servizi. Si tratta dei collaboratori del dirigente, in numero ridotto, con forte valenza di auto-tutela, più che di funzione organizzativa.
- **Nucleo operativo (*Operating Core*):** è la linea produttiva, formata da persone che concretizzano la produzione di beni o servizi.
- **Tecnostruttura:** fornisce supporto specifico (bilanci, gestione amministrativa del personale, del magazzino, della manutenzione, ecc.). È riconducibile essenzialmente al personale di segreteria, con azione fortemente separata dalla didattica, su cui ha scarse ricadute.
- **Servizi (*Support Staff*):** posta, pulizie, mensa, sorveglianza, ecc.

Sostanzialmente, siamo in presenza di una forma organizzativa fortemente autoreferenziale sia dal punto di vista degli individui che da quello istituzionale, in cui i controlli sono di tipo procedurale e le responsabilità individuali molto limitate e il sistema ha poche variabili, sporadiche e frammentate, tipiche dei sistemi a legame debole.

Il modello di managing che corrisponde al modello Mintzberg è completamente centrato sulla figura del leader.

Graf. 5 - Mintzberg: centralità del leader

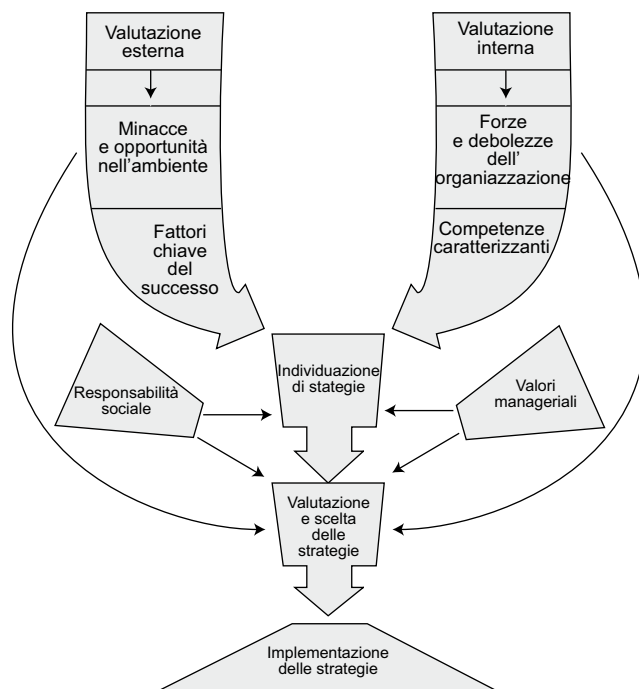


Dal diverso amalgama delle varie parti, dipendono varie tipologie di organizzazione; struttura semplice, burocrazia meccanica, burocrazia professionale, soluzione divisionale, adhocrasia professionale. Quest'ultima tipologia di organizzazione, viene indicata da Mintzberg come un meccanismo virtuoso non gerarchico, estremamente immediato ed informale, fondato sull'adattamento reciproco, team di lavoro, obiettivi specifici. L'adhocrasia rappresenta la risposta organizzativa all'esigenza di realizzare innovazioni complesse e non marginali, tendenzialmente il tipo di innovazioni sempre più necessario nelle società avanzate. Nella gestione di un istituto, presuppone una differenziazione rispetto alle tipiche forme burocratiche della pubblica ammi-

nistrazione, un passaggio verso le dinamiche di innovazione, flessibilità e creatività, in cui il progetto (ad es. il POF) costituisce la spina dorsale di un processo e di un orientamento formativo più contestualizzato.

In quest'ultimo caso, la struttura organizzativa di Mintzberg può presentarsi secondo la seguente configurazione di base:

**Graf. 6 - Mintzberg: struttura organizzativa scolastica orientata all'innovazione**



**Il management scolastico di Bush.** Tra le teorie sul management scolastico, quella che ha avuto maggior fortuna in Italia è stata espressa da T. Bush<sup>55</sup>, secondo cui il management impatta su uno degli elementi di base dell'organizzazione, quello della *forma di governo*. Si distingue, infatti, fra struttura (modello di relazione fra i membri), forma di governo (controllo organizzativo) e cultura (insieme degli assunti di base, dei valori e degli artefatti che legano i membri). L'analisi di Bush si basa sulla suddivisione del management scolastico in sei modelli tipologici:

<sup>55</sup> T. Bush, *Manuale di management scolastico*, Erickson, Trento 1996.

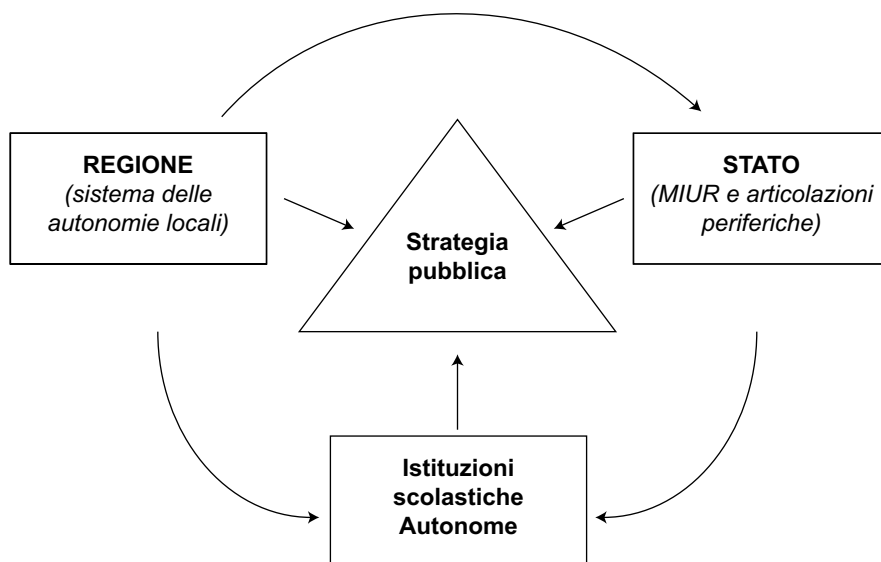
Tab. 7 - Modelli del management scolastico secondo Bush

	Obiettivi	Struttura con l'esterno	Rapporti	Leadership
<b>Modello formale</b>	Ufficiali, generali e proposti dal leader	Oggettiva e gerarchica (verticale)	Scarsi e gestiti dal leader	Il leader definisce gli obiettivi e orienta l'organizzazione
<b>Modello collegiale</b>	Ufficiali, generali e approvati collegialmente	Oggettiva e orizzontale	La responsabilità è poco chiara	Il leader promuove il consenso
<b>Modello politico</b>	Particolari definiti da sottogruppi	Sede del conflitto di interessi	Sono regolati dalla posizione di potere del leader che esercita il controllo e la cooptazione	Il leader esercita autorità, incentivi, gerarchie
<b>Modello soggettivo</b>	Gli obiettivi dell'organizzazione sono la somma degli obiettivi individuali	Dipende dalla relazione dei membri	Sono gestiti da relazioni individuali	Il leader utilizza il proprio potere personale e formale
<b>Modello ambiguo</b>	Non chiari	Problematica confusa	Generano ambiguità e incomprensioni Difficoltà nella comunicazione e nell'informazione interna	Il leader può essere 'tattico' o invisibile
<b>Modello culturale</b>	Obiettivi ideologicizzati	Cerca di adeguarsi al contesto politico, sociale ed economico	Sono improntati ad un rispecchiamento nella cultura dell'organizzazione (comportamenti, cerimonie, rituali)	La cultura del leader tende ad influenzare la cultura dell'organizzazione

**Il modello della governance.** Anche se il governo dirigistico e burocratico sembra tramontato, secondo Bush il management non si è definitivamente affermato nella scuola per la difficoltà di esportare i processi aziendali, mentre invece ha trovato spazio nel servizio sanitario nazionale. Ha invece preso quota il modello di una *governance* policentrica, fondata sulla dimensione orizzontale, anziché verticale, dei rapporti e dei processi dell'organizzazione, sulla negoziazione di politiche gestionali, sull'interazione fra la scuola e gli altri soggetti della formazione (agenzie formative, imprese, ecc.). Nel modello di *governance* che sta emergendo in alcune realtà europee (Svezia, Spagna, Italia), sempre più spesso si tratta di passare da una amministrazione

delle regole ad una amministrazione dei risultati, da politiche condizionali a politiche pubbliche di scopo. Prende campo il concetto di network, lavoro in rete e rete di lavoro in cui le relazioni fra i diversi attori del sistema si dispongono sullo stesso livello di interazione operativa.

**Graf. 7 - Modello di governance scolastica secondo Bush**  
**Il sistema di governance**



La *governance* – più che la gestione manageriale delle istituzioni scolastiche – è in grado di far dialogare la scuola con tutti gli altri soggetti del processo educativo: insegnanti, genitori, studenti, amministratori locali, regionali, nazionali. I fattori che la compongono si caratterizzano per<sup>56</sup>:

<sup>56</sup> European Commission, *White Paper on European Governance*, Bruxelles 2001. Nel Libro bianco, presentato nel 2001, la Commissione europea ha definito la *governance* come l'insieme di tutte "le regole, i processi ed i comportamenti che influiscono sull'esercizio dei poteri a livello europeo, particolarmente dal punto di vista dell'apertura, della partecipazione, della responsabilità, della efficacia e della coerenza". Si tratta di cinque principi informatori e regolatori che la Commissione ha individuato come fattori di completamento dei due principi di sussidiarietà e di proporzionalità per una gestione del potere così come affidato dai cittadini alle sue rappresentanze formali. Cfr. M. Di Mauro, *Governance, un sistema di responsabilità sociale*, in Ricca M., Arnone A., Di Mauro M. (a cura di), *Atti del Convegno La governance nel sistema di istruzione e formazione*, Settembre 2005, MIUR-Formez, Formello (Roma) 2006, pp. 17-30.

- *Apertura* e trasparenza delle istituzioni.
- *Partecipazione* di tutti gli attori, secondo i principi di efficacia e validità delle politiche europee.
- *Responsabilità* e chiarezza sui ruoli (accountability).
- *Efficacia* delle politiche e degli interventi, chiarezza degli obiettivi, il cui raggiungimento va esplicitato e valutato.
- *Coerenza* degli interventi con le politiche nazionali e comunitarie.

Nella cultura della governance, il leader opera secondo direttrici di manutenzione complessiva dell'organizzazione, sviluppando le seguenti competenze:

**Tab. 8 - Competenze di governance**

<b>Decidere</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pianificazione e organizzazione – Soluzione dei problemi</li> <li>• Consultazione - delega</li> </ul>
<b>Scambiare informazioni</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Controllo – Chiarimento - Informazione</li> </ul>
<b>Influenzare</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivazione – Riconoscimento - Ricompensa</li> </ul>
<b>Costruire rapporti</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Supporto – Gestione dei conflitti – Interconnessione</li> <li>• Sviluppo e assistenza</li> </ul>

#### 2.1.4. Le teorie dell'organizzazione: modelli di analisi

Solo in una visione chiusa ed autoreferenziale si potrebbe pensare ad una definizione onnicomprensiva di organizzazione. Meglio pertanto concentrarsi sulle dinamiche interne. Secondo l'approccio entitario, da considerarsi ormai superato, l'organizzazione è intesa in maniera statica, avulsa dalle persone che vi agiscono. Si preferisce quindi parlare di logiche di azione organizzativa, di un approccio funzionale fondato sull'analisi dei processi dell'organizzazione di cui si dota una collettività per mantenersi orientata ad uno scopo: compiti, ruoli, modalità di valutazione dell'efficienza e dell'efficacia. Scott<sup>57</sup> utilizza una distinzione sulla base della *prospettiva delle organizzazioni*, rifacendosi a tre correnti di pensiero:

- *Sistemi razionali*: le organizzazioni sono prima di tutto strumenti per raggiungere fini specifici e presentano una struttura sociale prevalentemente formalizzata, che regola le relazioni tra gli individui. Nei sistemi razionali i fini si traducono in *funzioni di preferenza o utilità*, le norme sono dettagliate ed esplicite (accentuata regolazione) e i ruoli attribuiti prescindono dalle caratteristiche personali (formalizzazione della struttura). Sostanzialmente, la teoria si focalizza su ruoli, regole e procedure, trascurando le azioni e i comportamenti organizzativi effettivi. I teorici della razionalità si rifanno a

<sup>57</sup> R.W. Scott, *Istituzioni ed organizzazioni*, cit.

M. Weber e H. Simon, ma anche allo *scientific management* di F. Taylor e H. Fayol.

- *Sistemi naturali*: in questa prospettiva le organizzazioni sono delle collettività i cui partecipanti condividono un interesse alla sopravvivenza del sistema e si impegnano in attività comuni, strutturate informalmente, per garantirne e garantirsi la sopravvivenza. Il riferimento va alla scuola delle relazioni umane (E. Mayo, C. Barnard) e al funzionalismo (P. Selznick, T. Parsons).
- *Sistemi aperti*: l'organizzazione è un sistema di attività interdipendenti che connettono coalizioni instabili di partecipanti; è radicata nell'ambiente in cui opera, dipende da continui interscambi con esso e ne è in parte costituita. I sistemi cibernetici sono capaci di auto-mantenersi e auto-regolarsi, si strutturano per sotto-sistemi specializzati e per livelli di informazione, sono capaci di retro-azione (riflessività). Funzionano secondo processi di morfostasi (che tendono a preservare la forma o la struttura di un sistema) e di morfogenesi (che elaborano o mutano un sistema, ad es. per crescita, apprendimento, differenziazione). I sistemi aperti sono capaci di auto-mantenersi attraverso un prelievo di risorse dall'ambiente, che vengono in esso re-immesse dopo una serie di processi di trasformazione. L'interazione con l'ambiente è pertanto essenziale per il funzionamento e lo sviluppo del sistema. Lo stimolo principale a questa interpretazione viene dalla teoria dei sistemi (cibernetica) di von Bertalanffy<sup>58</sup>, N. Wiener, K. Boulding e dalla ricerca operativa (K. Weick).

**Leadership: dal formale all'informale.** Le strutture formali pensate per regolare il comportamento degli attori al servizio di obiettivi specifici sono influenzate, completate, erose, a volte anche fortemente trasformate dalla nascita di strutture informali. L'autorità formale è costituita dai diritti che vengono esercitati da coloro che ricoprono una posizione di vertice nella struttura sociale dell'organizzazione, come il dirigente scolastico. Al contrario, l'autorità informale è costituita da diritti che una persona ha all'interno di una organizzazione in ragione delle sue peculiari risorse e qualità individuali.

**La grammatica dell'organizzare: il modello sensemaking.** L'azione organizzativa deve fare riferimento alle situazioni concrete in cui si dispiega. Per comprendere il senso e il significato dell'organizzazione, è meglio concentrare il focus sulla *grammatica dell'organizzare*. Il modello di riferimento è la metafora del sensemaking di K.

---

<sup>58</sup> L. von Bertalanffy, *General System Theory*, Braziller, New York, 1968. Tr. it. *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppo, applicazioni*, ILI, Milano 1971.

Weik<sup>59</sup>, che si occupa dell'organizzazione in quanto *produzione di senso* e creazione di un contesto di riferimento. Le persone attivano l'ambiente in cui si trovano ad agire e quell'ambiente le condiziona, per il fatto stesso che lo hanno attivato in base alle loro mappe cognitive. Parlare di sensemaking, pertanto, significa "parlare della realtà come di una costruzione continua che prende forma quando le persone danno senso retrospettivamente alle situazioni in cui si trovano e a quello che hanno creato [...] Le persone danno senso alle cose confrontandosi con un mondo al quale hanno già attribuito ciò in cui credono"<sup>60</sup>.

Con la crisi del fordismo entrano anche in crisi i significati prescritti e prevedibili, per cui occorre pensare l'organizzazione non come un processo verticistico e direzionale, ma come una realtà orizzontale in cui i soggetti costituiscono il senso dell'organizzazione. L'organizzazione è così concepita come sforzo collettivo di generazione di significato. L'attenzione si sposta sui processi di interazione e sulle caratteristiche creative dei soggetti impegnati ad attivare (*enactment*) e costruire l'organizzazione, intesa non come entità-struttura, ma come prodotto dell'organizzare (*organizing*). I processi organizzativi costruiscono un sistema di interdipendenze che meglio di altri si adatta alle istituzioni scolastiche e formative, le cui azioni si avvolgono intensamente dei principi del costruire, filtrare, incorniciare, creare, trasformare, inventare, tipiche del modello delineato da Weich.

Il sensemaking riguarda le modalità con cui le persone generano ciò che interpretano, secondo un processo in cui si possono individuare tre fasi: attivazione di un ambiente (quando il soggetto interagisce con la propria esperienza e con la realtà in cui opera), selezione, ritenzione. Ma, soprattutto, è un processo connotato da sette caratteristiche:

- La *costruzione di identità* individuale e collettiva. Definire identitariamente qualcosa o qualcuno, significa anche definire se stessi. Se una scuola definisce in modo stringente una peculiarità della *mission*, ad esempio, raggiunge lo scopo di rendere l'istituto unico e originale nell'offerta formativa.
- La *retrospettività*, per cui la creazione di significato si riferisce a ciò che è già avvenuto, più che a ciò che avverrà. Poiché la creazione di significato è un processo che *presta attenzione*, valorizza ciò che è già avvenuto. Nella scuola, l'attenzione retrospettiva si traduce direttamente in documentazione dei processi e dei percorsi didattici, costruzione del portfolio delle competenze dei docenti e della loro autobiografia professionale, realizzazione dei gruppi di ex alunni.

<sup>59</sup> K. Weich, *The social Psychology of Organizing*, McGraw Hill, New York 1969. *Educational Organization as Loosely Coupled Systems*, "Administrative Science Quarterly", 21:1-19. 1976; *Sensemaking Organizations*, Blackwell, Oxford, UK 1995.

<sup>60</sup> K. Weich, *Sensemaking Organizations*, cit.



- *L'istituzione di ambienti sociali (enactment)*, tramite le persone che vi operano e che spesso creano parte dell'ambiente. Ciò produce, nella scuola, una cultura organizzativa costruttivista ed attivista che restituisce all'esperienza una valenza pedagogica. Ma l'azione, per avere un valore aggiunto, deve essere supportata da una teoria, infatti l'insegnamento è un agire formativo intenzionale che necessita di una pratica riflessiva e di una disponibilità alla ricerca<sup>61</sup>.
- Il *substrato sociale*, che modella l'interpretato e l'interpretante secondo modalità effettive o simbolizzate.
- La *continuità* di un *never ending process*. Continuità come funzione costante e ininterrotta della vita individuale, ricerca per ulteriore produzione di senso e ulteriore *learning organization* (apprendimento organizzativo).
- La centratura su *informazioni selezionate*. Il contesto e le disposizioni personali scelgono uno specifico aspetto della vita individuale e/o collettiva come contenuto del pensiero. La selezione elimina molte delle ambiguità che si creano nell'attivazione: quando arriva in classe una circolare non molto chiara, ad esempio, il docente, mentre la legge agli studenti, la "traduce".
- La *plausibilità*, in funzione pragmatica e operativa. Attraverso tale caratteristica si passa, da prestazioni standardizzate ed impersonali, all'attivazione di competenze e di conoscenze delle procedure.

*Caratteristiche delle istituzioni scolastiche a legame debole (loose coupling)*. I legami sono connessioni fra gli attori e costituiscono i rapporti di interdipendenza fra le azioni. Dalla natura dei legami tra attori e azioni dipende il livello di integrazione di un'organizzazione scolastica: "Immaginate di essere arbitro, allenatore e giocatore o spettatore di una singola partita di calcio: il campo è a forma circolare, le porte sono più di due e sono sparse disordinatamente lungo i bordi del campo. I partecipanti possono entrare ed uscire dal campo a piacere, possono dire "ho fatto goal" quando vogliono e per quante volte vogliono, tutta la partita si svolge su un terreno inclinato e viene giocata come se avesse senso [...] Se sostituiamo nell'esempio, l'arbitro con il dirigente, gli allenatori con gli insegnanti, i giocatori con gli studenti, gli spettatori con i genitori e il calcio con l'attività scolastica, si ottiene una descrizione altrettanto singolare delle istituzioni scolastiche. Il fascino di questa descrizione è che essa coglie all'interno delle organizzazioni scolastiche un nucleo di realtà diverse da quelle che possono essere evidenziate nelle stesse organizzazioni dalle posizioni classiche della teoria burocratica"<sup>62</sup>.

<sup>61</sup> L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003.

<sup>62</sup> K. Weick, *Educational organizations as loosely coupled systems*, cit.

Le caratteristiche dei sistemi a legami deboli (*loose coupling*) evidenziano come l'organizzazione stia insieme e duri nel tempo in relativa indipendenza causale e incoerenza fra gli elementi. Anche se i membri dell'organizzazione sono connessi tra loro, mantengono una relativa indipendenza. In effetti, i sistemi a legami deboli sono caratteristici delle organizzazioni che si occupano di servizi alla persona dove si presentano tecnologie incerte, problemi indeterminati o imprevedibili, obiettivi scarsamente definiti e incoerenza tra obiettivi, azioni ed effetti. In una scuola a legami deboli, gli insegnanti godono di elevata autonomia didattica, ma sono legati alle strategie complessive dell'istituto, mentre il successo formativo dipende da più variabili intersoggettive come la qualità della comunicazione, la fiducia, l'impegno e gli investimenti reciproci (ad es. tra insegnante-dirigente, insegnante-alunni, azioni-risultati).

Quali sono le cause che spingono le organizzazioni dei servizi alla persona verso forme di *loose coupling*? Secondo Weich si tratta di elementi costitutivi delle organizzazioni stesse, in particolare di quelle scolastiche:

- Indeterminatezza causale (razionalità limitata). Ad esempio, la scarsa chiarezza del nesso tra mezzi e fini, che induce a limitata capacità di elaborazione delle informazioni, memoria labile, ecc.
- Frammentazione dell'ambiente esterno, molteplicità degli stimoli e delle sollecitazioni (incompatibilità delle aspettative degli interlocutori, che nella scuola sono numerosi e portatori di esigenze difficilmente conciliabili).
- Frammentazione dell'ambiente interno (visioni e comportamenti connessi alle differenti posizioni interne). Sul medesimo problema, ad esempio (come tenere una lezione, come risolvere un problema, ecc.), ogni insegnante tende ad avere una posizione diversa dai colleghi.

Si tratta dunque di valorizzare gli aspetti positivi dei legami deboli del sistema, per ricavarne efficienza ed efficacia. L'utilità dei legami deboli all'interno di un istituto consiste nel fatto che favoriscono la flessibilità organizzativa, incoraggiano l'autodeterminazione degli attori, incrementano la sensibilità dell'ambiente e consentono l'adattamento di nicchia, circoscrivono la portata di errori e fallimenti e aiutano a diversificare le risposte. Ma le attività dell'organizzare sono dirette a stabilire un livello di certezza tale da consentire di lavorare, infatti, organizzare significa: "risolvere equivocità in un dato ambiente attraverso comportamenti interdipendenti inclusi in processi condizionalmente collegati"<sup>63</sup>. Nella teoria dei legami deboli, i comportamenti organizzativi di istituto conducono dall'attenzione alla struttura all'attenzione per il processo, attraverso i tre stadi dell'attivazione, selezione e conservazione. Il processo di *attivazione* induce nel sistema informazione (variabilità) che viene trattata secondo le prassi e le norme dell'organizza-

---

<sup>63</sup> K. Weich, *The social Psychology of Organizing*, cit.

zione perché, tanto più equivoca è l'informazione che viene introdotta nel sistema, tanto minore è il numero delle regole che verranno attivate per trattare l'input. Il processo di *selezione e di conservazione* tende a "risolvere l'equivocità di un dato ambiente attraverso comportamenti interdipendenti, inclusi in processi condizionalmente collegati"<sup>64</sup>. Le attività dell'organizzare sono dirette a stabilire un livello di certezza tale da consentire di lavorare, poiché le organizzazioni sopravvivono solo se riescono a mantenere un equilibrio tra stabilità e flessibilità, dove la relativa autonomia dei singoli attori viene accentuata assieme alla natura non rigida e condizionale dei rapporti che li legano.

In ultima analisi, gli effetti positivi del *loose coupling* consistono in una modificazione oggettiva di:

- *Modularità*. Le relazioni si riducono a quelle strettamente dovute, si creano ad esempio tra i docenti, sottogruppi e clan.
- *Varietà necessaria*. Quando l'organizzazione si articola in unità differenziate capaci di sintonizzarsi con l'ambiente.
- *Discrezionalità dei comportamenti*. Quando le azioni sono autonome e ciascuno interpreta a modo suo una decisione.

Per valorizzarne le positività, è tuttavia necessario attivare, nei sistemi deboli, alcune strategie che coinvolgono in prima persona la natura della leadership, al fine di *produrre effetti di ibridazione e ricontestualizzare i modelli*:

- *Enfasi su una leadership forte*. Una dirigenza che indichi obiettivi unitari, chiarisca le ambiguità e le opacità.
- *Valori e obiettivi condivisi*. Una dirigenza tesa a negoziare gli accordi fondamentali e poi lasci la necessaria autonomia ai soggetti.
- *Rafforzare i legami giudicati essenziali*, quali il rispetto di certe regole generali, di norme di comportamento professionale.

## 2.2. NUCLEI PEDAGOGICI FONDAMENTALI

Quali sono gli strumenti reali, gli interventi o le azioni che un dirigente/direttore di CFP può mettere in campo affinché l'istituzione scolastica che rappresenta possa offrire a tutti gli allievi le stesse opportunità di apprendimento?

Sulla scia delle indicazioni pedagogiche a cui sottendono le scelte della politica nazionale attuale qual è lo scenario che ci si può attendere, in considerazione della complessità dell'odierna società?

---

<sup>64</sup> Ibid.

Il dirigente/direttore, nella consapevolezza del ruolo strategico dell'istruzione per la crescita e lo sviluppo integrale della persona, travalicando l'impostazione di una scuola tradizionale, dove l'insegnamento curricolare è suddiviso in insegnamenti disciplinari, scandito in orari rigidi e impartito in aule sempre uguali, si può muovere all'interno di una logica personalistica, flessibile e dinamica, che metta al centro lo studente in quanto persona reale con i suoi bisogni, i suoi ritmi, le sue singolarità e le sue capacità, le sue differenze. Con la convinzione che, così come affermato nel *Quaderno bianco sulla scuola* del 2007<sup>65</sup>, "non c'è futuro senza educazione". All'interno della normativa ci sono spazi di autonomia e libertà per garantire a tutti gli studenti la scelta e la realizzazione di propri percorsi formativi, la flessibilità organizzativa e didattica e l'apertura al territorio sono strumenti utili.

Lo sviluppo della performance degli istituti implica la capacità di adattarsi continuamente a lavorare come una squadra con un obiettivo comune: la scelta delle priorità appartiene alla leadership educativa.

*Agente di cambiamento* è "colui che deve portare le riforme." In quanto tale, il dirigente scolastico deve accompagnare l'evoluzione della professione di insegnante, come già fa in altri paesi europei (definizione degli obiettivi e valutare il lavoro in team, fornire più frequenti attività di gestione, animare i team di gestione per partecipare ad una direzione più collegiale. Di fronte a questi cambiamenti, il dirigente/direttore non è solo: egli dispone di strumenti e di gli insegnanti che lo affiancano positivamente, anche se non sono scomparse sacche di resistenza ai cambiamenti. È tuttavia necessario aiutare il dirigente a concentrarsi sull'essenziale, dotarlo di mezzi finanziari e specifiche figure professionali di supporto.

Per rafforzare la leadership formativa, si tratta, infine, di attivare una formazione progressiva – iniziale e continua - che metta l'accento sugli aspetti pedagogici e didattici della funzione dirigente: non è più possibile contare solamente sulla formazione ottenuta attraverso l'esperienza diretta di lavoro o attraverso le pregresse esperienze di insegnamento. Ciò comporta una stretta collaborazione fra università e MIUR.

### 2.2.1. La *mission*

In atmosfera di devoluzione, decentramento, potenziamento dell'autonomia, il ruolo dei dirigenti scolastici e dei loro temi di lavoro si accresce notevolmente e le funzioni, inevitabilmente, sono destinate ad ampliarsi. Le sue aree di attività si carat-

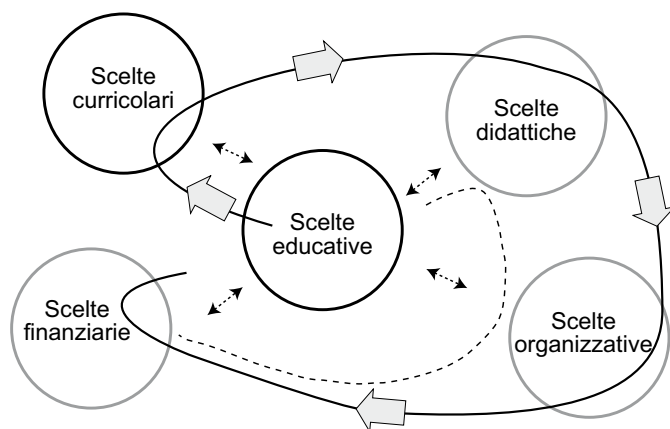
---

<sup>65</sup> MIUR, *La nuova politica del Quadro Strategico Nazionale 2007-2013: l'istruzione motore dello sviluppo. Quaderno Bianco sulla Scuola*, 26 novembre 2007, <[http://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/quaderno\\_bianco.shtml](http://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/quaderno_bianco.shtml)>.

terizzeranno sempre più nel condurre una politica educativa e pedagogica finalizzata al successo individuale e collettivo di studenti, alla conduzione delle relazioni umane attraverso il dialogo con tutti. La centralità del dirigente/direttore si qualifica attraverso le scelte della progettazione formativa, che interagiscono sul piano educativo, curricolare, didattico, organizzativo e finanziario.

- *Scelte educative*: riguardano gli scopi ultimi, in relazione alle finalità istituzionali, ai bisogni di contesto, alla cultura e ai valori condivisi all'interno dell'unità scolastica.
- *Scelte curricolari*: determinano l'insieme delle esperienze che, intenzionalmente, l'unità scolastica intende proporre e far vivere all'alunno; si sviluppano entro vincoli prescrittivi e possibilità opzionali o integrative.
- *Scelte didattiche*: si riferiscono al sistema delle interazioni insegnante – alunni e alle tecniche, i metodi, gli strumenti di insegnamento.
- *Scelte organizzative*: riguardano la distribuzione dei compiti, le azioni di coordinamento, i meccanismi di funzionamento del sistema.
- *Scelte finanziarie*: sono indirizzate al reperimento, alla allocazione, alla gestione delle risorse economiche.

**Graf. 8 - Scelte sequenziali e variabili della progettazione formativa**



Tali scelte si concretizzano nelle direzioni che è possibile imprimere al curricolo e al piano dell'offerta formativa (POF).

**Mission e sfide del curricolo e del POF.** Guardando all'innovazione come prospettiva pedagogica e didattica e al modello formativo italiano emergente dalla scuola superiore e dalla formazione professionale, è possibile identificare, nelle politiche formative nazionali, alcuni punti di non-ritorno:

- Il nostro sistema scolastico e formativo deve essere ripensato alla luce degli ultimi eventi delle politiche nazionali europee: in base ai documenti della Commissione europea sull'istruzione la progettazione del curriculum di scuola avviene nel rispetto del criterio dell'essenzialità ed è finalizzato al recupero delle carenze più vistose di cui soffre la scuola.
- La scuola che abbiamo non riesce ancora ad essere un fattore di crescita per il Paese e per le Persone.
- Il sistema è ormai policentrico: Va assicurato alle scuole autonome un sostegno (risorse economiche) che valorizzi il patrimonio culturale esistente, la formazione del personale, la ricerca, la sperimentazione, l'attività laboratoriale, la diffusione delle buone prassi.
- Un curriculum che voglia prima di tutto costruire "senso" deve essere orientato all'unitarietà dell'insegnamento/apprendimento, superando la distinzione tra attività obbligatorie e attività facoltative/opzionali.
- Identikit del nuovo docente: dall'intreccio tra profilo culturale e professionale emerge l'idea di un insegnante colto e competente, esperto della promozione dell'apprendimento mediante insegnamento, insieme *architetto* dei contesti di apprendimento e *artigiano* della didattica, che reinventa continuamente la propria professione, un *tutor* relazionale e metodologico.

*La sfida che il dirigente deve cogliere: educare a pensare in prospettiva.* Non si dimentichi che gli insegnanti contemporanei sono formatori che operano in tempi di ricostruzione, quando la persona può essere aiutata a pensare in prospettiva per ricominciare dai fondamenti del suo stesso essere, guidata a riconoscere i bisogni permanenti e più profondi di sé, che le mormorano dentro. L'esperienza ci insegna quanta sete e fame di verità è nascosta anche oltre le vite più confuse.

Ci conferma Koval che la civiltà sta vivendo già da molti anni una profonda crisi, che continua e si rafforza, orientando il passaggio verso nuove forme e tappe della vita sociale. Questo passaggio verso una nuova civiltà non sarà pacifico, ma si prospetta doloroso, pieno di nuovi conflitti tra le civiltà, tra le etnie, conflitti di tipo religioso e anche sociale che coinvolgono le persone nella violenza anti-umanista<sup>66</sup>. È importante che la ripresa sorga a partire dagli interessi e dalle intenzioni interne della persona, non dalle pressioni esterne, poiché l'unico modo di allargare il campo delle libertà, invece di restringerlo, è la posizione umanista attiva.

Come disse Sartre: «nell'uomo c'è il futuro dell'uomo e il futuro dell'uomo è nella nostra stessa persona e porta noi all'umanesimo». Ma in cosa crede ormai l'essere

<sup>66</sup> B. Koval, *Uomo e la società in periodi di crisi*, Forum Umanista Universitario: *Dall'Umanesimo storico all'Umanesimo Contemporaneo*, Università degli Studi di Roma "La Sapienza", Roma 17 Aprile 1996.

umano? Forse a nuove alternative di vita? Il problema sta appunto in questa difficile transizione dal mondo che abbiamo conosciuto al mondo che viene. Secondo Puledda, due difficoltà sospingono all'antiumanesimo, in tempi di transizione: 1) Nessun sistema completo di pensiero potrà prender piede in un'epoca di destrutturazione. 2) Nessuna articolazione razionale del discorso potrà essere sostenuta al di là dell'immediatezza della vita pratica, al di là della tecnologia. Queste due difficoltà delimitano la possibilità di fondamentare nuovi valori di grande portata<sup>67</sup>. Eppure, la crisi sociale e personale del momento attuale colloca l'essere umano nella dimensione della libertà. La coscienza umana, in questa concezione, non è un riflesso passivo o deformato del mondo materiale, ma fondamentalmente attività intenzionale, attività incessante di interpretazione e ricostruzione del mondo materiale e sociale. L'essere umano, sebbene partecipi del mondo naturale in quanto ha un corpo, non è riconducibile ad un semplice fenomeno zoologico, non ha una natura, un'essenza definita, è un "progetto" di trasformazione del mondo materiale e di se stesso. È essenzialmente questo il *progetto* che, in ambito scolastico, va trasferito nelle scelte del curriculum e del POF. Gli orientamenti del dirigente scolastico, per la costituzione di un'efficace *comunità educante* che traduca nel curriculum degli studi e nel progetto formativo il pensiero *in prospettiva*:

*Scuola che prepara i futuri cittadini del mondo.* Don Milani aveva chiaro che educare alla convivenza, per una società libera e giusta, costituiva insieme un impegno pedagogico, un bisogno sociale e un imperativo etico. Questo perché nessun paragrafo di Costituzione, nessuna alta corte di giustizia, nessuna autorità può essere di aiuto, se l'uomo non sente che la *res publica*, il bene comune di una esistenza umana libera e dignitosa, è affidata alle sue mani. La scuola è ancora il luogo più adatto dove le nuove generazioni possano imparare a superare le forme moderne di egocentrismo e individualismo e praticare i valori del reciproco rispetto, della partecipazione, dell'impegno competente e responsabile. Eppure, in alcune realtà di istituto, dove il dirigente/direttore non si percepisce come il custode dei valori antropologici, mancano ancora l'intenzionalità educativa, e la consapevolezza della complessità dell'azione educativa, e ciò finisce per far prevalere, negli insegnanti, preoccupazioni di tipo organizzativo o programmatico.

*Scuola intesa come luogo di incontro e di crescita di persone.* Hösle<sup>68</sup> definisce la situazione attuale come uno stato di decomposizione culturale accelerata, di distruzione di

---

<sup>67</sup> S. Puledda, *Post-Modernità e Antropologia Cristiana: sfide e valori*, Forum Umanista Universitario: *Dall'Umanesimo storico all'Umanesimo Contemporaneo*, Università degli Studi di Roma "La Sapienza", Roma 17 Aprile 1996.

<sup>68</sup> V. Hösle, *Wahrheit und Geschichte unter paradigmatischer Analyse der Entwicklung von Parmenides*

quei criteri che soli possono permettere alla guida formativa di avere una qualche validità. Insegnanti e formatori abdicano alla loro possibilità di intervento nel momento in cui negano la responsabilità che hanno di fronte alla trasmissione dei valori, se non addirittura al rigore argomentativo. Il risultato è la crisi della società e dell'educazione. È vero che lo sviluppo del sapere della scienza richiede una particolarizzazione del sapere, però i greci chiamavano *paideia* ovvero educazione, una trasmissione di conoscenze intrisa di sensibilità, valori, ideali, molto distante dall'istruzione attuale, cioè dal semplice accumulo di nozioni scolastiche. *Il fatto che la scuola si sia sempre più ridotta a una istituzione per il "transfer" di informazioni ha sempre più contribuito alla crisi attuale.* Ed ecco allora emergere con forza, dai dati della sperimentazione, l'esigenza fondamentale di un concetto condiviso di scuola intesa come luogo di incontro e di crescita di persone, dove si educa-istruendo. Una scuola che persegua la continuità e l'orientamento, in riferimento alla maturazione interiore della persona. Perché abbiamo bisogno di un concetto forte di educazione, però l'educazione non esiste senza un concetto di persona. Ed è chiaro che non può avere un forte concetto di educazione un'epoca nella quale il soggetto è un "automata" che reagisce a influenze che vengono da sistemi sociali o è nient'altro che una struttura sovrapposta a un apparato biochimico. Un'antropologia formativa sul modello relazionale esige, in ogni scuola che intenda essere al servizio di una formazione integrale, l'incontro e la collaborazione di tutti i titolari del diritto di educare: docenti e genitori *in primis*, ma anche altri soggetti della società civile portatori di esperienze di vita. Tale incontro non si verifica senza la volontà del capo di istituto.

Non siamo soli, ripeteva Arendt. Non viviamo in un deserto. Con la seconda nascita, dopo quella biologica, noi entriamo in uno spazio intersoggettivo, plurale, che ci costringe a fare esperienze significative di relazione. E la scuola, appunto, è proprio il primo ambiente di vita basato sulla collettività organizzata, lo spazio pubblico in cui si impara a stare con gli altri.

In quanto spaccato di società con cui il bambino si confronta, l'ambiente scolastico è inevitabilmente portatore di un modello di convivenza. Ed oggi, capire la "convivenza" non è affatto facile. I profondi cambiamenti intervenuti a livello internazionale e nazionale hanno fatto emergere drammatici conflitti ma anche nuovi bisogni formativi e nuovi valori. Il ruolo della scuola, sul versante educativo e su quello dell'istruzione, è divenuto essenziale per lo sviluppo culturale, civile, politico della persona, delle nazioni e del mondo. Come comunità sociale, la scuola è palestra per sperimentare le virtù politiche necessarie a vivere bene e attivamente nel proprio mondo: pensiero critico, capacità di giudizio, capacità di gestire i conflitti.

---

*bis Platon*, Frommann-Holzboog, Stuttgart-Bad-Cannstatt 1984, tr. it. a cura di A. Tassi, *Verità e storia. Studi sulla struttura della storia della filosofia sulla base di un'analisi paradigmatica dell'evoluzione da Parmenide a Platone*, Guerini e Associati, Napoli 1998.



*Alleanza scuola-famiglia.* In effetti, anche nelle ultime Indicazioni nazionali<sup>69</sup>, i rapporti scuola-famiglia vengono delineati in maniera essenziale, e le famiglie rimangono ancora troppo sullo “sfondo”. Ci si avvale dell’efficace espressione di “alleanza educativa”, ma non ci sono indicazioni sulle modalità della sua realizzazione; si nota una disparità tra quello che è auspicato e la mancanza di indicazioni che consentano un’effettiva praticabilità. Il successo formativo degli studenti – ci dicono i dati sperimentali – dipende anche dalla capacità dei loro insegnanti e dei loro genitori di trovare la giusta armonia e continuità tra prospettive educative differenti. Ma si parla poco della scuola come luogo delle relazioni. Da parte del dirigente, non c’è solo la centralità dello studente da considerare, ma anche il dialogo educativo con le famiglie, il valore educativo della funzione docente.

Il tema della collaborazione tra famiglia e scuola risulta oggi molto complesso. Spesso manca tempo per una fattiva collaborazione. Insegnanti e genitori non trovano il linguaggio per dialogare. In questa sede proponiamo solamente alcune questioni tra le tante emergenti, che più in particolare sembrano incidere in modo problematico sul piano educativo e, per il dirigente, rendono difficoltosa la realizzazione, in un istituto, di *un’alleanza nel prendersi cura di*:

- incidenza delle aspettative della famiglia e del valore attribuito allo studio: numerosi studenti oggi sono in crisi perché si rendono conto che non riescono ad assecondare, a soddisfare le aspettative dei genitori che chiedono loro un successo scolastico non finalizzato ad un arricchimento culturale personale, né ad una promozione sociale, ma ad un’ostentazione sociale, ad una proiezione di rappresentazioni ed immagini che confermano o disconfermano il successo dei genitori;
- esperienze pregresse dei genitori che influenzano fortemente l’immagine della scuola, istituzione nemica/ambiente rassicurante;
- legame significativo esistente tra atteggiamenti dei genitori e risultati scolastici dei figli;
- una collaborazione positiva tra scuola e famiglia ha un impatto positivo sull’assiduità, sui risultati e sul mantenimento della disciplina.

In tale contesto, si ravvisa come positivo che nelle Indicazioni si sottolinei «l’importanza di prevedere uno spazio di formazione per la famiglia stessa che chiede aiuto». Ma si ritiene che una più diretta chiarificazione della *mission* educativa di un istituto favorirebbe un più efficace processo di educazione integrata scuola-famiglia.

*Supporto agli insegnanti nel gestire la funzione tutoriale.* Nell’interazione con genitori ed allievi, l’insegnante deve misurarsi con l’esigenza di una gestione della fun-

---

<sup>69</sup> MIUR; *Indicazioni per il curriculum*, Agosto 2007.

zione tutoriale distribuita, esplicitata, condivisa. Come capire dunque i bisogni, le problematiche, le aspirazioni dei genitori e della famiglia? Dall'analisi delle attese, delle percezioni e delle problematiche:

- delle attese legate al vissuto, alla cultura, allo stile di vita, al contesto sociale di appartenenza;
- delle percezioni sulla scuola, che fa molte cose, ma solo una parte delle azioni formative raggiunge le famiglie, e non sempre è la più rappresentativa;
- delle problematiche: adeguatezza relazionale, oppure conflitti e crisi da supportare al meglio.

*Ripensare il modello pedagogico scuola/extra-scuola.* Altre difficoltà, nell'agire in una visione unitaria, evidenziano la necessità di ripensare un modello pedagogico di rapporto scuola/extra-scuola. Di fatto, sono tuttora scarse le indagini sull'educazione di tipo intenzionale e sulla qualità del loro intervento, espresso dalle realtà educative extrascolastiche. Esiste una cultura pedagogica dell'extrascuola? Vi sono riferimenti educativi, caratteristiche originali nell'intervento che si svolge nei centri aggregativi, sportivi, di animazione? La risposta è certamente positiva, in quanto le esperienze di pedagogia sociale hanno nel tempo elaborato una tradizione: basti pensare alle pratiche di relazione con ragazzi difficili, al lavoro in oratorio, al metodo scout, all'animazione nei gruppi, al gioco come elemento di crescita. Tuttavia, non è facile per gli educatori impegnati in tali esperienze esplicitare i propri riferimenti, né esistono studi sull'identità dell'educatore non formale. Prevalgono immagini di riferimento per gli educatori, che costituiscono dei modelli ideali: possono essere frutto dell'esperienza vissuta "da giovani", oppure costituire una specie di reazione a determinate figure incontrate in ambito scolastico o agli stili educativi sperimentati nell'ambito della propria famiglia. Del resto, nell'ambito del volontariato, talora l'educatore si improvvisa tale, si trova ad assumere tale ruolo in modo imprevisto, se non addirittura casuale.

Le ipotesi sulle quali avviare nuovi percorsi tra scuola e extra - scuola, puntano con chiarezza ad ottenere, da parte del dirigente:

- Confronto scuola - famiglia - extra scuola su problematiche educative che bambini - ragazzi - giovani vivono: talvolta, i genitori non conoscono i figli, le difficoltà tipiche della fatica di crescere che talora vengono espresse in ambienti extra familiari; la medesima questione riguarda gli insegnanti che non incontrando quotidianamente gli studenti, non hanno modo di ascoltarli; genitori e insegnanti talora non sanno come i ragazzi trascorrono il tempo libero. Dall'incontro relazionale e dalla condivisione nasce l'azione formativa efficace.

- Promozione di iniziative di formazione e aggiornamento comuni per insegnanti, genitori e educatori extrascolastici, quali opportunità per maturare una maggiore consapevolezza del proprio compito.
- Confronto tra insegnanti, genitori e quanti sono impegnati nel campo dell'educazione dei minori, per consentire una lettura più approfondita e positiva della loro realtà. «L'esigenza di un ponte tra scuola ed extrascuola è provata dalla distanza tra apprendimenti scolastici ed esperienze sociali ed ambientali. Una nuova comunicazione con agenzie di formazione extrascolastiche assume una maggiore importanza nella prospettiva della marginalità sociale, delle esigenze culturali delle popolazioni i cui livelli di vita sono più bassi, e della prevenzione della devianza. Occorre quindi superare ogni facile formula sia di scuola "contenitore" che di scuola aperta alla realtà locale, per «cercare le dimensioni di una nuova integrazione all'interno del contesto territoriale»<sup>70</sup>.
- Lavoro di "ricucitura" dei saperi disciplinari separati, rispetto ai saperi pregressi ed extrascolastici della persona.

*Recuperare gli spazi della ragione formativa.* Balza agli occhi un prioritario compito della formazione nei confronti della realtà presente: si nota una tendenza ad un razionalismo che tende ad escludere l'aspetto della ricerca esistenziale relativa alle domande di senso. E, insieme, si evidenzia una mancanza di "centro", cioè di una visione antropologica di fondo. Di fronte a quelle verità inumane che ci costringono a *formalizzare senza antropologizzare*, è necessario riproporre con forza la ragione quale strumento di orientamento e di scelta. Non la razionalità tecnico-scientifica, quella che secondo Morin privilegia la coerenza logica rispetto all'empiria, ma cade nella chiusura in sé, quando la razionalità è invece dialogo con il mondo<sup>71</sup>.

La questione chiave è l'apertura di un possibile inedito: l'uomo è un tragitto, un progetto, mai un'identità separabile. L'importante è scoprire e consolidare gli equilibri naturali, nel villaggio planetario, nell'economia di mercato, nell'attenzione ai diritti naturali, come pure ai diritti valoriali e spirituali. Il dirigente, in quanto leader della comunità educante, contribuisce a ricomporre i grandi oggetti della conoscenza umana, per integrare ogni esperienza in una visione unitaria con la quale confrontarsi. Anche se il collegamento con l'area antropologica risulta essere ancora troppo debole.

---

<sup>70</sup> M. Santerini, *Giustizia in educazione. Svantaggio scolastico e strategie educative*, La Scuola, Brescia 1990, p. 228.

<sup>71</sup> E. Morin, *Le paradigme perdu: La nature humaine*, Seuil, Paris 1973; tr. it. *Il paradigma perduto*, Bompiani, Milano 1974.

*Due valori prioritari: assunzione di responsabilità e rispetto per l'uomo.* Le problematiche contemporanee mettono più che mai in evidenza l'eterna importanza formativa di due valori: l'assunzione di responsabilità e il rispetto per l'uomo. L'insegnamento della dimensione valoriale auspicabile in un istituto si colloca pertanto alla confluenza di *etica della responsabilità*, nella formulazione di Weber e Jonas, ed *etica della convinzione*, che si nutre di morale.

Ne deriva un patto per una nuova laicità, basato sul principio di speranza. Se è vero, come ricordava Bloch, che “alla base del faro non c'è luce”; questo significa che il dirigente non deve proiettare l'azione formativa nel futuro in quanto tale, ma illuminare, attraverso la conoscenza della speranza, il centro dell'essere-persona di studenti, insegnanti e tutti gli attori del sistema formativo. Come un faro deve cioè buttare quella luce che conferisca senso alle giovani esistenze.

Secondo posizioni condivise da Gardner: «Noi incoraggiamo gli studenti a lavorare, ma questo lavoro deve risultare ben fatto in due modi: esemplare dal punto di vista della qualità, ma anche responsabile. Più specificamente, il lavoro che facciamo come adulti dovrebbe sempre tenere in considerazione le nostre responsabilità in cinque ambiti differenti: il nostro personale sistema di valori; gli altri individui intorno a noi: famiglia, amici, colleghi o compagni di scuola; la nostra professione o vocazione; le istituzioni alle quali apparteniamo; il mondo intero: le persone che non conosciamo, quelle che vivranno in futuro, la salute e la salvezza del pianeta»<sup>72</sup>.

L'adulto di domani è il bambino che oggi la scuola deve saper formare, con un *movimento di responsabilità* verso una società sempre in continuo, instancabile cambiamento. Insieme, genitori e insegnanti devono inglobare il senso di responsabilità nella vita dei giovani e cercare di far crescere in loro un uguale senso di responsabilità. Ciò è particolarmente importante in tempi insicuri come questi, quando le cose cambiano molto velocemente. Fra i più importanti traguardi formativi, quello che l'allievo comprende il ruolo della comunità umana nel sistema e la responsabilità morale che ne deriva, imparando ad abitare la realtà con fiducia e speranza.

In questo senso dovrebbe operare il Piano dell'offerta formativa, che definisce i percorsi della flessibilità didattica e definisce la possibile mappa di categorie formative che partono dalla descrizione dell'intera realtà della scuola per presentare la propria proposta, definire la propria identità e indicare le modalità di progettazione che questa intende darsi.

*Mission, autonomie scolastiche e autonomie locali.* In ciascun istituto, alla luce della distribuzione di competenze tra i diversi soggetti istituzionali, assume primaria

---

<sup>72</sup> H. Gardner, *Un'educazione per il futuro*, conferenza tenuta il 13 marzo 2001 ad Amsterdam, in occasione del Royal Symposium convocato dalla regina Beatrice.

importanza la capacità di relazionarsi, negoziare e decidere in modo condiviso. Nella qualità della relazione entra in gioco il funzionamento stesso del sistema formativo, la sua qualità, la capacità di concorrere allo sviluppo culturale, sociale ed economico del Paese.

Una particolare responsabilità, in relazione a ciò, è affidata al dirigente scolastico, che deve comprendere il linguaggio degli enti territoriali e conoscere le regole e le metodologie della negoziazione. Si tratta di un ruolo molto difficile, anche perché non deve essere svolto sostituendosi alle componenti tutte della scuola (alunni, famiglie, personale) ed agli organi cui è affidata la gestione collegiale (consiglio d'istituto e collegio dei docenti). Va promossa la partecipazione di tutti, valorizzando le competenze, le professionalità, la progettualità, le aspettative di cui ognuno può essere portatore.

**Graf. 9 - Mappa concettuale del ruolo del dirigente scolastico in relazione ai rapporti con le autonomie scolastiche e le autonomie locali<sup>73</sup>**



La dirigenza scolastica e professionale, nel più ampio processo di riforma che prefigura il passaggio da forme di regolazione ispirate ai principi del *government* a

<sup>73</sup> M. Nutini, *Autonomie scolastiche e autonomie locali: il ruolo del dirigente scolastico*, intervento al Settimo convegno internazionale: La qualità dell'integrazione scolastica, Rimini, 13, 14, 15 novembre 2009, <[www.erickson.it/erickson/repository/attach/Nutini1.pdf](http://www.erickson.it/erickson/repository/attach/Nutini1.pdf)>.

modelli di *governance* locale, sembra voler intraprendere un processo di innovazione delle proprie pratiche di gestione della conoscenza teso alla creazione di un'architettura basata su di una forte cultura comunicativa, propria di un modello di governance comunitaria e tendente a convergere su un modello di sistema formativo unico.

Il superamento della tradizionale impostazione centralistica della Pubblica Istruzione impone che lo Stato, le Regioni, gli Enti Locali e i singoli istituti scolastici partecipino alla determinazione ed al raggiungimento degli obiettivi di un sistema scolastico che rimane unitario, anche se non più uniforme, e che deve essere strettamente collegato a quello dell'istruzione e della formazione professionale. La coesione ed il funzionamento del sistema dovrà essere realizzata, più che con gli strumenti gerarchici e autoritativi tradizionali, attraverso la negoziazione tra i diversi soggetti e attori del sistema. Il dirigente scolastico è figura fondamentale per costruire e curare tutte le relazioni che ne conseguono, orientate al raggiungimento di quattro obiettivi sinergici, attraverso strumenti e metodi di coinvolgimento del territorio:<sup>74</sup>

1. Il funzionamento del servizio scolastico.
2. La qualità dell'offerta formativa.
3. La corrispondenza ai bisogni del territorio.
4. La partecipazione a progetti locali di sviluppo.

---

<sup>74</sup> Ibid., sintesi schematica.

Tab. 9 – Aree di governance del Dirigente Scolastico

OBIETTIVI	1. Il funzionamento del servizio scolastico	2. La qualità dell'offerta formativa	3. La corrispondenza ai bisogni del territorio	4. La partecipazione a progetti locali di sviluppo
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fornitura, la manutenzione e adeguamento dell'edificio che ospita la scuola (art.3 L.23/96).</li> <li>Fornitura, la manutenzione e l'adeguamento delle attrezzature di competenza degli enti locali (art.3 L.23/96).</li> <li>Fornitura delle utenze elettriche, idriche, telefoniche, etc. di competenza degli enti locali (art.3 L.23/96).</li> <li>Fornitura di materiale didattico, di registri e stampati, di materiali di cancelleria, ove previsti nella competenza degli ee. II. (art. 159 Dlgs 297/94).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pianificazione della rete delle Istituzioni scolastiche e della utilizzazione degli edifici e delle attrezzature (art. 139 c.1 Dlgs 112/98).</li> <li>Supporto alle strategie di continuità verticale e orizzontale nonché le iniziative e attività di promozione relative all'ambito delle funzioni conferite agli ee.II. (art.139 cc.1 e 2 Dlgs 112/98).</li> <li>“Servizi di assistenza scolastica” e per il “diritto allo studio”; trasporti, mense, libri di testo, borse di studio, provvidenze per i bisognosi (artt. 42-45 DPR 616/77; art.27 L.448/99, art.1 L.62/02).</li> <li>Assistenza per l'autonomia, la comunicazione e i servizi di un supporto per gli alunni con handicap (art.13 c.3 L.104/92; art.139 c.1 Dlgs 112/98).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Necessità che il Piano dell'Offerta Formativa rifletta le esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà locale (art.3 c.2 Dlgs 275/99).</li> <li>Orientamento scolastico e professionale; attuazione delle pari opportunità di istruzione; la prevenzione della dispersione scolastica; educazione alla salute; educazione degli adulti (art. 139 c.2 Dlgs 112/98).</li> <li>Accoglienza e alfabetizzazione degli alunni stranieri e delle loro famiglie, educazione interculturale, tutela delle culture e lingue d'origine (art.45 DPR 394/99).</li> <li>Definizione di piani di studio che contemplino una quota relativa alle specificità regionali, anche collegata con le realtà locali (art.2 c.1 lett. L.53/03).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Partecipazione alla missione fondamentale degli enti locali che è quella di rappresentare le proprie comunità, curarne gli interessi e promuoverne lo sviluppo economico, sociale e culturale (art.3 Dlgs 267/2000).</li> <li>Programmazione di percorsi integrati sulla base di accordi con gli enti locali, anche aderendo a convenzioni o accordi per la realizzazione di specifici obiettivi o progetti o per la gestione associata dell'acquisizione di beni o servizi (art.7 DPR 275/99).</li> <li>Partecipazione a progetti e programmi obiettivo finanziati a livello regionale, nazionale ed europeo.</li> </ul>
STRUMENTI	<ul style="list-style-type: none"> <li>Definizione di impegni corrispondenti alla manifestazione di un intento collaborativo, dove le parti si esprimono sul piano della correttezza e dell'affidamento reciproco, ma non su un livello strettamente giuridico e vincolante intese non sono meno efficaci rispetto ad altre forme convenzionali, ma il loro rispetto si affida in primo luogo al permanere dell'intento che le ha generate, in vista dei vantaggi che le parti si attendono dal coordinamento delle rispettive attività.</li> <li>Strumenti flessibili, non tipizzati dalla legge, particolarmente adatti per intese “politiche” o per stabilire percorsi che porteranno alla definizione e alla stipula di atti maggiormente impegnativi per le parti.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Definizione di accordi specifici o annuali previsti, per l'istituzione scolastica autonoma, in relazione alla realizzazione delle proprie finalità istituzionali, il perseguimento di specifici obiettivi, la gestione associata dell'acquisizione di beni o servizi, etc. (art.7 DPR 275/99; art.56 D.M. 44/2001).</li> <li>Definizione di accordi specifici o annuali previsti, per gli enti locali, al fine di svolgere in modo coordinato funzioni e servizi determinati, anche con costituzione di uffici comuni e delega di funzioni (art.30 Dlgs 267/2000).</li> <li>Partecipazione a progetti e programmi obiettivo finanziati a livello regionale, nazionale ed europeo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Definizione di accordi vincolanti previsti, per l'istituzione scolastica autonoma, in relazione alla realizzazione delle proprie finalità istituzionali, per il perseguimento di obiettivi generali, per la programmazione di percorsi integrati, etc. (art.7 DPR 275/99; art.56 D.M. 44/2001).</li> <li>Definizione di accordi vincolanti previsti, per gli enti locali, al fine di definire e attuare programmi di intervento che richiedono, per la loro completa realizzazione, l'azione integrata e coordinata di una pluralità di soggetti pubblici (art.34 Dlgs 267/2000).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Accordo, promosso da enti locali, parti sociali, o da altri soggetti pubblici o privati, relativo all'attuazione di un programma di interventi caratterizzato da specifici obiettivi di promozione dello sviluppo locale (art.2 commi 203 e seguenti L.662/96).</li> <li>Stipula di intese istituzionali per la definizione di un programma esecutivo di interventi di interesse comune o funzionalmente collegati, che indichino: 1) le attività e gli interventi da realizzare, con i relativi tempi e modalità di attuazione; 2) i soggetti responsabili dell'attuazione delle singole attività; 3) gli accordi di programma da stipulare; 4) le conferenze di servizi necessarie per l'attuazione; etc.</li> </ul>

METODI	1. Percorsi di condivisione delle finalità	2. Definizione di procedure condivise	3. Conferenze di servizio consultorie	4. Conferenze di servizio decisorie
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necessari rapporti per raccogliere le analisi, i suggerimenti e le proposte in relazione alla predisposizione del piano dell'offerta formativa (art.3 commi 2 e 4 DPR 275/99).</li> <li>• Coinvolgimento di tutte le componenti e di tutti gli organi della scuola nell'analisi delle attese e dei bisogni espressi del territorio e nella progettazione di un'offerta che tenga conto di quanto rappresentato dagli enti locali sulle strutture e i servizi di supporto messi a disposizione dagli enti locali stessi (accordo 19/4/2001 su G.U. 14/5/01, n. 71).</li> <li>• Reciproca costante consultazione in relazione alle modificazioni normative, ambientali, contingenti, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necessità di semplificare, alleggerire, rendere più semplici ed efficaci tutte le procedure ordinarie burocratiche necessarie al funzionamento del servizio.</li> <li>• Modalità di comunicazione degli alunni obbligati, di quelli che hanno avanzato richiesta di iscrizione, delle domande accolte, dell'effettiva frequenza, etc. (si pensi all'importanza di ciò in relazione alla necessità di stimare le risorse necessarie per la generalizzazione della scuola dell'infanzia o per la pianificazione dei diversi percorsi del secondo ciclo).</li> <li>• Modalità di comunicazione degli alunni interessati ai servizi di assistenza scolastica ed alle facilitazioni e provvidenze per l'esercizio del diritto allo studio.</li> <li>• Oggetti, i soggetti, le modalità, i tempi, delle relazioni necessarie al regolare funzionamento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Effettuazione dell'esame contestuale dei vari interessi pubblici coinvolti in un procedimento Amministrativo.</li> <li>• Acquisizione di intese, concerti, nulla osta o assensi comunque denominati, di altre amministrazioni, previsti da norme di legge e non ottenuti nella forma del rapporto diretto.</li> <li>• Esame contestuale di interessi coinvolti in più procedimenti amministrativi connessi, riguardanti medesimi attività o risultati.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definizione di accordi in relazione a interessi pubblici coinvolti in un procedimento amministrativo.</li> <li>• Determinazioni da assumere ove sia intervenuto il dissenso di una o più delle amministrazioni consultate in quanto coinvolte nel procedimento decisorio</li> <li>• Definizione della disciplina dello svolgimento in collaborazione di attività di interesse comune.</li> <li>• In tali ambiti, gli accordi sono stipulati, a pena di nullità, per atto scritto e ad essi si applicano, ove non diversamente previsto, i principi del codice civile in materia di obbligazioni e contratti; in quanto compatibili (artt. 11, 14, 15 e 16 L. 241/90).</li> </ul>



Un contesto articolato, in cui non mancano certamente le criticità. Una relazione buona, correttamente impostata e gestita, tra un istituto scolastico autonomo e l'ente locale, può essere compromessa da: incomprensione o scarsa sensibilità nei confronti delle tematiche strategiche; cultura autoreferenziale e isolamento; mancato coinvolgimento degli organi e delle componenti della scuola, in particolare degli insegnanti; insicurezza e scarsa preparazione degli organi di vertice; diffidenza e ostilità nei confronti delle relazioni inter-istituzionali.

E, tuttavia, in positivo, si prospettano buoni auspici affinché tale relazione determini: una concentrazione degli *stakeholder* locali sugli esiti dei percorsi d'istruzione, sia in relazione alla crescita di ogni singolo individuo sia in relazione allo sviluppo culturale, sociale ed economico della comunità; il coinvolgimento di tutti gli attori istituzionali e sociali nel miglioramento del sistema scolastico ed una più democratica e partecipata gestione della scuola.

### 2.2.2. La *vision*

Gli studi che nelle imprese hanno spostato il focus delle loro indagini sulla buona leadership, per lo più di tipo qualitativo, hanno adottato varie metodologie: dalle impressioni casuali, alle interviste sistematiche e all'osservazione. In ogni caso, i vari studi, pur suggerendo punti di vista diversi, contengono tutti un'idea comune: una leadership effettiva identifica una *vision*, stabilisce gli standard della performance e indica un focus e una direzione per l'impresa.

Alcuni studiosi, tra cui Bennis, Nanus, Peters ed Austin<sup>75</sup>, evidenziano nelle loro ricerche che gli *effective leader* hanno anche la caratteristica di saper comunicare efficacemente una *vision*, spesso attraverso l'uso di simboli. Scoppia così agli inizi degli anni '90 negli Stati Uniti, e solo recentemente in Europa, l'utilizzo delle metafore nello sviluppo organizzativo. Per facilitare la *vision* collettiva, alcune organizzazioni promuovono così l'utilizzo di diverse metafore tra le quali le arti figurative, e il teatro fino ad arrivare, in alcuni casi a riflettere sulla validità della metafora musicale, in particolare del lavoro svolto dal direttore e dalla sua orchestra.<sup>76</sup> Il leader, come il direttore d'orchestra diviene così un facilitatore che aiuta i concertisti a raggiungere un elevato livello interpretativo e stilistico attraverso il dialogo, in modo da trasfor-

<sup>75</sup> W.G. Bennis, B. Nanus, *Leaders: the strategies for taking charge*, Harper & Row, New York 1985; T. Peters, N. Austin, *A Passion for Excellence: The Leadership Difference*, Random House, New York 1985; P.B. Vaill, *The Purposing of High-Performing Systems*, in *Organizational Dynamics* vol. 11 n. 2 (Autumn, 1982).

<sup>76</sup> P. Dell'Anno, *Ripensare alla leadership in un'età di ambiguità ed incertezza*, <[www.officinagbs.it/articoli/Ripensare\\_leadership.pdf](http://www.officinagbs.it/articoli/Ripensare_leadership.pdf)>.

mare una performance ordinaria in una esecuzione straordinaria, con l'obiettivo di far emergere l'unicità del prodotto e l'inconfondibilità del suono. L'unicità del suono prevede, tuttavia, la presenza di uno spartito sul quale esercitarsi e di una musica da poter interpretare; ossia una forte capacità interpretativa in un futuro già disegnato (lo spartito). Questo modello, estremamente valido e utile rispetto al contesto nel quale è nato, sembra essere meno congruente con la realtà odierna. Oggi infatti i cambiamenti sono così rapidi che talora appare più importante saper comporre velocemente la musica, che non saperla interpretare correttamente.

Cosa accade quindi, se il leader scolastico non ha l'abilità o non può per, mancanza di informazioni, comporre la musica (non ha la *vision*) che il resto degli orchestrali deve eseguire? Come è possibile far esplodere tutto il talento latente dei musicisti, se non si ha lo spartito sul quale lavorare, le note sulle quali provare le diverse possibili interpretazioni? Quali opportunità creative si aprono oggi per la leadership?

I leader devono trovare la chiave per poter serenamente ed efficacemente operare in presenza di un elevato livello di incertezza e di forte ambiguità. Siamo in presenza di un modello emergente di leadership, che non opera sulla base di istruzioni o informazioni particolari, ma trae piuttosto la sua forza dalla capacità di agire con efficacia sulla base di informazioni minime. Una leadership che capisce come condurre oggi significa "let it go" con il controllo, condurre efficacemente significa aiutare a divenire autonomi, secondo *un modello di leadership che ha più del coaching che non dell'istruzione cognitiva*.

### 2.2.3. L'empowerment

Essere leader significa essere un punto di riferimento, una guida per il proprio ambiente professionale. La leadership riguarda la capacità di dare ai propri collaboratori ispirazioni, stimoli con le proprie idee e proposte. Infatti, il leader è chiamato a spezzare gli schemi predefiniti e, per farlo, deve saper convincere e trasmettere la propria visione del presente e del futuro ai suoi collaboratori. Saper promuovere il cambiamento e creare un clima emozionale positivo in cui le persone condividono una visione comune e sanno entrare in sintonia con gli obiettivi organizzativi è il compito primario di un leader.

Capacità quali la credibilità, la *selfawareness*, l'empatia, l'abilità comunicativa ecc. sono oggi richieste a diversi livelli di management. Nell'ambito delle Risorse Umane il leader deve essere anche in grado di sviluppare il potenziale di crescita del capitale umano dell'organizzazione, avvalendosi di pratiche manageriali e strumenti operativi quali il *team building/working*, il *mentoring* e il *counseling*.

L'approccio *empowerment*<sup>77</sup> punta sulla crescita costante, progressiva e consapevole delle potenzialità degli esseri umani, accompagnata da una corrispondente crescita di autonomia e assunzione di responsabilità.

Fra le competenze del dirigente/direttore sarà pertanto necessario prevedere quelle volte a:

- sviluppare con metodo e rigore le loro capacità di conduzione e di agire in istituto;
- motivare i collaboratori e i team a lavorare con spirito costruttivo, nell'interesse di tutti e orientandosi agli obiettivi dell'istituto;
- effettuare valutazioni del potenziale umano e svolgere bilanci professionali;
- esercitare una vera leadership responsabile e proporsi come figura competente e riconosciuta.

La natura complessa dei problemi che il sistema dell'autonomia scolastica comporta, richiede una crescente capacità di coordinamento, mediazione, *visioning* e analisi dei bisogni, al fine di guidare il cambiamento in una logica di medio-lungo periodo e di *empowerment* degli individui, delle organizzazioni e del territorio. Là dove "guidare" il cambiamento significa generare una modifica, potenzialmente capace di produrre conseguenze utili per tutti gli attori coinvolti, puntando sull'innovazione. In questo senso, la creazione di una cultura dell'autonomia scolastica non si limita all'invenzione di nuovi slogan o al reclutamento di nuovi dirigenti né alla moltiplicazione di nuove funzioni strumentali, si tratta bensì di reinventare un intero modo di vivere la quotidianità della scuola<sup>78</sup>, attraverso la continua ricerca di innovazione e sviluppo. Ricerca che non può essere perseguita in isolamento dalla scuola, ma deve essere frutto di una strategia localmente condivisa e partecipata da tutti gli *stakeholders* interessati e interessabili.

#### 2.2.4. Il *counseling*

Il *counseling* scolastico annovera ormai da decenni esperienze e rielaborazioni metodologiche; si tratta soprattutto di modalità applicative nella gestione delle re-

---

<sup>77</sup> *Empowerment*: è il processo di ampliamento delle possibilità di un soggetto (una persona ma anche un gruppo di lavoro o un'azienda) che ha lo scopo di aumentare la capacità di agire nel proprio contesto e di operare delle scelte. È una tecnica che fa leva sulle risorse già presenti per aumentarne l'autodeterminazione.

<sup>78</sup> A. Drei, *Oltre il management. La leadership del futuro*, Editore Guerini e Associati, Milano 2004. Osservatorio sulla scuola dell'autonomia – Fondazione per la scuola della compagnia di San Paolo (a cura di), *Rapporto sulla scuola dell'autonomia* 2004, Armando Editore, Luiss University Press, Roma 2004.

lazioni e delle comunicazioni a diverso livello, considerando sia le relazioni di tipo simmetrico che asimmetrico:

- tra “pari”, (alunno-alunno/ docente-docente, ecc.)
- tra adulto e alunno
- tra professionisti scolastici, con diverse competenze nell'organizzazione
- tra professionisti scolastici e professionisti di altri Enti/istituzioni
- tra professionisti scolastici e genitori

Se si esclude il primo punto, in tutti gli altri casi possiamo annoverare anche i rapporti che impegnano la dirigenza scolastica, che si interpreta anche come funzione di leader-counselor. Andiamo ad analizzare i “punti di interesse” secondo una possibile lettura psico-sociale.

Il leader dell'istituzione scolastica, riconosciuto dalla normativa e dalla sua applicazione nella gestione diretta nella scuola; è spesso percepito come un soggetto solitario nel contesto in cui opera, a causa del ruolo che gli viene assegnato: si riconosce naturalmente ai decisori le caratteristiche di potere e solitudine, con tutte le diverse declinazioni del caso. Al contrario, nella situazione odierna, il dirigente dovrebbe reinterpretare questo “copione”, se non addirittura sovvertirlo, per una serie di motivazioni che chiamano in causa competenze di counselor. Vengono identificate soprattutto per quelle competenze che di più appartengono ad un contesto di comunicazione psicosociale: 1. La complessità del contesto sociale di riferimento esprime incertezza e flessibilità delle condizioni umane, suggerendo a chi deve interpretarle, per poi anche gestirle, di mantenere un profilo più deontologico che tecnico, per una partecipazione ai processi piuttosto che nel riconoscere la priorità della valutazione dei prodotti, (ovvero la certezza di essere incerto). 2. L'esercizio del potere da parte dei decisori si connota sempre più nella capacità di *problem solving* in un sistema di regole, piuttosto che nell'esercizio del comando teso a ribadire chi è il capo, (ovvero la consapevolezza per cercare la possibile soluzione). 3. La leadership si identifica nelle competenze comunicative, di chi gestisce i conflitti, nell'ascolto dell'altro da sé, nell'empatia e nell'accoglienza della diversità, nel ribadire l'importanza del punto di vista e dell'esistenza di altri modi possibili (la gestione partecipata).

Non definiamo in questa sede i confini della professione del leader-counselor in modo chiaro ed inequivocabile, rimane più interessante lo spazio delle possibili applicazioni. Il dirigente-counselor non è solo un modo affascinante per definire questo ruolo, piuttosto uno spazio di ricerca e di confronto, nell'accettare la scommessa di una leadership efficace e riflessiva, che antepone le persone ai risultati, per una visione umanistica delle organizzazioni, in un progetto lungimirante, aperto ed ecologico per le nostre comunità sociali.

### 2.2.5. L'approccio interculturale all'integrazione

Il nostro sistema educativo nazionale di istruzione e formazione si è venuto costruendo su alcuni principi che garantiscono il diritto all'istruzione di tutti i soggetti, minori e adulti, che, italiani o meno, soggiornino nel nostro Paese. In tale contesto è venuto maturando il concetto di un inserimento positivo, assistito ed orientato al successo anche degli alunni che presentino particolari difficoltà. Tra questi figurano: a) gli alunni diversamente abili, che un tempo venivano semplicemente classificati come portatori di handicap; b) gli alunni nati in Italia da genitori stranieri; c) gli alunni semplicemente stranieri, quindi giunti di recente con la loro famiglia nel nostro Paese. Si tratta di soggetti che necessitano di attenzioni particolari al fine di garantire loro il successo formativo, previsto dal decreto del Presidente della Repubblica n. 275, quando nel 1999 ha introdotto l'autonomia delle istituzioni scolastiche.

Un discorso particolare riguarda gli studenti delle scuole secondarie. Nel 1998 è stato varato uno Statuto *ad hoc* che detta le norme generali sui diritti e i doveri delle studentesse e degli studenti. Vi sono ribaditi i diritti fondamentali della persona quali: la libertà di opinione e di espressione, di riunione e di associazione, di accesso all'informazione nonché la necessità che gli insegnanti progettino il percorso didattico attivando un dialogo costante con gli studenti per quanto concerne i contenuti e gli obiettivi di apprendimento. Recentemente è stato adottato un Patto educativo di corresponsabilità, sottoscritto annualmente tra famiglie, studenti e scuole, con cui vengono definiti e condivisi nel dettaglio i diritti e i doveri di ciascuna delle parti. Per quanto riguarda gli adulti, italiani e stranieri, in ordine a quanto sancito dall'articolo 64 della legge 133 del 2008, si sta procedendo ad una riorganizzazione dei Centri territoriali e dei Corsi serali, finalizzati alla costante domanda di istruzione e di integrazione di questo livello di età. I Centri sono aperti anche agli stranieri e consentono di conseguire titoli di studio e certificazioni di competenze relativi al primo ciclo di istruzione (licenza media), al conseguimento dell'obbligo di istruzione decennale, al secondo ciclo dell'istruzione tecnica, professionale e artistica.

Il ventaglio dell'offerta formativa è molto ampio e investe tutte le classi di età, nella convinzione che nella società della conoscenza tutte le risorse umane, indipendentemente dall'età e dalla nazionalità, debbono concorrere al suo sviluppo in un processo che sappia coniugare la crescita di ciascuno e la sua progressiva integrazione ai valori della convivenza democratica.<sup>79</sup>

---

<sup>79</sup> M. Tiriticco (a cura di), *L'integrazione nella scuola italiana, nella società, nel mondo del lavoro*, Roma, intervento al IV Convegno internazionale organizzato dall'ANDiS (Associazione Nazionale Dirigenti Scolastici) e dall'UTECE (Union Travail et Commerce) sul tema *La qualità dei servizi di istruzione e formazione in Italia e in Francia: esperienze a confronto*, Parigi, novembre 2010.

Importanza nuova e particolare ha assunto da alcuni anni a questa parte l'inserimento nelle classi di bambini stranieri, portatori di culture, lingue e religioni diverse. La scelta dell'inserimento è stata di fatto dettata dalla nostra stessa Costituzione in cui leggiamo che "lo straniero, al quale sia impedito nel suo Paese l'effettivo esercizio delle libertà democratiche garantite dalla Costituzione italiana, ha diritto d'asilo nel territorio della Repubblica, secondo le condizioni stabilite dalla legge" (art. 10).

Sullo concetto di integrazione occorre però fare chiarezza: un conto è il semplice inserimento all'interno di un'aula scolastica di soggetti con bisogni speciali, altra cosa è invece sostenerli con interventi didattici particolarmente mirati per favorire non solo il successo formativo, ma anche la loro convinta accettazione delle norme che regolano i rapporti tra persone e tra cittadini e istituzioni, senza dover abbandonare la propria cultura e le abitudini sociali. E, tuttavia, in Italia, le ricerche<sup>80</sup> offrono un quadro di paradigma egemone di una scuola che, anche se tende ad uscire dal modello sociale, identitario e di cittadinanza "nazionale", concepisce una soggettivazione dell'Io sociale su parametri culturali ancora antinomici, poiché legati alla lingua, alla storia e alla cultura tradizionale. Il paradigma interculturale Permit, propone, invece, una risoggettivazione dell'Io come autoricostruzione nel confronto con se stesso, con l'esser-altro-da-sé, attraverso un confronto non antinomico con l'alterità. Tale confronto non antinomico, passa attraverso azioni formative e didattiche auto-ricostruttive dei valori interculturali.

Il dirigente è chiamato in causa in particolare per la formazione e auto-formazione interculturale di insegnanti e studenti. I momenti della formazione, in effetti, rappresentano il percorso di concretizzazione delle trasformazioni, presso insegnanti e studenti, delle rappresentazioni identitarie e delle rappresentazioni sociali che riguardano le relazioni interculturali. Per il dirigente è consolidare direttamente le risorse autoformative e didattiche degli insegnanti, rendendoli innovatori e protagonisti nel:

- Potenziare la qualità dell'insegnamento all'interno dei curricoli disciplinari e/o interdisciplinari esistenti.
- Diventare più consapevoli su specifici temi quali la storia delle interazioni tra le civiltà, la libertà di espressione, diritti umani, eguaglianza di genere, comportamento etico e protezione dell'ambiente, da aggiungere ai programmi esistenti.
- Sulla base delle migliori pratiche, elaborare ipotesi di itinerario didattico che punta ai cambiamenti di prospettiva in chiave interculturale.

---

<sup>80</sup> Cfr. U. Margiotta, J. Raffaghelli, *Intercultural Values influencing teaching and learning. A case study on Secondary Education*, PensaMultimedia, Lecce 2011. Il testo nasce nell'ambito del Progetto europeo PERMIT (Promote Education and Reciprocal Understanding through Multicultural Integrated Teaching).

Nelle Linee guida dirette a favorire e a sostenere l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri, adottate dal Ministero dell'Istruzione con la circolare n. 24 del primo marzo 2006, leggiamo infatti che i percorsi formativi rivolti ad alunni stranieri vanno realizzati nel contesto di attività che devono connotare l'azione educativa nei confronti di tutti. "La scuola infatti è un luogo centrale per la costruzione e condivisione di regole comuni, in quanto può agire attivando una pratica di vita quotidiana che si richiami al rispetto delle forme democratiche di convivenza e, soprattutto, può trasmettere le conoscenze storiche, sociali, giuridiche ed economiche che sono saperi indispensabili nella formazione della cittadinanza societaria. L'educazione interculturale rifiuta sia la logica dell'assimilazione, sia la costruzione ed il rafforzamento di comunità etniche chiuse ed è orientata a favorire il confronto, il dialogo, il reciproco arricchimento entro la convivenza delle differenze".

Sia sul piano dell'integrazione dello svantaggio, sia sul piano dell'interculturalità, occorre uno sforzo del dirigente per far superare le didattiche tradizionali e adottare metodi e strumenti adeguati alle nuove e diverse esigenze. Il fenomeno è complesso e presenta anche fattori non semplici di criticità. Classi con numerosi alunni di diversa provenienza non sono sempre facili da gestire e neppure la presenza dei cosiddetti mediatori culturali non è sempre garanzia di successo. Se poi aggiungiamo i tagli finanziari che sono stati recentemente imposti alle scuole, non possiamo dire che tali difficoltà siano di agevole soluzione. Pertanto, non sempre l'obiettivo della massima inclusione e quello di una offerta formativa valida e di successo sono facilmente raggiungibili. Esistono però anche realtà scolastiche in cui da tempo gli alunni stranieri costituiscono una larga maggioranza rispetto agli italiani si sono adottate iniziative con cui i diritti all'educazione, all'istruzione e alla formazione di tutti gli alunni sono stati ampiamente soddisfatti. Ciò conferma che la realtà spesso va oltre la norma, la quale, quindi, deve essere interpretata caso per caso e guidata con accorte scelte di leadership. Nelle scuole in cui da anni si pratica l'integrazione di alunni stranieri si è anche superata la necessità dei mediatori culturali, in quanto è la scuola stessa nel suo insieme che si fa mediatrice culturale.

Il dirigente monitorerà le modalità degli interventi e solleciterà la definizione di alcuni criteri condivisi per l'inserimento degli alunni stranieri in istituto. Anche attraverso la predisposizione di specifiche figure strumentali o di commissioni, curerà gli interventi e le pratiche di accoglienza, il contatto con le famiglie; l'osservazione del ragazzo straniero; la somministrazione delle prove iniziali; l'inserimento in una classe e l'avvio delle attività di sostegno; ricerca sul territorio degli *help* necessari (materiali, strumentazioni didattiche, ecc.); coordinamento dei mediatori culturali, reperimento di altre risorse *ad hoc*, ecc. In particolare valuterà l'opportunità di definire con il Comune un protocollo di accoglienza per concordare le modalità di inserimento scola-

stico degli alunni stranieri, le reciproche competenze e l'utilizzo delle risorse umane e finanziarie a disposizione.

Per quanto riguarda il sostegno a soggetti disabili o in varie forme svantaggiati, italiani e stranieri, a livello regionale, il dirigente avvia nell'istituto azioni finalizzate a migliorare la qualità, l'accessibilità, la sostenibilità ambientale e la funzionalità delle scuole, allo scopo di ridurre l'abbandono scolastico e le disparità di genere nella partecipazione all'apprendimento. Con il contributo della regione o della provincia, vanno previsti progetti pilota per una scuola accogliente, moderna e aperta, favorendo l'integrazione dei soggetti svantaggiati nell'ambito del sistema scolastico, anche con riferimento alla programmazione extracurricolare. La possibilità, per questi studenti, di poter partecipare a corsi di musica, sport, teatro e quindi di accedere ai laboratori scolastici anche nelle ore pomeridiane, anche allo scopo di aumentare il senso di appartenenza al gruppo, è considerata un'opportunità di efficace integrazione. Sta alla volontà del dirigente/direttore realizzare tali prospettive.

#### 2.2.6. La dimensione etica

La recente rilevanza data all'etica professionale trova la sua ragione nella nuova profonda trasformazione tecnologica, nelle innovative conoscenze e nelle comunicazioni in tempo reale che hanno rivoluzionato il contesto di lavoro, nelle derive sociali odierne che hanno posto in cima alla gerarchia delle aspettative denaro, successo e immagine. A ciò si aggiungano le recenti analisi dei comportamenti degli operatori economici che, al di fuori di ogni regola di legalità, hanno causato l'attuale crisi finanziaria, che possiamo definire epocale. Esiste però un'altra ragione che giustifica oggi l'interesse per l'etica professionale ed è il deficit di etica pubblica registrato nel Paese, che non può né passare inosservato e nemmeno lasciare indifferenti tutti coloro che hanno a cuore il futuro delle giovani generazioni e che interpella perciò l'etica professionale dei docenti, dei dirigenti scolastici e di tutto il personale della scuola.

Consideriamo le caratteristiche del leader scolastico inteso come leader etico, ben sapendo che il modo di assumere le regole, il senso profondo della coerenza tra le prediche e le pratiche, rapporto fondante di qualsiasi etica, si assorbe dai modelli significativi di riferimento, in altre parole dagli esempi.

In relazione ai dirigenti scolastici, si presentano pertanto quattro problematiche su cui è necessario riflettere:

- I comportamenti professionali dei dirigenti scolastici sono guidati o giustificati da un'etica o più etiche particolari? E da quali?
- In che modo le rappresentazioni professionali sono influenzate dai valori personali? Quali legami sussistono fra l'etica professionale dei dirigenti e le loro



convinzioni personali? Tali valori personali stanno alla base della scelta della professione dirigenziale?

- La società, e più precisamente gli attori del sistema scolastico (insegnanti, genitori, studenti ...) hanno delle attese etiche nei confronti del leader scolastico? E quali?
- Infine, l'istituto scolastico, orienta gli attori del sistema, e in particolare gli insegnanti, attraverso un'etica istituzionale che ne plasmi l'agire professionale? E come si configura una tale etica dell'azione formativa di istituto?

Le risposte a questa serie di domande, e le scelte che ne derivano, non possono prescindere da un giudizio di valore, e dunque appoggiarsi ad un sistema di valori. Se, ad esempio, un dirigente privilegia l'uguaglianza, al momento dell'organizzazione delle classi, suddividerà gli studenti in un certo modo, piuttosto che un altro. Ma se privilegia scelte di libertà, ad esempio la libertà degli insegnanti di scegliere i gruppi di studenti in relazione agli obiettivi e metodi più indicati per la loro situazione cognitiva, approderà evidentemente ad un'altra scelta. Se privilegia le richieste dei genitori, la suddivisione delle classi sarà ancora una volta diversa. Ma se opta per priorità di giustizia sociale, le soluzioni saranno di altro tipo. Tutte le scelte procedono da un sistema di valori e dalla sua gerarchizzazione.

È necessario tradurre tale giudizio di valori in strategia, considerare i vincoli e le risorse dell'istituto, le capacità degli insegnanti, del personale amministrativo, ecc. per approdare alla strategia fondamentale, il progetto pedagogico dell'istituto, che non potrà più ridursi a semplice piano dell'offerta formativa (POF).

Si consideri, infatti, che:

- Le scuole sono istituzioni morali progettate per promuovere regole sociali della cui creazione il dirigente è responsabile.
- Un problema morale consiste nella scelta fra due cose giuste, quando cioè valori condivisi e considerati confliggono fra loro.
- Per risolverlo il dirigente deve avere un concetto preciso e dichiarato degli standard etici, esaminare i problemi da diverse prospettive al fine di reinquadrare i problemi.
- Le scuole efficaci sono basate su di un accordo condiviso che ne articoli i valori e definisca gli standard di valutazione delle azioni. Il ruolo del dirigente è di guidare alla definizione di tale accordo, di supportarlo e di rinforzarlo anche con azioni sanzionatorie.
- L'autorità deve essere gestita in modo morale perché la coercizione burocratica ha raramente un effetto positivo durevole. Essa deve essere agita abitualmente secondo le regole dell'accordo condiviso.

Senza dubbio, a scuola, è importante che l'insegnante affronti il tema dei valori, ma sono soprattutto i comportamenti impliciti ed espliciti dell'istituzione che trasmettono efficacemente i valori. Il controllo delle assenze, con conseguente richiamo ai doveri di studio, ad esempio, è un dispositivo istituzionale la cui responsabilità fa riferimento al leader formativo.

*L'etica della responsabilità* appare pertanto la più significativa per orientare l'atteggiamento professionale del dirigente, osmoticamente trasmissibile agli altri attori della formazione. La caratteristica fondamentale del contesto scolastico è la relazione educativa tra docenti e discenti, relazione che può essere particolarmente feconda oppure al limite distruttiva. Cosa delimita la differenza tra una scuola di qualità ed una scadente, a parità di preparazione disciplinare e metodologico-didattica dei docenti? Senza dubbio la qualità della relazione.

Ma altrettanto importante è la qualità della relazione tra il dirigente scolastico, i docenti e gli altri attori del sistema.

La relazione educativa a scuola risponde a determinate esigenze etiche che vanno rispettate. Il principale riferimento teorico va senz'altro al filosofo Hans Jonas che con il suo testo *Il principio responsabilità*, affronta la panoramica di un'etica per la civiltà tecnologica attraverso il tema della responsabilità formativa: «La responsabilità è la cura per un altro essere quando venga riconosciuta come dovere, diventando "apprensione" nel caso in cui venga minacciata la vulnerabilità di quell'essere. Ma la paura è già racchiusa potenzialmente nella questione originaria da cui ci si può immaginare scaturisca ogni responsabilità attiva: che cosa capiterà a quell'essere, se io non mi prendo cura di lui? Quanto più oscura risulta la risposta, tanto più nitidamente delineata è la responsabilità. Quanto più lontano nel futuro, quanto più distante dalle proprie gioie e dai propri dolori, quanto meno familiare è nel suo manifestarsi ciò che va temuto, tanto più la chiarezza dell'immaginazione e la sensibilità emotiva debbono essere mobilitate a quello scopo»<sup>81</sup>.

Ed ancora: «Quando parliamo della paura che per natura fa parte della responsabilità, non intendiamo la paura che dissuade dall'azione, ma quella che esorta a compierla; intendiamo la paura per l'oggetto della responsabilità»<sup>82</sup>.

Jonas sottolinea l'importanza del collegamento fra dell'etica della responsabilità e dell'*etica della cura*, collegandole entrambe alla paura per la vulnerabilità del soggetto in formazione, evidenziando però la necessità del *passaggio all'azione*. L'etica della cura a cui tende l'azione del dirigente/direttore viene articolata in: cura di sé, degli altri, dell'ambiente, allargata a tutta la biosfera, può essere considerata un modo per

---

<sup>81</sup> H. Jonas, *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino 1990.

<sup>82</sup> Ibid.

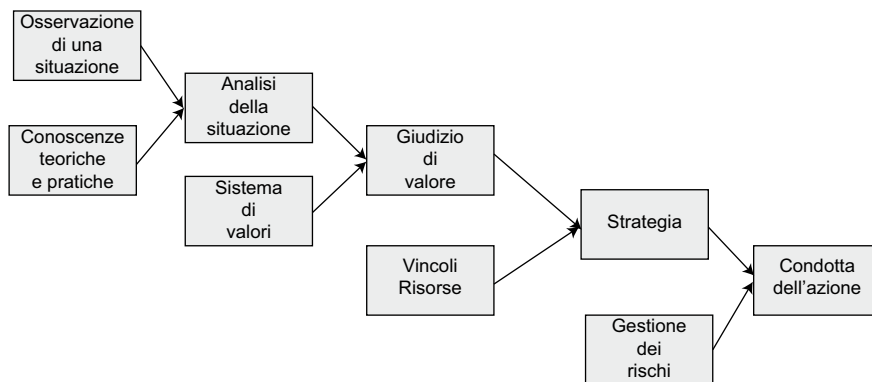
contrastare l'indifferenza attuale. Perché «Soltanto chi detiene una responsabilità può agire in modo irresponsabile»<sup>83</sup>.

Riferiamo questi orientamenti di etica professionale dei dirigenti – e dei docenti –, alla alle finalità primarie della scuola, dopo l'Autonomia tesa a «garantire successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e con l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento». Questa definizione appare come progetto ineludibile per un Paese che intenda essere democratico e che voglia prevedere per i suoi cittadini l'acquisizione di un buon livello di competenze di cittadinanza. E. Cresson,<sup>84</sup> nel suo libro bianco, afferma infatti che è urgente rivalutare la cultura generale, fondamentale per la costruzione di quelle competenze che risultano essenziali per comprendere situazioni complesse, interpretare il mondo, cogliere il senso dei fatti, le loro interconnessioni e diventare perciò cittadini consapevoli e disponibili ad attivarsi per il bene comune.

L'etica della responsabilità, collegata all'etica della cura, coincide con l'etica professionale del dirigente/direttore, che lotta contro la deriva di una scuola in cui la dispersione scolastica, invece di diminuire, aumenta, con tendenze elitarie che scambiano la selezione per il merito.

Non si tratta di rendere la scuola più facile, quanto di migliorare la didattica<sup>85</sup>. In che momenti del processo etico di una scuola buona il dirigente offre il suo contributo? Si rifletta sul seguente schema:

**Graf. 10 – Il processo etico di una scuola buona**



<sup>83</sup> Ibid.

<sup>84</sup> E. Cresson, *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*. Libro Bianco a cura della Commissione Europea, 1995.

<sup>85</sup> Cfr. i grandi Maestri del 900, fra cui Celestin Freinet, fautore dell'apprendimento cooperativo. C. Freinet, *Nascita di una pedagogia popolare*, tr.it. Editori Riuniti, Roma 1973.

Il dirigente scolastico agisce la sua etica della responsabilità, in riferimento a quanto detto, nella misura in cui esercita la sua attività come professione di cura, prendendosi a cuore il miglioramento della qualità dell'offerta formativa, attraverso una organizzazione adeguata, il monitoraggio dell'attività didattica, ma soprattutto con l'esercizio di una leadership trasformazionale, che sappia motivare e sostenere il desiderio di ricerca e sperimentazione nei docenti. Il passaggio successivo consiste nel sollecitare un adeguato livello di riflessività, utilizzando l'interazione nella comunità formativa per provare a cambiare e a far cambiare. Esistono delle situazioni problematiche che rappresentano occasioni conflittuali nella vita collettiva di tutti i giorni che, attraverso simulazioni, incidenti critici, analisi di caso, si prestano ad essere rappresentate a scuola. Tradotte in unità formative di cultura etica, su cui i docenti possono promuovere un particolare pensiero riflessivo, per far emergere i rischi della doppia etica, l'analisi delle situazione-problema dovrebbe costituire l'ossatura dell'educazione autentica alla cittadinanza.

### 2.2.7. La valutazione della didattica e dei servizi

Nonostante permangano ancora molte tradizioni centralizzate, nella maggior parte dei Paesi europei i dirigenti scolastici sono chiamati a valutare la qualità dell'offerta formativa e a monitorare i livelli di apprendimento. È dunque necessario organizzare un sistema di valutazione dei vari livelli dei processi e delle performance. Si tratta di operare secondo due prospettive:

1. Progettazione di un dispositivo per la misurazione del livello di azioni critiche dei processi e delle relative performance.
  - Il livello di ciascuna attività critica dovrà essere relazionabile con la misura delle competenze acquisite dallo studente.
  - La realizzazione dell'attività va misurata con metodi multicriteriali, che si avvalgano di diversi indicatori di performance (costi, qualità ...)
2. Impostazione di un dispositivo per la ricerca induttiva della performance, basato su due aspetti:
  - Ricerca a livello di realizzazione di un'attività (ad esempio diagramma causa-effetto in relazione alla qualità della realizzazione; metodo delle 5M: Men, Materials, Methods, Machines, Management).
  - Ricerca a livello del processo formativo, dei piani dell'azione formativa.

*Monitoraggio degli apprendimenti.* L'obiettivo dell'azione del dirigente è quello di creare motivazione nei collaboratori e nel Collegio, qualificando l'attività come occasione di ricerca sull'efficacia dei processi di insegnamento-apprendimento. Occorre

generare negli attori del processo formativo la decisione di prendere in carico il tema monitoraggio-valutazione, per evitare che si formino l'idea di un'attività da subire. È importante che lo stile del dirigente non sia caratterizzato da una adesione aprioristica e di puro adempimento, ma che le tematiche proposte vengano affrontate con spirito critico. È pertanto necessario che il dirigente conosca, riconosca ed interloquisca con le ragioni di dubbio e di opposizione, per poterle gestire.

A questo fine è utile continuare a valorizzare le esperienze di autovalutazione interna di processo già eventualmente consolidate nella scuola, anche in presenza di interventi di valutazione esterni. È altrettanto importante non assolutizzare i risultati e gli strumenti, proprio per potere attribuire loro quell'importanza cruciale che obiettivamente ricopre l'acquisizione di strumentazioni di base. L'assunto generale dovrebbe essere quello di introdurre una "cultura dei dati" a supporto dei processi valutativi e autovalutativi, suscitando interesse ed attivandone al contempo una raccolta sistematica. In questa prospettiva è necessario individuare le modalità di raccolta e di conservazione dei dati stessi, qualificando e riconoscendo professionalità specifiche.

Risulta indispensabile un'efficace illustrazione ai docenti del contesto normativo e del significato delle rilevazioni esterne nazionali, europee ed internazionali (PISA, PIRLS, TIMSS, Servizio Nazionale di Valutazione e Prova Nazionale).

Fondamentale anche il ruolo del dirigente scolastico nella formazione dello staff che si occupa delle componenti valutative: l'azione del Dirigente terrà conto della storia e della tradizione della scuola, per individuare soluzioni aderenti al contesto. Le scelte in proposito possono essere differenziate: definire uno staff apposito, o utilizzare quello generale già esistente, impegnando Responsabile della valutazione, Responsabili del POF e Funzione Strumentale. In ogni caso, il dirigente segue da vicino l'analisi dei risultati e la loro validazione, per indicare possibilità di miglioramento.

Le chiavi di lettura dei dati possono concernere: il confronto sui risultati medi fra prove e all'interno dei diversi sottoambiti di ogni area, la distribuzione degli alunni per livelli e le differenze fra gli alunni per origine, genere e regolarità di studi. L'utilizzo di una chiave di lettura è funzionale agli obiettivi di miglioramento ipotizzati e può confermare la validità delle scelte e/o mettere in evidenza aspetti di criticità sui quali è necessario intervenire. Infatti l'analisi dei risultati delle prove con le loro caratteristiche va orientata alla riflessione sullo stile metodologico, didattico e organizzativo che guida le attività della scuola.

È interessante incrociare i dati relativi alla valutazione esterna con le valutazioni interne della scuola (pagelle intermedie ed esiti finali) per individuare punti di convergenza ed elementi di differenziazione.

Nella presentazione interna dei risultati, è importante che il dirigenti guidi la scelta mirata dei materiali a disposizione, per evitare un eccesso di dispersione e di analiticità.

I dati relativi ai risultati di valutazione delle performance vanno affiancati da altri dati di output e di outcome che offrano un valore aggiunto all'analisi (ad esempio: esiti degli allievi nel proseguimento degli studi e nell'inserimento nel mondo del lavoro). Emerge anche l'importanza del confronto specifico tra i propri risultati e quelli di scuole con utenza paragonabile, o appartenenti allo stesso territorio.

**Valutazione di merito degli insegnanti.** L'annosa questione della valutazione e della valorizzazione del merito dei docenti sta riaffiorando con forza. A livello internazionale, essa presenta diverse soluzioni. Se ne indicano tre:

1. *Merit pay*: l'incentivazione economica attribuita all'insegnante "bravo" nell'attività individuale di aula con i propri studenti.
2. *Differenziazione di carriera*: il passaggio ad una fascia retributiva più elevata disposto per insegnanti che non solo sono bravi con i propri studenti, ma che sanno anche condividere con i colleghi le proprie competenze, che sanno disseminare e consolidare nella propria scuola e nella rete di scuole del proprio territorio il sapere professionale, contribuendo a costruire vere e proprie comunità scientifiche e professionali. Questi insegnanti costituiscono una leadership intermedia, che affianca il dirigente scolastico a sostegno dell'istituto autonomo e di reti di scuole.
3. *Progressione economica subordinata alla valutazione*. Esiste una terza possibilità di valutazione e valorizzazione del merito, quella di subordinare la progressione economica alla valutazione, cosa diversa dall'accelerazione di carriera. Ciò ha comunque senso in progressioni molto più brevi e sostanziose di quelle dei docenti italiani.

Mentre sulla prima ipotesi si scontrano posizioni diverse, dove i contro appaiono di gran lunga superiori ai pro, nel secondo caso vi è una diffusa condivisione, nella crescente consapevolezza che nessun lavoro richiede ormai attori isolati, per quanto bravi, ma un'organizzazione in equipe sostenuta da ruoli guida, coordinamento e proposta.

Chi valuta? Nel caso del *merit pay* e della progressione economica tramite valutazione, la responsabilità delle verifiche e del giudizio è sostanzialmente interna alla scuola, con un ruolo determinante assegnato al dirigente scolastico, sostenuto a volte da figure ispettive. Nel caso della differenziazione di carriera, con promozione ad una fascia più alta, la responsabilità è esterna alla scuola, affidata a specifiche commissioni o agenzie di valutazione, anche se rimane al dirigente scolastico la responsabilità, ad esempio, di validare il portfolio delle competenze.

Come si valuta? Nei Paesi anglosassoni la valutazione avviene con riferimento a precisi standard professionali (che cosa bisogna sapere e saper fare) definiti in termini diversi a seconda del ruolo. Gli standard sono valutati attraverso un portfolio delle competenze validato e discusso ed anche attraverso specifiche prove. Il tutto, avviene a livello decentrato.

Dai dati di molte ricerche sembra che gli insegnanti siano disponibili a farsi valutare, purché questo non sia inteso come controllo burocratico. La valutazione andrebbe legata anche ai processi innovativi, alla ricerca didattica, ai prodotti e, perché no, anche ai risultati qualitativi di apprendimento raggiunti dalla scuola nel suo insieme e dai singoli consigli di classe. È inevitabile che, come avviene in qualunque altro sistema organizzato, il dirigente abbia una voce in capitolo non secondaria nella valutazione del docente. È però indispensabile che i dirigenti scolastici *in primis* siano sottoposti, oltre che a una rigorosa selezione, a uno stringente processo di valutazione del loro operato. E che tra i principali indicatori su cui fondare la valutazione del dirigente ci sia proprio la capacità di valutare, valorizzare, promuovere il personale della scuola.

***Definizione e gestione di progetti di miglioramento della scuola.*** I processi di valutazione interna responsabilizzano gli studenti agli occhi dei docenti, mentre le prove di valutazione esterna tendono a spostare il focus sui processi di insegnamento (anche se per ora in maniera frammentaria), cioè su contenuti e parti di programma, pur senza arrivare ancora alla valutazione delle modalità di insegnamento nel loro complesso.

Il Dirigente deve comunque acquisire consapevolezza e promuovere la riflessione sul fatto che:

- i framework e le prove possono rappresentare implicitamente un riferimento nazionale per la definizione dei curricoli di istituto;
- i framework e le prove possono rappresentare un terreno di riflessione diverso da quello sugli esiti;
- i progetti di miglioramento sono la logica conseguenza degli esiti valutativi del monitoraggio del sistema e degli apprendimenti: Questi possono collocarsi a diversi livelli: da aggiustamenti minimi a ipotesi di ristrutturazione significativa dell'offerta formativa.

L'operazione di attivare il miglioramento all'interno di un sistema che funziona e che è stato costruito nel tempo è complessa e delicata. L'esito delle prove – che fra l'altro potrebbe variare nel tempo - non mette automaticamente in discussione quanto una scuola sta realizzando o ha realizzato nella sua storia.

I progetti di miglioramento possono variare in relazione ai risultati e alla loro interpretazione: paradossalmente, buoni risultati possono portare all'immobilità progettuale della scuola, così come cattivi risultati possono portare a un atteggiamento depressivo o di semplice colpevolizzazione di insegnanti e allievi.

Il Dirigente individua i contesti più adeguati per lo sviluppo delle proposte (formazione, progettazione periodica, gruppi di lavoro ad hoc) anche in rete con altre scuole.

*Presentazione esterna dei risultati in rapporto con gli Stakeholders.* Il Dirigente valuta l'opportunità di attivare momenti di comunicazione esterna in relazione al contesto. Occorre dedicare particolare attenzione alle modalità di comunicazione, onde evitare il rischio che i risultati dell'apprendimento vengano usati come unico strumento di valutazione della scuola e del lavoro dei docenti. In questo contesto sarà centrale la possibilità di avere a disposizione ed utilizzare misurazioni di valore aggiunto. Il Dirigente stabilisce le strategie per le presentazioni, collocando i dati in una prospettiva di miglioramento, integrando i risultati anche con informazioni su altre tipologie di esiti (successo negli ordini di scuola successivi, nelle assunzioni, nei passaggi all'Università), istituendo paragoni appropriati con scuole di utenza simile.

Il tema della valutazione colloca nel giusto rapporto dialettico le relazioni tra Consiglio di Istituto/Circolo e Collegio Docenti. Al primo va riconosciuto il ruolo di indirizzo, al secondo la competenza tecnica.

Tale tema pertanto assume particolare importanza anche in un contesto di ridefinizione di ruoli, competenze e processi di governance. In tal senso il Consiglio di Istituto va considerato come il principale *stakeholder*, nella prospettiva di trarne indicazioni per orientare le scelte anche finanziarie.

Il Dirigente può valutare l'opportunità di utilizzare le informazioni circa gli esiti degli allievi nei rapporti della scuola con gli Enti Locali, per orientarne le politiche e le scelte scolastiche.

### **2.2.8. La formazione continua degli insegnanti**

L'aggiornamento e la formazione degli insegnanti, iniziale e continua, coinvolge sempre la figura del dirigente. Fra le proposte per sviluppare e valorizzare la professionalità dei docenti spiccano i temi trattati riguardano: il rapporto tra qualità degli apprendimenti e sviluppo della qualità dell'insegnamento; lo sviluppo della carriera degli insegnanti legata alla valutazione e al merito; il bisogno di articolare la funzione dei docenti individuando nuovi profili professionali; pensare alla professionalità superando logiche di part time, ovvero di professione a mezzo servizio com'è oggi;



rendere stabili le risorse con graduatorie regionali e legate all'autonomia e alle reti di scuole; valutazione come strumento per valorizzare e riconoscere la professionalità dei docenti.

Una questione centrale è rappresentata dall'autoanalisi e valutazione delle competenze professionali dei docenti come elemento per la valutazione.

La formazione in servizio obbligatoria e incentivata legata allo sviluppo professionale sembra il punto di forza della formazione continua degli insegnanti, ma necessita di mettere a punto nuovi modelli e tecniche per la formazione/ricerca azione. In sede di formazione iniziale, occorre un forte sostegno ai docenti nei primi anni d'insegnamento, che non può ridursi all'attuale anno di prova, ma svilupparsi per tutto il periodo di permanenza nel livello "docente iniziale".

Ma la formazione iniziale non è sufficiente: per fornire conoscenze e competenze per l'esercizio della professionalità nell'arco della vita è necessaria una formazione continua. La qualità della formazione dei docenti, in diretto collegamento con la qualità dell'istruzione, costituisce un fattore per la coesione sociale, la competitività e la ricerca. Inoltre, un'organizzazione complessa com'è quella dell'autonomia scolastica richiede che si formino nuove funzioni e nuove figure professionali adeguate alla gestione dell'offerta formativa che, per essere efficace, richiede sempre più strategie di integrazione con le risorse del territorio. Gli insegnanti hanno una funzione da svolgere nel preparare gli alunni all'ingresso nella società e nel mondo del lavoro. In qualsiasi momento della loro carriera devono perciò poter accedere a tutta la gamma di conoscenze relative alla disciplina, alle conoscenze e alle capacità pedagogiche necessarie per essere in grado di aiutare i giovani a realizzare le loro piene potenzialità. In particolare, la Commissione dell'UE ritiene che gli insegnanti devono possedere le capacità necessarie per identificare le esigenze specifiche di ciascun discente e rispondere a queste esigenze con un'ampia gamma di strategie didattiche; sostenere lo sviluppo dei giovani affinché diventino discenti pienamente autonomi in tutto l'arco della loro vita; aiutare i giovani ad acquisire le competenze elencate nel "Quadro comune europeo di riferimento sulle competenze"; lavorare in contesti multiculturali (compresa la capacità di comprendere il valore della diversità e il rispetto per la differenza), nonché esercitare la loro professione in stretta collaborazione con colleghi, genitori e la comunità in senso lato.

Se si vuole rimettere al centro i problemi della qualità dei processi formativi è fondamentale riprendere un forte dibattito sulla questione degli insegnanti, capire quali sono le aspettative, i bisogni, rimettere al centro la questione del reclutamento, la carriera, la valutazione e il merito, la formazione. È necessario intercettare gli insegnanti, capirne il disagio causato oltre che dalla difficoltà di entrare in relazione con i nuovi processi di apprendimento, dovuta in parte all'età del nostro corpo docente

che, nell'ambito dell'OCSE, risulta essere il più anziano, anche da un'assenza di incentivi professionali.

Quali sono le opportunità di formazione? In considerazione della posta in gioco, forse è tempo di pensare in grande: periodi sabbatici per un aggiornamento vero e intensivo, stage all'estero, tutoraggio in itinere, ricerca didattica sulle metodologie, certificazione chiara dei progressi negli apprendimenti. Occorre organizzare una formazione in grado di far emergere *expertise*, intuizioni o "abilità artistiche", espressione della fusione di teoria e pratica, che i professionisti sanno agire nelle situazioni di incertezza, unicità e conflitti di valore che quotidianamente si presentano loro. Abilità che si manifestano in un costante adattamento della pratica attraverso l'anticipazione, il riconoscimento e la correzione dell'errore in azione<sup>86</sup> e che consentono di co-costruire, insieme al discente, una nuova conoscenza contestualizzata.

A livello europeo, quello della formazione degli insegnanti è un problema generalizzato: la formazione continua per gli insegnanti è obbligatoria, soltanto in undici Stati membri, senza che peraltro gli insegnanti siano esplicitamente tenuti a seguire questo tipo di formazione in tutti questi Paesi. Laddove esiste la possibilità di seguire una formazione, in genere questa non supera le 20 ore all'anno. In nessuno Stato membro la formazione minima obbligatoria supera i cinque giorni all'anno e nella maggior parte dei Paesi sono obbligatori soltanto tre giorni di formazione all'anno. Peraltro, il fatto che la formazione continua possa essere obbligatoria non indica assolutamente quale sia il reale tasso di partecipazione. Per quanto riguarda i nuovi insegnanti, soltanto la metà dei Paesi europei offre loro un qualche tipo di sostegno a livello sistematico nel corso del primo anno di insegnamento. Soltanto in un terzo dei Paesi esistono contesti specifici per aiutare gli insegnanti che hanno difficoltà nello svolgimento del loro lavoro. In contrasto con quanto si verifica in altre professioni, l'insegnamento ha un'elevata percentuale di lavoratori più anziani. La percentuale di insegnanti di età compresa tra i 45 e i 64 anni è di oltre il 40% in molti Paesi, mentre in altri Paesi fino al 30% degli insegnanti ha un'età compresa tra i 50 e i 64 anni. Questi aspetti hanno chiare implicazioni a livello delle esigenze di formazione professionale. Occorre rendere l'insegnamento una scelta attraente, in modo da attirare i migliori candidati e spingere altri ad avviarsi alla carriera di insegnante. Contrariamente all'attuale prassi, in molti Stati membri sarà sempre più necessario persuadere gli insegnanti con esperienza a rimanere nella professione, invece di optare per un pensionamento anticipato, il che potrebbe comportare ulteriori esigenze a livello di perfezionamento professionale e sostegno.<sup>87</sup>

<sup>86</sup> Y. Chevallard, *La transposition didactique*, La Pensée Sauvage, Grenoble 1985.

<sup>87</sup> Fonte dei dati presenti nel paragrafo: Comunicazione della Commissione dell'UE al Parlamento europeo e al Consiglio dei Ministri della P.I., del 3 agosto 2007.

La Commissione dell'UE ritiene che la formazione iniziale non può fornire agli insegnanti le competenze e le conoscenze necessarie per l'esercizio della professione lungo tutto l'arco della vita. L'evoluzione professionale e le conoscenze degli insegnanti devono essere percepite come un apprendimento proseguito nel tempo ed essere strutturate e sostenute finanziariamente in maniera adeguata. La disponibilità di formazione e possibilità di sviluppo per gli insegnanti sarà più efficace se coordinata nell'ambito di un sistema unico e godrà di finanziamenti adeguati. Occorre una disponibilità senza soluzione di continuità, che comprenda la formazione degli insegnanti, l'introduzione alla professione e uno sviluppo professionale continuo lungo tutto l'arco della carriera, che comprenda opportunità di apprendimento formali, informali e non formali.

In tal modo tutti gli insegnanti potranno partecipare a un programma introduttivo efficace nel corso del primo triennio di esercizio della professione; accedere nel corso di tutto lo svolgimento della carriera a una struttura di orientamento e tutoraggio gestita da insegnanti esperti o da altri professionisti del settore; partecipare a discussioni regolari circa le esigenze in materia di formazione ed evoluzione, nel contesto di un più ampio piano di sviluppo dell'istituzione nella quale prestano servizio; essere incoraggiati e sostenuti nel corso di tutta la carriera al fine di ampliare e sviluppare le competenze con mezzi formali, informale e non formali e fare in modo che questo apprendimento sia riconosciuto; avere accesso ad altre opportunità per una continua evoluzione professionale, quali opportunità di scambi e distacchi (siano essi finanziati o meno nell'ambito del programma sull'apprendimento permanente); avere la possibilità e il tempo per studiare in modo da ottenere ulteriori qualifiche e partecipare a studi e ricerche a livello d'istruzione superiore; disporre di ulteriori opportunità grazie alla promozione di partenariati creativi tra gli istituti nei quali gli insegnanti svolgono la loro attività, il mondo del lavoro, gli istituti d'istruzione superiore e di ricerca e altri enti, in modo da sostenere una formazione di qualità elevata e pratiche efficaci e creare reti innovatrici a livello locale e regionale.



### 3. La leadership educativo-formativa

Le realtà organizzative contemporanee si trovano a operare in ambienti che la globalizzazione ha reso particolarmente complessi: la velocità e il tasso di cambiamento non hanno eguali nel passato, la conoscenza diffusa a tutti i livelli organizzativi mal si accompagna con modelli organizzativi di tradizione *top-down*, il collasso dei sistemi di *welfare*, l'affermarsi del multiculturalismo che, se da un lato arricchisce le organizzazioni, dall'altro richiede loro una maggiore sensibilità e competenza per far funzionare più efficacemente la macchina. Insomma, una vera rivoluzione che pone molti quesiti sulla natura e le caratteristiche della leadership per il futuro.

Anche a livello europeo si è alzata l'attenzione su coloro che dirigono gli istituti scolastici. J. Delors afferma: "La ricerca, non meno dell'osservazione empirica, mostra che il capo d'istituto è uno dei più importanti fattori, se non il principale, nel determinare l'efficienza della scuola. Un buon capo d'istituto che sia capace di stabilire un efficace lavoro di gruppo e che venga visto come competente e aperto, ottiene spesso importanti miglioramenti nella qualità della scuola"<sup>1</sup>. Questa affermazione sintetizza efficacemente la funzione di leader del dirigente/direttore, sia in senso organizzativo (una gestione efficace delle risorse umane, materiali e finanziarie) che in senso educativo (attraverso l'implementazione delle politiche educative). Due facce della funzione dirigenziale che rappresentano le due funzioni di base della leadership: il *compito funzionale* e il *compito relazionale*.

#### 3.1. IL CAMBIAMENTO NELLE RESPONSABILITÀ DIRIGENZIALI

I Dirigenti, sia pubblici che privati, oggi come ieri, gestiscono persone, gruppi, relazioni, conflitti, scadenze.

Oggi, tuttavia, questi fattori sono cambiati: sono cambiate le persone; sono cambiati i gruppi; è cambiato il tipo di relazioni organizzative (le relazioni verticali e gerarchiche lasciano spazio a più snelli e pratici rapporti meta-gerarchici); stanno cambiando i tipi di conflitto; sta cambiando il rapporto con il tempo (aumento dei volumi di lavoro: a- maggior richiesta quantitativa e qualitativa; b- lavoro più integrato e collaborativo; c-razionalizzazioni di organico; d-complessità organizzativa e difficoltà a distinguere ed equilibrare "l'importante" e "l'urgente").

---

<sup>1</sup> J. Delors, testo del *Trattato dell'Unione Europea*, cit.

Risulta dunque evidente che, aumentata la complessità, oggi i leader – più che nel passato – si trovano ad affrontare l'incognita del futuro e la complessità del presente con maggiori difficoltà. Così, l'immagine gerarchizzata di un leader al vertice della piramide, sufficientemente capace, creativo e competente per condurre un'organizzazione, sembra essere anacronistica rispetto alle mutate condizioni ambientali e appare più consona quella di un facilitatore della conoscenza ed un negoziatore delle idee e della volontà provenienti da tutti i livelli della sua organizzazione.

È evidente che un tale stile di leadership richiede l'apprendimento di competenze e una sensibilità diverse da quelle tradizionali. Gli studiosi di leadership affermano che, nella *knowledge economy*, i tradizionali modelli di leadership di tipo *command and control* sono inadatti a sfruttare le potenzialità offerte da quello che oggi viene considerato il vero capitale di impresa, e cioè la conoscenza. Cosa significa dunque essere un buon leader in questa nuova realtà? Innanzitutto è necessario definire cosa s'intenda per leadership.

Oggi la leadership è più che mai la continua ricerca della migliore integrazione tra comportamenti, contesto e bisogni, che condurranno al processo decisionale in un percorso mutante e in continuo adattamento alle realtà emergenti. In sintesi, la leadership ottimale non è quella definita in un elenco di attributi che un leader deve avere. Piuttosto, è semmai la sua capacità di "leggere" gli eventi insieme alla sua organizzazione e di adattare velocemente l'attività organizzativa al nuovo presente.

Intesa secondo il superato modello del sistema burocratico/centralistico, la scuola presenta un repertorio di problemi e dilemmi, le cui caratteristiche fondamentali sono state esaminate da Castoldi<sup>2</sup> e rielaborate a cura di Tessaro<sup>3</sup> per porle in relazione con le nuove coerenze previste dalla scuola dell'autonomia:

---

<sup>2</sup> M. Castoldi, *Verso una scuola che apprende. Strategie di autoanalisi di istituto*, Seam, Roma 1995.

<sup>3</sup> F. Tessaro, *La valutazione dei processi formativi*, Armando, Roma 1997.

Tab. 10 – Problematiche di leadership

Scopi e coerenze previste (scuola dell'autonomia) A	Problematiche osservate	Contesto determinato (scuola tradizionale) B
Assolvimento dei compiti educativi  Orientamento agli obiettivi	1. Conflitto di obiettivi 2. Spostamento degli obiettivi primari 3. Individualismo docente 4. Scarsa espressività collegiale 5. Disattenzione agli outcome e ai risultati 6. Criteri di successo simbolici e cerimoniali 7. Debole capacità di automonitoraggio	Incommensurabilità degli obiettivi  Orientamento all'istituzione
Diversità	8. Prevalenza di logiche uniformi 9. Tendenza all'adempimento burocratico 10. Scarsa propensione alla lettura individuale dei bisogni 11. Rarità di tecnologie individualizzanti	Uniformità
Coordinamento	12. Separatezza storica e ideologica tra docenti e personale ATA 13. Bassa interdipendenza tra le parti 14. Isolamento degli insegnanti 15. Assenza di verifiche e di controlli funzionali 16. Tendenza a ritualizzare il sistema di controllo e di verifica	Segmentazione
Funzionalità organizzativa	17. Sistema di protezione della propria efficienza organizzativa 18. Regime di quasi monopolio 19. Certezza delle risorse indipendentemente dagli esiti 20. Ritualizzazione e standardizzazione della prestazione 21. Ininfluenza delle pressioni esterne per orientare il cambiamento	Domesticità
Territorialità  Collegialità	22. Debole potere decisione dei genitori e della comunità 23. Proliferazione di opportunità extrascolastiche 24. Difficoltà a gestire l'extrascuola 25. Ritualizzazione del ruolo e della funzione negoziale dell'utente 26. Centralità e personalità del docente come singolo	Isolamento  Individualismo
Cambiamento  Innovazione	27. Debolezza delle funzioni tecniche 28. Vulnerabilità dei contesti periferici (difficoltà di implementazione) 29. Debole capacità di cambiamento interno 30. Razionalizzazione conservativa dell'innovazione (si tende ad assorbire il nuovo nei vecchi schemi) 31. Strategie modeste di sviluppo professionale 32. Vaghezza dei risultati 33. Incapacità valutativa e di ri-orientamento dei processi innovativi	Stabilità  Conservazione

“Con quale bagaglio di cultura e competenze, con quale deontologia professionale e valori di riferimento può oggi un dirigente/direttore affrontare la riconosciuta complessità della scuola?” La crisi della scuola e dei sistemi formativi, in particolare

a livello superiore, percorre ormai tutti i paesi europei, anche se da noi si esprime in forme più stridenti e contraddittorie, visto la persistenza di un approccio culturale e metodologico tradizionale e obsoleto. Gli indicatori più evidenti della crisi della scuola sono la crescita dell'assenteismo studentesco a partire dai 12/13anni, accanto all'incremento degli abbandoni scolastici, il dilagare di condotte trasgressive, l'uso di droghe, i vandalismi, la violenza, la pornografia mediatizzata e le condotte delinquenti.

Il primo compito di un dirigente è quello di capire, ancor prima che di agire. Egli è leader di una organizzazione che fa parte del sistema educativo generale del paese e, quindi, deve saper gestire e organizzare le risorse umane e materiali disponibili e possedere una cultura manageriale. Se al manager moderno, oltre che capacità di gestione, si richiede oggi profonda cultura e ricca creatività, tanto più al dirigente di una scuola si chiede di essere leader formativo e, in quanto tale, punto di riferimento sul territorio, come espressione di una organizzazione che dell'educazione comunitaria è un perno, al pari delle famiglie, delle associazioni, del volontariato, come delle parrocchie o dei circoli ricreativi. Tutte le ricerche internazionali sulla qualità nella formazione convergono sul fatto che una leadership eccellente è il fattore abilitante dei buoni risultati di una organizzazione formativa. Ovviamente la leadership non va intesa in senso personalistico: le scuole più innovative, in questi anni difficili per il sistema scolastico, hanno lavorato ad una indispensabile diffusione delle responsabilità e quindi alla costruzione di una leadership diffusa. In essa il ruolo del dirigente – la sua presenza nei momenti decisivi, il suo esempio, il suo coinvolgimento – resta elemento motore di promozione e di innovazione. In assenza di questo fattore dinamicizzante, tutti i problemi di una organizzazione formativa trovano difficoltà di soluzione e a questa regola non sfugge tutta la tematica dell'educazione dei comportamenti giovanili, vale a dire l'educazione alla cittadinanza, alla consapevolezza dei diritti e doveri. I dirigenti dovranno rendere espliciti e condivisi etica e valori di riferimento della scuola, non in forma predicatoria, ma integrandoli nel loro comportamento, essendo essi stessi esempio di rigoroso rispetto dei valori accreditati. Costruiranno col personale il codice deontologico delle professionalità interne e, con gli studenti e i genitori, le regole fondamentali della convivenza civile, utilizzando le indicazioni aperte dello Statuto degli studenti.

Come già segnalato, i leader scolastici dovranno essere coinvolti in prima persona in piani di miglioramento in campo educativo, dovranno promuovere il contributo della scuola alla comunità locale con specifici interventi (formativi e informativi), dovranno impegnarsi in prima persona, assumendolo tutte le responsabilità correlate, per affrontare i casi difficili e i conflitti inevitabili, tenendo dritto il timone sui valori e sulla missione. Sul piano ancor più strategico della progettazione dell'insegnamen-



to e delle politiche della scuola, i dirigenti dovranno battersi affinché gli insegnanti riflettano collettivamente, da professionisti, nei gruppi disciplinari e nelle riunioni inter-dipartimentali sulla frammentazione dei saperi, che genera l'incomprensione del senso stesso dell'apprendimento; per superare la metodologia trasmissiva e passivizzante a favore di metodologie attive, laboratoriali, comunicazionali legate allo sviluppo moderno dei saperi.

E, in questo necessario ripensamento, dovranno sostenere il personale con la sola formazione utile, quella legata al confronto delle esperienze.

### 3.2. UN CONFRONTO FRA FUNZIONE DIRETTIVA E FUNZIONE DIRIGENZIALE

La dirigenza scolastica e professionale negli ultimi anni ha preso forma nel panorama internazionale e nei documenti ufficiali dell'Unione Europea<sup>4</sup>, assumendo la dimensione etica della leadership educativa, in quanto le scuole, istituzioni ora autonome, ma nello stesso tempo complesse, necessitano di capi di istituto sempre più competenti. Dirigenti che devono sapere come conciliare la leadership e il management, poiché a capo di una struttura con peculiarità molto diverse rispetto ad altre amministrazioni pubbliche.<sup>5</sup>

**Tab. 11 - Dalla funzione direttiva alla funzione dirigenziale: comparazione e varianti**

Funzione direttiva	Funzione dirigenziale
CENTRALISMO AMMINISTRATIVO	AUTONOMIA
Garantire la correttezza formale e la legittimità dell'azione amministrativa	Garantire il perseguimento dei risultati
Cultura degli atti e delle procedure	Cultura degli obiettivi e dei risultati
Cultura dell'apparato burocratico e formalismo giuridico	Azione amministrativa adeguata alle esigenze del cliente
Responsabilità disciplinare e amministrativa civile verso terzi e penale (cioè concernente il comportamento)	Responsabilità di risultato (riguardante gli esiti del comportamento)

Dirigente-manager, in quanto deve saper pianificare, organizzare, controllare e dirigere le attività proprie di una struttura educativa particolare e complessa, nello stesso tempo deve avere la capacità di trasformare gli input in output ed essere in

<sup>4</sup> In un documento del 2001 sono elencate le 4 mega-massime per gli *educational leaders*: conoscere il compito (*know the task*), conoscere il contesto (*know the situation*), conoscere i collaboratori (*know the followership*) e conoscere se stessi (*know oneself*).

<sup>5</sup> G. Colosio, *Dirigenti per una scuola nell'Europa*, in "Dirigenti/Scuola", n. 1/98.

grado di organizzare il lavoro secondo i criteri di efficacia e efficienza, deve saper valutare gli esiti e riprogettare nuovi obiettivi. Dirigente leader, in quanto è colui che deve indicare la meta che si vuole raggiungere, promuovere la condivisione degli obiettivi, stimolare il coinvolgimento e proporsi come esempio di apertura alle innovazioni, sempre pronto alla riflessione, in sostanza, uno stratega che raccoglie consenso e prestigio intorno a sé. Un dirigente che sappia conciliare queste due differenti anime, management scolastico e leadership educativa, non può che andare nella direzione giusta, verso l'obiettivo dell'insegnare educando, superando la logica del solo insegnamento e proseguendo verso quella dell'insegnamento/apprendimento che favorisce lo sviluppo delle competenze personali.

Le funzioni svolte dal leader sono tante e multiformi e hanno diversa rilevanza a seconda delle organizzazioni/gruppi in cui operano. Una funzione ordinaria è, ad esempio, quella di tipo *esecutivo*: coordinare il lavoro degli altri, dare le direttive, indicare gli obiettivi, sovrintendere al lavoro ed averne la responsabilità. Ci sono due modi per esercitare questa funzione: o il leader fa personalmente tutto (con le conseguenze che si possono immaginare quando non c'è o non ce la fa: demotivazione e senso di irresponsabilità da parte degli altri membri) oppure *esercita la delega* assegnando a persone di sua fiducia, ma in grado di farsi ascoltare dagli altri, determinati compiti (*diffusione della leadership*).

Un'altra funzione è certamente quella dell'*esperto*, poiché rappresenta la fonte di informazioni e di capacità tecniche personali oppure ottenute tramite consulenti e consiglieri. D'altra parte è noto che, nei gruppi informali, la persona che dimostra di avere più conoscenze diventa facilmente il leader.

Il leader assolve anche alla funzione di *rappresentante del gruppo*: parla all'esterno per conto di tutti, parla all'interno, incanalando le comunicazioni che provengono dall'esterno. K. Lewin<sup>6</sup> definiva questa funzione come quella di *gatekeeper* "guardaporte"<sup>7</sup>. Un'altra funzione è quella di *arbitro e mediatore* dei conflitti interni. Può agire, in questa veste, o come giudice o come negoziatore; a seconda degli scopi che persegue e di come si rapporta con il sentimento del potere, il leader può ridurre o incoraggiare la tendenza alle divisioni interne. Infine, tra le principali funzioni, annoveriamo quella dell'*assunzione del comportamento esemplare*, fino a diventare il simbolo stesso del gruppo o organizzazione.

L'approccio caratteriologico, invece, pone l'accento sui tratti caratteristici e personali dei leader, quali l'energia fisica, il desiderio di potere, la motivazione al successo,

<sup>6</sup> K. Lewin, *Teoria del campo delle scienze sociali*. Selected Theoretical Papers, Hardcover 1951.

<sup>7</sup> Con il termine *gatekeeper* (guardaporte) s'intende un personaggio che gioca un ruolo importante nel processo della comunicazione, si tratta della cellula del gruppo aperta verso l'esterno da cui i messaggi vengono convogliati e rimessi all'interno del gruppo.

l'affidabilità, la creatività, la capacità di visione, l'assunzione di responsabilità e del rischio. Molto nota, in questa prospettiva, è la definizione di Weber della leadership carismatica,<sup>8</sup> cioè basata su una sorta di fascino che alcune persone sanno esercitare su altri. Molto spesso, ancora oggi, la leadership viene considerata come qualcosa di mistico e misterioso, appannaggio di pochi eletti.

### 3.3. CARATTERISTICHE DELLA LEADERSHIP EDUCATIVO-FORMATIVA

Se incrociamo l'approccio situazionale con quello caratteriologico, la leadership si presenta come la relazione tra quattro variabili: le caratteristiche del leader, le caratteristiche dell'organizzazione, le caratteristiche dei membri del gruppo/organizzazione, l'ambiente sociale, economico, politico.

Ci sono ancora molti pregiudizi e stereotipi che ruotano attorno al problema della leadership nella scuola. In luogo del decisionismo, è auspicabile l'adozione di una leadership distribuita, esercitata attraverso incarichi di collaborazione, tuttavia la problematica della leadership è un territorio molto vasto, su cui esiste un'ampia letteratura scientifica<sup>9</sup>. Nella personalità del leader si individuano molte componenti che determinano il suo stile di leadership: abilità tecniche, concettuali, gestionali, interpersonali e relazionali, capacità di gestione delle criticità, tolleranza allo stress. Gli stili prevalenti di leadership sono stati così delineati:

Tab. 12 - Stili di leadership modello Serpieri

Stili di leadership	Forma di partecipazione	Risposte all'opposizione	Strategie di controllo
<b>Interpersonale</b>	Consultazione del personale e manovre di corridoio	Compromesso	Attuazioni private di persuasione
<b>Manageriale</b>	Commissioni e incontri formali	Rinvio	Pianificazione di tempo e di agende
<b>Antagonista</b>	Incontri pubblici e dibattiti aperti	Confronto	Attuazioni pubbliche di persuasione
<b>Autoritario</b>	Ostacola il pubblico accesso alla voce	Soffocamento	Isolamento, segretezza

<sup>8</sup> M. Weber, *Theory of Social and Economic Organization*. Chapter: "The Nature of Charismatic Authority and its Routinization" tradotto in inglese da A. R. Anderson e Talcott Parsons, 1947. Originariamente pubblicato nel 1922 in tedesco con il titolo *Wirtschaft und Gesellschaft* chapter III, § 10, disponibile online <<http://www.textlog.de/7415.html>>.

<sup>9</sup> R. Serpieri, *La costruzione sociale della leadership*, in L. Benadusi, R. Serpieri (a cura di), *Organizzare la scuola dell'autonomia*, Roma, Carocci 2000.

Secondo i principi del management e della governance, si configurano diverse tipologie di gestione della leadership: il management appare declinato alla gestione dell'organizzazione, mentre la leadership si valorizza nella gestione dei gruppi (es. team building) e nelle relazioni (es. coaching). In tale contesto, le tre tipologie prevalenti di leadership risultano:

- *Leadership situazionale*: intesa come capacità di risolvere situazioni in particolari contesti.
- *Leadership transazionale*: diffondere la responsabilità in relazione a specifici problemi e valorizzando le competenze individuali.
- *Leadership trasformativa*: intesa come capacità di far crescere l'organizzazione attraverso una leadership diffusa e distribuita. Essa è orientata al cambiamento e al successo, genera consenso attorno agli obiettivi che la scuola deve raggiungere; offre disponibilità e aiuto (atteggiamento *open door*), stimolazione intellettuale a supporto della formazione, accresce l'autostima e la fiducia degli insegnanti, potenziandone così l'auto-efficacia; concede autonomia, chiede cooperazione finalizzata e costruisce una cultura organizzativa della scuola<sup>10</sup>.

Seddon propone, invece, di distinguere tre tipi di contesti per la comprensione del fenomeno della leadership<sup>11</sup>:

- a. in quelli *categorici* i leader vengono trattati – prevalentemente attraverso il ricorso a metodologie quantitative ispirate da una logica d'indagine positivista – riducendo la loro individualità, appunto, a categorie: ad es., gli innovatori o i conservatori; gli anziani e i giovani; i manageriali o i professionali; ecc;
- b. nei contesti *interpretativi*, invece, le dinamiche interattive, le micropolitiche, ecc., costituiscono il focus dei fenomeni indagati, comportando, quindi, un de-centramento dal ruolo-figura del dirigente;
- c. nei contesti *relazionali*, la leadership, in larga misura depotenziata dei tratti volontaristici ed "eroici", è vista come l'esito *emergente* di relazioni tra attori, anche non-umani (come, ad es., le tecnologie), culture, istituzioni, ecc. Questi ultimi contesti, dunque, sono visti come assemblaggi reticolari, stratificati, contingenti ed idiosincratici.

Il primo contesto vede la scuola come un'istituzione, costruita socialmente su fondamenta normative: orientamenti valoriali, credenze, sistemi di significato, consuetudini, ritenute "adeguate" innanzitutto dai più immediati protagonisti di questo lavoro: ovvero insegnanti e dirigenti scolastici. Proprio la definizione dei criteri di

<sup>10</sup> M. Ferrante, S. Zan, *Il fenomeno organizzativo*, cit.

<sup>11</sup> T. Seddon, *Context and beyond: Reframing the theory and practice of education*, London, Falmer Press 1994.

adeguatezza delegata, prevalentemente, ai professionisti dell'istruzione, ne determina una logica di azione di tipo *normativo*.

Il secondo contesto è quello di tipo organizzativo che assimila la scuola alle altre organizzazioni. Qui il protagonismo è quello del management che applica una logica d'azione classicamente *razional-strumentale*.

Nel terzo contesto, la scuola, vista come uno dei luoghi della riproduzione e del conflitto, viene inquadrata nel più ampio sistema sociale. L'attore critico ne rappresenta il protagonista, sostenuto da una logica d'azione *politica* volta verso orizzonti di democraticità ed equità.<sup>12</sup>

Questi discorsi possono essere poi incrociati con tre fuochi privilegiati di analisi: a) gli individui che interpretano il ruolo di leader e, qui, l'assonanza con i contesti categorici di Seddon è evidente; b) le relazioni in cui sono impegnati i vari protagonisti della leadership, rinviando, dunque, al tipo dei contesti interpretativi; c) la rete di interconnessioni ed "arrangiamenti"<sup>13</sup> tra istituzioni ed attori, umanità e materialità, tempi storici stratificati, richiamando il contesto relazionale di Seddon.

### 3.4. LE RICERCHE INTERNAZIONALI

La gran parte degli approcci alla leadership educativa si sono indubbiamente concentrati sul versante professionale del ruolo di capo d'istituto. Si sono evidenziate talvolta alcune particolari dimensioni di analisi, ma molto più spesso veri e propri orientamenti normativi, rispetto all'esplicazione di tale ruolo. Tra gli approcci più rilevanti si possono citare: la leadership *morale*, quella *istruzionale* e quella *trasformativa*; in tutte e tre il focus è incentrato sulla figura del leader. Gli approcci della *learning community*, alcune versioni della leadership *distribuita* e le recenti rivisitazioni di quella *trasformativa*, si concentrano, invece, sulla trama di relazioni. La leadership *sostenibile* rappresenta, infine, un esempio di attenzione alla più ampia rete istituzionale.

La *leadership morale* è sostenuta da autori<sup>14</sup> che insistono sulle qualità di guida nell'orientare i valori della professione insegnante verso le mete istituzionali della scuola. Quest'ultima è intesa come corpo sociale, meglio ancora come comunità, che cura un bene pubblico

<sup>12</sup> La panoramica sui modelli di leadership del paragrafo è ripresa da: I. Romano, R. Serpieri, *La leadership educativa nel sistema scolastico italiano: tra istituzioni e competenze*, in *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 28 (S) 2006, pp. 100-200.

<sup>13</sup> P. Gronn, P. Ribbins, *Leaders in Context: Postpositivist Approaches to Understanding Educational Leadership*, in "Educational Administration Quarterly", 32 (3) 1996, pp. 452-473.

<sup>14</sup> C. Hodgkinson, *Educational Leadership: The Moral Art*, SUNY Press, Albany 1991. T.J. Sergiovanni, *Moral Leadership: Getting to the Heart of School Improvement*, Jossey-Bass Publisher, San Francisco 1992.

per eccellenza, l'istruzione<sup>15</sup>. Nella questione morale si scorge, inoltre, la possibilità di andare oltre la leadership fondata sui ruoli formali, individuandone alcuni sostituti quali la collegialità, la valorizzazione del lavoro professionale, lo sviluppo di norme comunitarie<sup>16</sup>.

Nella *leadership istruzionale* si mantiene il focus sul ruolo del leader, ma c'è uno scivolamento verso la funzione di guida nella pratica dell'*expertise*: il leader è il superesperto capace di indirizzare, supervisionare, valutare, la pratica professionale<sup>17</sup>. In taluni casi, questa visione si spinge sul versante strumentale del discorso manageriale, quando valuta l'impatto dell'azione del leader.

La *leadership trasformativale*, uno degli approcci più accreditati tra la seconda metà degli anni ottanta e la prima dei novanta, rappresenta forse il caso più rappresentativo del discorso professionale in chiave normativa. Riprendendo la dialettica transazione-trasformazione che ha segnato il dibattito sulla leadership nell'ambito delle organizzazioni aziendali, la leadership trasformativale si segnala per una ripresa dei temi weberiani del carisma e per un'esplicita adesione alle correnti di ingegneria culturale delle organizzazioni<sup>18</sup>. Mentre il leader *transazionale* è quello che dirige attraverso lo scambio, ad esempio quello tra impegno e remunerazione, quello *trasformativale* aspira ad aprire i giochi dello scambio, ispirando nuovi orizzonti, nuove sfide e nuove missioni. La normatività dell'approccio trasformativale è rappresentata dal *modellamento* degli stili professionali, degli orientamenti valoriali, dei contenuti e della identità culturale della scuola. Rivisitazioni più recenti in chiave di leadership distribuita, spostano il fuoco dal ruolo del leader a quello della trama di interazioni della *leadership post-trasformativale*<sup>19</sup>. La pretesa normativa non viene per questo abbandonata e anzi, pure in questo caso, si rischia una contaminazione col discorso manageriale<sup>20</sup>.

Alcuni sviluppi del discorso professionale, come la *leadership for learning*, riprendono la visione proposta dalle comunità di pratica come luoghi di apprendimento, ma ne sottolineano la normatività insistendo sul concetto di sviluppo professionale<sup>21</sup>.

<sup>15</sup> M. Fullan, *The Moral Imperative of School Leadership*, Corwin, Thousand Oaks, CA 2003.

<sup>16</sup> T.J. Sergiovanni, *Moral Leadership*, cit.

<sup>17</sup> P. Hallinger, R. Heck, *The Study of Educational Leadership and Management Where Does the Field Stand Today?* in "Educational Management Administration & Leadership", 33(2) 2005, pp. 229-244.

<sup>18</sup> K. Leithwood, D. Tomlinson, M. Genge, *Transformational School Leadership*, in Leithwood, Chapman, Judith, Corson, Halinger, Hart (eds), *International handbook of educational leadership and administration*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht 1996.

<sup>19</sup> K. Leithwood, D. Jantzi, R. Steinbach, *Changing Leadership of Changing Times*, Buckingham, Open University Press 1999.

<sup>20</sup> K. Leithwood, D. Jantzi, *Transformational School Leadership for Large-Scale Reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices*, in "School Effectiveness and School Improvement", Vol. 17, No. 2, June, 2006, pp. 201 - 227.

<sup>21</sup> P. Earley, D. Weidling, *Understanding School Leadership*, London, Chapman 2004.

In questo caso, inoltre, si guarda alla leadership in termini di relazioni privilegiate con il *middle management* scolastico.

All'incrocio tra il discorso professionale e le trame di relazioni si ritrova anche quella versione della *leadership distribuita*<sup>22</sup> che insiste sui processi di delega dal leader verso i componenti del *middle management* e, al limite, verso gli stessi insegnanti. La tensione normativa verso i processi di *empowerment*, comunque, non richiama né la deriva democratica che la leadership distribuita assume nel discorso critico, né tantomeno quella diluizione intenzionale che la distingue nel discorso post-moderno.

Una prospettiva molto recente, inscritta nell'alveo del discorso professionale, si spinge verso la presa in carico della complessità delle reti di istituzionali, ipotizzando una *leadership sostenibile*<sup>23</sup>. In questo caso, l'impianto normativo viene mantenuto dall'assunzione funzionalista del modello, prevedendo l'indispensabilità di *sette principi* (apprendimento, durata, distribuzione, giustizia, diversità, risorse, eredità) *garanti della sostenibilità*. Per di più, tali principi richiedono, a loro volta, cinque *dispositivi di realizzabilità*, ovvero principi di azione (attivismo, vigilanza, pazienza, trasparenza, progettazione). Questo modello suscita un certo interesse per avere posto in luce, con un chiaro riferimento alla metafora ecologica, gli assetti istituzionali e le loro interconnessioni per cui si danno le condizioni della sostenibilità. Sono tuttavia presenti alcune antinomie, come quella riguardante proprio la distribuzione della leadership. In maniera alquanto azzardata si rintraccia, infatti, una linea di continuità tra la leadership trasformazionale e quella distribuita; questa continuità sussiste però solo con alcune versioni della leadership distribuita. La prescrittività viene, inoltre, ribadita – nel *continuum* che va dall'«autarchia» all'«anarchia» – suggerendo i «gradi» più opportuni di distribuzione della leadership da parte di chi ne è titolare. In tal modo, si torna ad una ricentratatura sul volontarismo e sullo stile del leader, in contraddizione con la presa in carico degli compiti istituzionali.

Ciò che accomuna gli approcci alla leadership del discorso professionale, in definitiva, è la chiara consapevolezza della caratterizzazione in termini istituzionali del *fare leadership* nella scuola e di qui la chiara enfasi normativa che, tuttavia, cerca di prendere, perlomeno negli autori più avvertiti, le distanze dalla strumentalità del discorso manageriale.

Il testo *Micropolitiche di leadership*<sup>24</sup> rappresenta uno dei lavori pionieristici del punto di vista critico applicato alle organizzazioni scolastiche, viste come un luogo sociale di produzione e riproduzione di diseguaglianze. Le dinamiche di potere e

<sup>22</sup> A. Harris, *Distributed Leadership and School Improvement Leading or Misleading?* in "Educational Management Administration & Leadership", 32(1) 2004, pp. 11–24.

<sup>23</sup> A. Hargreaves, D. Fink, *Sustainable leadership*, Jossey Bass, San Francisco 2006.

<sup>24</sup> S.J. Ball, *The Micro-Politics of the school. Towards a theory of school organizations*, Methuen, London 1987.

di influenza si leggevano, tuttavia, ancora in termini di qualità individuali, come lo “stile” adottato dal leader. In seguito, quello delle micropolitiche si è rivelato come uno dei filoni più promettenti per inquadrare le politiche educative nell’ambito di un discorso volto a promuovere la prospettiva democratica ed emancipatoria. Blase e Anderson<sup>25</sup> hanno interpretato le micropolitiche di leadership utilizzando due dimensioni di analisi, la tensione *transattiva* o *trasformativa* e lo stile chiuso-aperto della leadership. In questa sede si può richiamare come, all’incrocio tra stile aperto e tensione trasformativa, abbiano individuato la *micropolitica «democratica»* e per l’«*empowerment* sociale», e non solo professionale. Le dinamiche di relazione, fondate sulla con-divisione di potere tra leader e insegnanti, non rimangono così confinate nella pura affermazione e tutela della logica professionale. La loro finalità risulta, piuttosto, nel creare spazi di *dialogo critico* e di promozione di condizioni di giustizia ed equità per tutti gli studenti e per tutti gli insegnanti.

Anche Telford<sup>26</sup> si distingue per un lavoro in cui la questione politica è quella centrale: qui la trasformazione è quella riguardante la densità del potere che va distribuito in modo condiviso. La *leadership collaborativa* che ne deriva si fonda sulla co-determinazione dei fini e sulla capacità di lavorare insieme di leader ed insegnanti, per fare delle scuole luoghi di apprendimento continuo per se stessi e per gli studenti.

Fin qui, comunque, il focus passa dall’individuo al tessuto di relazioni, mentre è con la *leadership democratica*<sup>27</sup> che si ripensano i rapporti di gerarchia-influenza nelle scuole in termini di network istituzionali. In questo modello si coniugano, infatti, due dimensioni: quella dell’agire di leadership e quella delle «proprietà strutturali», attraverso la mediazione della «pratica». Da un lato, lo spazio di azione del leader, che si fa interprete delle esigenze di democratizzazione, viene riconosciuto in alcune competenze ritenute indispensabili. Dall’altro lato, si considerano le caratteristiche strutturali ed istituzionali che segnano i sistemi educativi in termini, ad es., di selezione *versus* eguaglianza. La leadership democratica rimane così impressa nella tradizione che riconosce all’attore sociale la possibilità-necessità di un «impegno nella pratica», rinunciando, tuttavia, a pretese eroico-volontaristiche nei confronti del leader. La pratica di leadership risulta come *emergenza* dall’interazione tra le proprietà strutturali e le qualità delle persone. La concezione di leadership che ne deriva va oltre quella delle interpretazioni (pure presenti nel discorso professionale) della distribuzione nei termini della delega a collaboratori, di cui si *mantiene la sostanziale strumentalità* ai fini dell’organizzazione. La leadership democratica, infatti, allarga i propri orizzonti oltre l’istituzione-organizzazione scuola e si rivolge al sociale, alle sue più ampie finalità di

<sup>25</sup> J. Blase, G.L. Anderson, *The micropolitics of educational leadership*, Casse, London 1005.

<sup>26</sup> H. Telford, *Transforming schools through collaborative leadership*, Falmer Press, London 1996.

<sup>27</sup> P.A. Woods, *Democratic Leadership in Education*, Sage, Thousand Oaks, CA 2005.



giustizia ed equità. La logica emancipativa coinvolge tutti gli attori che entrano nel gioco dei network istituzionali e non solo quelli verso cui la leadership verrebbe distribuita. In tal senso, si può comprendere come quella democratica è una concezione di leadership congruente con l'idea di «orchestrazione»<sup>28</sup> dei tanti e non dei pochi, e di «microgenesi» del cambiamento, attraverso piccoli atti creativi.

Ma il comportamento dei leader è, in misura significativa, una funzione degli atteggiamenti dei membri del gruppo. Ne deriva, di conseguenza, che *il vero leader è riconosciuto come tale dal gruppo, al di là della sua posizione formale all'interno del gruppo* stesso, oppure non è un leader. È necessario, dunque, distinguere il leader come individuo che esercita una influenza significativa e un ruolo di guida, dal capo ufficiale che, in effetti, può esercitare una influenza minima, anche se derivante dalla posizione legittima assegnata. In altre parole, *non tutti i leader formali sono i veri leader*.

Del resto, se pensiamo proprio alle scuole, non di rado si può osservare come il capo d'istituto, pur essendo il leader formale ed istituzionale, non è colui che, automaticamente, ha la leadership educativa, ma esiste quella che viene definita “una coalizione dominante” che viene espressa nei diversi livelli e forme della collegialità. Dunque, la formazione della leadership e le sue funzioni nell'ambito di un gruppo sono determinate dalla *struttura* del gruppo stesso, dalla *situazione* in cui opera, dai *compiti* che devono essere affrontati. In via generale gli studi di settore mettono in evidenza come quando il gruppo diventa più numeroso oppure è chiamato ad affrontare compiti più complessi, si sviluppa una sorta di distribuzione della leadership, prevista anche a livello formale attraverso l'istituto giuridico della delega. Infatti, le organizzazioni complesse – e tale è la scuola – necessitano di un certo numero di leader che presidino le diverse funzioni e/o processi.

Il discorso postmoderno si pone agli antipodi sia delle politiche volte a managerializzare il mondo della scuola, che di quelle focalizzate sul ruolo della professione per rivitalizzarne la natura istituzionale; alcune significative differenze, inoltre, si riscontrano anche verso il discorso critico. La prospettiva normativo-strumentale viene capovolta in una logica relativista, in fondo disattenta anche verso la logica del politico, probabilmente rischiando di produrre un vero e proprio disorientamento nei *policy makers* e negli stessi dirigenti scolastici.

Non a caso, in talune versioni postumaniste più radicali, la pretesa di soggettività viene a tal punto depotenziata da fare perdere di vista non una, ma *le logiche* dell'umano. Queste ultime vengono intrecciate da un lato, con le logiche del non-umano, degli artefatti materiali (ad es., le tecnologie), testuali (ad es., le riforme) e virtuali (ad es., i software per le valutazioni); dall'altro lato, vengono sommerse dalle

---

<sup>28</sup> M. Wallace, *Managing the Unmanageable? Coping with Complex Educational Change*, in *Educational Management and Administration*, 31 (1), 2003, pp. 9-29.

logiche della complessità, dell'imprevedibilità, dell'ambiguità. La leadership, secondo questo discorso, non solo si distribuisce, ma appare anzi diluita – nient'altro che una retorica della *leadership*, come quelle di sviluppo professionale, di autonomia e di *accountability*, ecc. – sotto l'effetto delle politiche di managerializzazione, di governance, di dispotismo del locale e dell'utenza, la cosiddetta «parentocrazia»<sup>29</sup>. Si comprende, pertanto, come sia praticamente impossibile ritrovare autori postmoderni che si focalizzino sul versante individuale della leadership. Alcuni autori<sup>30</sup> sono ancora disposti a riconoscere un ruolo per la *leadership distribuita*. Ma quest'ultima interviene solo attraverso la mediazione-distribuzione della leadership educativa nelle relazioni che intercorrono tra i vari attori (compresi quelli appunto non umani come gli oggetti-prodotti o i simboli-regole). La leadership distribuita è quella che si verifica nel contesto, in situazione. L'orientamento anti-normativo è testimoniato dal fatto che, intesa come *pratica*, la leadership distribuita la si ritrova sia in assetti organizzativi gerarchizzati, che in assetti "piatti"<sup>31</sup>. Ed è sempre la focalizzazione sulla processualità della pratica che permette di superare non solo le versioni individualistiche ed eroiche, ma anche quelle delegate della leadership. Si potrebbe osservare, comunque, che la caratteristica distribuita e "situata" della pratica di leadership mantiene ancora un focus privilegiato sulla trama di relazioni. Nelle interpretazioni più radicali, infatti, è la stessa idea di leadership distribuita che viene fatta oggetto di aspre critiche, tanto che il termine "distribuita" viene accomunato con quello "trasformatore"<sup>32</sup>. Sono queste interpretazioni radicali che pongono al centro dell'attenzione il *network di arrangiamenti istituzionali* che costruiscono gli attori, attualizzando politiche (di selezione, formazione, valutazione, ecc.) che producono vere e proprie coorti-raggruppamenti di leader<sup>33</sup>. I leader risentono, infatti, dei condizionamenti derivanti dalla complessità che caratterizza i network istituzionali ed i «contesti» di azione, tanto da far parlare di *leadership contestuale*<sup>34</sup>. Condizionamenti che investono, peraltro, le politiche di fiducia, sia nei contesti micro (ad es., nella scuola), che in quelli meso (ad es., nella *governance* locale), nonché nei contesti macro (ad es., nei governi), con i quali si confronta, spesso impotente, l'azione di leadership. In ogni caso, le società

<sup>29</sup> S.J. Ball, *Education Policy and Social Class: The Selected Works*, Routledge, NY 2005.

<sup>30</sup> P. Gronn, *Distributed Properties: A New Architecture for Leadership*, in "Educational Management & Administration", 28 (3) 2000, pp. 317-38. P. Gronn, *The New Work of Educational Leaders*, Sage, London 2003. J. Spillane, *Distributed Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco 2006.

<sup>31</sup> J. Spillane, *Distributed Leadership*, cit.

<sup>32</sup> M. Bottery, *Context in the Study and Practice of Leadership in Education: a Historical Perspective*, in "Journal of Educational Administration and History", 38 (2) 2006, pp. 169-183.

<sup>33</sup> P. Gronn, P. Ribbins, *Leaders in Context*, cit.

<sup>34</sup> M. Bottery, *Context in the Study and Practice of Leadership*, cit.

del post-umano rimanda ad un invito a pratiche-contesti di *leadership temperata*, tra le cui componenti riscoprire la natura istituzionale – appunto ambigua e complessa – della scuola.

Vengono qui di seguito ripresi i dati salienti dei punti di vista sulla leadership scolastica, schematizzati in tabella.

**Tab. 13 - Mappa della leadership: i discorsi e i focus**

Discorsi → Focus ↓	Istituzionale - Professionale (Normativa)	Organizzativo - Manageriale (Strumentale)	Sociale - Civico (Politica)	Postmodernità - Postumanista (Relativista)
<b>Individuo</b>	<b>Morale</b> (Fullan 2003; Hodgkinson 1991; Sergiovanni 1992) <b>Istituzionale</b> (Hallinger 2005) <b>Trasformatzionale</b> (Leithwood, Tomlinson, Genge 1996)	<b>Managerial</b> (Leithwood, Duke 1999; Levack, Glover 1997) <b>Talent</b> (MacBeath 2006) <b>Self-managing</b> (Caldwell, Spinkins 1992) <b>Re-imagining</b> (Caldwell 2006)	<b>Micropolitiche</b> (Ball 1987)	
<b>Contesto relazionale</b>	<b>Post- trasformatzionale</b> (Leithwood, Jantzi, Steinbach 1999) <b>Distribuita</b> (Harris 2004) <b>Leadership for learning</b> (Earley, Weindling 2004)		<b>Micropolitica democratica</b> (Blase, Anderson 1995) <b>Collaborativa</b> (Telford 1996)	<b>Distribuita</b> (Gronn 2000, 2003; Spillane 2006)
<b>Network istituzionale</b>	<b>Sostenibile</b> (Heargraves, Fink 2006)		<b>Democratica</b> (Woods 2005)	<b>Retorica</b> (Ball 2005) <b>Ironica-Temperata</b> (Hoyle, Wallace 2005) <b>Contestuale</b> (Bottery 2006) <b>Ecologica</b> (Bottery 2004)

### 3.5. LA RICERCA IN ITALIA

Tra le indagini più sistematiche, in Italia, vanno segnalate quelle di Serpieri<sup>35</sup> secondo il quale, nelle realtà italiane, immaginare, proporre, decidere ed implemen-

<sup>35</sup> R. Serpieri, *Leadership senza gerarchia. Riflessioni sul management scolastico*, Liguori, Napoli 2002.

tare una politica educativa, in generale, e relativa alla dirigenza scolastica, in particolare, significa situarsi in uno dei possibili spazi aperti da ciascuno dei vari autori stranieri sulla leadership, scegliendo un'alternativa tra altre o, magari, ibridandole. Ritiene, d'altra parte, che le future politiche di leadership scolastica difficilmente potranno prescindere dalla tendenza, trasversale ai vari discorsi, alla *distribuzione della leadership*, che sembra consolidarsi nell'ampio panorama conoscitivo. Significando, così, che la leadership non è solo questione del ruolo di dirigente scolastico, ma riguarda anche gli altri attori delle reti educative (ivi compresi quelli non-umani come gli spazi, le tecnologie, i dispositivi per la valutazione, ecc.), e che, in quanto tale, non risulta esauribile nemmeno nel chiuso delle mura di ciascuna singola scuola. Una politica della leadership richiede, da parte delle strutture ministeriali, - per essere adeguatamente interpretata ma anche praticata (per non dire valutata), - una attenta considerazione della dimensione processuale e diacronica. La dimensione processuale riguarda il flusso di influenza politica e simbolica – anche emotiva ed estetica – che circola in un costrutto sociale: *la scuola come rete e nelle reti*.<sup>36</sup> La leadership costituisce, cioè, luoghi di aggregazione/dominanza (arruolamenti, alleanze, ecc.) e di significazione/legittimazione (valori, retoriche, ecc.) in cui tutti gli attori (anche quelli non-umani) sono coinvolti, secondo il loro livello di competenza nell'esercizio dell'influenza politico-simbolica. Queste competenze si dispiegano in modo contingente, secondo logiche intenzionali nei limiti della consapevolezza propria degli attori, ma anche attraverso “emergenze”, conseguenze imprevedute, non per questo necessariamente indesiderate, prodotte dai condizionamenti istituzionali. La presa in carico della dimensione diacronica, poi, implica riconoscere che tale flusso circola seguendo i solchi scavati nel tempo dalle stratificazioni strutturali e culturali, ovvero dalle «pressioni istituzionali»<sup>37</sup>. Considerare l'evoluzione storica di tali pressioni permette, pertanto, di riconoscere i “vettori” (le associazioni, i sindacati, i partiti, le burocrazie, gli esperti, le accademie, i governi, ecc.) dei discorsi che, col passare del tempo, informano sia le teorie, che le pratiche, nonché le politiche di leadership.

Le non molte ricerche condotte sulla leadership educativa in Italia confermano questo stato di transizione verso nuovi assetti non ancora chiaramente definiti. Lo stare *in mezzo al guado* della dirigenza scolastica e professionale emerge, ad esempio, attraverso *ricerche qualitative* che offrono squarci interpretativi degli scenari composti da confliggenti “discorsi” e pressioni istituzionali cui sono sottoposti i dirigenti in

---

I. Romano, R. Serpieri, *La leadership educativa*, cit. R. Serpieri (a cura di), *Regolazione, Apprendimento e Conoscenza per la governance scolastica: l'esperienza della Provincia di Napoli*, Franco Angeli, Milano 2007.

<sup>36</sup> R. Serpieri, *Leadership senza gerarchia*, cit.

<sup>37</sup> I. Romano, R. Serpieri, *La leadership educativa nel sistema scolastico italiano*, cit.

cerca di autonomia<sup>38</sup>. Ma, non a caso, anche i dati provenienti da *indagini quantitative*<sup>39</sup> pongono in luce l'emergenza di una chiara "tendenza alla leadership trasformativa cooperativa", pur in presenza di atteggiamenti tradizionalisti o, perlomeno, "attendisti" ancora largamente maggioritari.

In conclusione, mentre le aspettative nei confronti della funzione dei dirigenti scolastici vengono riecheggiate in più ambiti e attraverso varie retoriche, allo stesso tempo «le politiche della leadership rimangono ancora "vecchie", improntate ad assetti centralistici piuttosto che autonomistici. Selezioni ancora massificate con centinaia, se non migliaia, di candidati a forme concorsuali la cui standardizzazione è appena riverniciata con percorsi di formazione assemblati sostanzialmente in modi tradizionali, magari con l'ausilio di qualche spruzzatina di *e-learning*. Scarsissima valenza, invece, viene attribuita alla pratica e alla contestualizzazione dello sviluppo professionale della competenza, se non per un qualche presupposto "diritto" delle forme di vicariato nei concorsi riservati. Non contribuiscono a migliorare il quadro le forme di valutazione, per quanto sperimentali, che si sono susseguite, sia per la approssimazione delle metodologie che per livelli di legittimazione complessivamente non credibili»<sup>40</sup>.

E, per di più, tutto ciò avviene in condizioni di lavoro non paragonabili a quelle dei paesi europei sia per i carichi, sia per le maggiori difficoltà nel poter contare su ruoli di collaborazione stabili e affidabili in termini di competenze, continuità e forme di incentivazione.

### 3.6. LEADERSHIP E MANAGEMENT: UN BINOMIO ITALIANO ESSENZIALE

L'approccio situazionale ci dice che *la struttura organizzativa e la struttura della leadership, dunque, sono strettamente correlate*. Così, quando si devono affrontare delle minacce oppure quando i compiti richiesti o i fini da perseguire cambiano o diventano più complessi, un'organizzazione ha bisogno di una leadership, più o meno distribuita, ma in ogni caso molto visibile e chiara. Quando la situazione appare così critica che i membri del gruppo non sanno trovare punti di riferimento in schemi e routine consolidati, le ricerche dimostrano che le persone sono disposte a seguire chiunque è in grado di assumersi la funzione di capo, canalizzando sulla sua persona tutte le paure e le ansie.

---

<sup>38</sup> P. Landri, L. Queirolo Palmas, L. (a cura di), *Scuole in tensione. Un'indagine sulle micropolitiche della scuola dell'autonomia*, Franco Angeli, Milano 2004.

<sup>39</sup> L. Fisher, M.G. Fisher, M. Masuelli, *I dirigenti nella scuola dell'autonomia*, Il Mulino, Bologna 2002.

<sup>40</sup> R. Serpieri, *Leadership senza gerarchia*, cit. 12.

Allora può avvenire che, quando il capo formale e istituzionale non è in grado di assolvere le funzioni di leader e dare risposta ai bisogni dei membri, specie in situazioni critiche, facilmente viene sostituito da leader informali, espressi dai membri del gruppo.

E poiché il problema della leadership è stato studiato soprattutto in ambito lavorativo, sono: l'esigenza di coordinare, controllare, programmare, le interazioni sociali intragruppo, l'esecuzione dei compiti assegnati ai singoli, i fattori che mettono in luce le modalità di gestione del comando e l'uso del potere connesso. Proprio per questi motivi, molto spesso il concetto di management si utilizza in sostituzione di quello di leadership, e manager e leader tendono a coincidere.

Chiariamo i rapporti tra leadership e management: «La leadership e il management sono due modalità d'agire distinte e complementari, ciascuna connotata da attività e funzioni proprie. Entrambe sono necessarie per avere successo in un contesto di mercato sempre più complesso e incerto»<sup>41</sup>. Ma quali sono le differenze sostanziali, considerato che, sia il manager che il leader, lavorano con le persone convogliando gli sforzi dei singoli verso gli obiettivi organizzativi? La differenza può essere colta in un tratto distintivo: il management si confronta con la *complessità* e la sua efficacia si misura con il grado di ordine e coerenza che riesce a produrre in un'organizzazione, tanto da consentire il conseguimento dei risultati previsti. Al contrario, la leadership si misura con il *cambiamento*, ed è proprio per questo che è divenuta così cruciale in una società incerta e turbolenta come quella attuale. Con l'aumentare delle richieste di cambiamento, aumenta la richiesta di leadership. Gestire la complessità, oppure misurarsi con il cambiamento, definiscono le attività specifiche del manager o del leader, anche se entrambe le funzioni hanno a che fare con la capacità di scelta, la reazione di relazioni, l'assunzione di responsabilità, la garanzia di poter raggiungere gli obiettivi. Tuttavia, queste attività possono essere svolte in modo diverso, a seconda se le si consideri sotto il profilo manageriale o sotto quello della leadership. Così, sotto il primo profilo, le organizzazioni gestiscono la complessità con:

- la *pianificazione* e il *budget*, ovvero con la definizione degli obiettivi, l'articolazione delle azioni in fasi e l'allocazione delle risorse;
- i *processi organizzativi* basati sulla *valorizzazione delle risorse umane*, ovvero la creazione di una struttura organizzativa e di una serie di funzioni adeguati al piano con relativa condivisione ed assegnazione dei ruoli alle persone, la delega delle responsabilità, sistemi di monitoraggio;
- i *processi di monitoraggio e valutazione finalizzati alla soluzione di problemi realizzativi*, ovvero l'utilizzo di riunioni, report e altri mezzi per tenere sotto controllo eventuali deviazioni dalla pianificazione.

<sup>41</sup> J.P. Kotter, *Ma cosa fanno davvero i leader?*, in G.P. Quaglino (a cura di), *Leadership. Nuovi profili di leadership per nuovi scenari organizzativi*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1999.

La corrispondente attività di leadership si manifesta, invece, con:

- la definizione della *direzione del cambiamento*, ovvero lo sviluppo di una *visione del futuro* e delle strategie generative dei cambiamenti cognitivi ed emotivi per aderire a tale visione;
- l'*orientamento delle persone*, attraverso la condivisione e la comunicazione delle scelte alle persone, affinché si allineino con la visione e la supportino sul piano motivazionale;
- la *motivazione delle persone* basata sulla soddisfazione dei loro bisogni profondi e fondamentali: senso di appartenenza, di riconoscimento, di autostima, di controllo della propria vita e di adeguatezza rispetto ai propri ideali.

Una sinergia nella quale «il management esercita il controllo sulle persone orientandole nella giusta direzione; la leadership le motiva soddisfacendo i loro bisogni fondamentali»<sup>42</sup>. Come testimonia la letteratura più recente sulla leadership riferita alla scuola, il nodo fondamentale oggi è percepito come quello del cambiamento. Ecco, allora, i compiti di una leadership scolastica efficace<sup>43</sup>:

- *Costruire una visione condivisa e comune*. Senge usa la metafora dell'ologramma, perché anche un frammento dello stesso mostra l'intera immagine, proprio come ogni membro dell'organizzazione, che non deve avere una visione parziale dell'organizzazione, ma olistica, cioè completa anche se del tutto personale.
- *Far emergere e verificare i modelli mentali*. Nelle organizzazioni le idee migliori difficilmente vengono realizzate, perché confliggono con i modelli mentali istituiti, ovvero con gli assunti su cui si fondano tutte le organizzazioni burocratiche. Il cambiamento è innanzitutto cambiamento dei modelli mentali dai quali bisogna partire attraverso il riconoscimento e l'abbattimento delle routine difensive.
- *Diffondere il pensiero sistemico*. Significa, per il leader, riconoscere le connessioni, non le cose; osservare i processi, non le occorrenze; distinguere la complessità del particolare dalla complessità dinamica; focalizzarsi sulla capacità di leva anche di un miglioramento piccolo, ma durevole e significativo.

In questa prospettiva, tutte le persone debbono avere una *visione chiara* dell'orientamento strategico dell'organizzazione stessa, una disponibilità all'*apertura e al lavoro di gruppo*, godere dell'esistenza di un sistema di *responsabilità e controllo*, ma anche di *sostegno* e di *sicurezza*.

---

<sup>42</sup> J.P. Kotter, *Ma cosa fanno davvero i leader?* Cit., p. 90.

<sup>43</sup> Ibid.

Ma, poiché, nella realtà, la leadership che funziona in un determinato contesto potrebbe non funzionare in altri, con un altro cast d'interpreti e in un altro luogo, occorre tener presente che la vera leadership è quella che alcuni studiosi definiscono *leadership appropriata*. Questa può essere praticata tenendo in conto relativo il potere legato alla posizione di ruolo e il potere personale e facendo attenzione, invece, al fatto che la leadership è essenzialmente uno scambio relazionale che intercorre tra coloro che la esercitano e coloro che la legittimano. Ma tutto ciò avviene in uno sfondo determinato, che va assunto in modo consapevole, perché soltanto in tal modo possono essere realizzati quelli che vengono definiti “piccoli atti di leadership” e che, di fatto, ne determinano l'adeguatezza.

### 3.7. AUTOEFFICACIA DEL LEADER E LAVORO DI TEAM

È noto che il livello di auto-efficacia nel lavoro è un fattore chiave di acquisizione di competenza. Un dirigente che esercita la sua auto-efficacia con consapevolezza, di solito, è anche un dirigente che opera al meglio nel lavoro di team e che lo predilige a quello individualistico. Quando le dinamiche relazionali –vero crogiolo di forze e pensieri – tendono al conflitto, il dirigente auto-efficace riesce, quasi senza accorgersene, a volgere in positivo il conflitto nel team, a renderlo benigno, orientandolo al fare e non alle persone. Sviluppa anche un tipo di ambiente e di clima adatto al rito rappacificatore e non minaccia il senso di auto-stima dei coprotagonisti del conflitto. Privilegia spontaneamente il valore, che concepisce come risultato dello scambio di vedute.

Come potenziare il senso di auto-efficacia dei dirigenti scolastici? Secondo A. Bandura l'autoefficacia deriva dalla convinzione che la persona ha circa le proprie capacità di produrre quelle azioni necessarie per gestire adeguatamente le situazioni in modo da raggiungere risultati prefissati e desiderabili;<sup>44</sup> Queste convinzioni influenzano in modo considerevole il modo in cui le persone pensano, si sentono, agiscono ed intervengono in modo particolare sulla loro motivazione.

Le convinzioni di efficacia si originano da *quattro fonti principali*: le esperienze di gestione efficace, l'esperienza fornita dall'osservazione di modelli, la persuasione, gli stati emotivi e fisiologici.

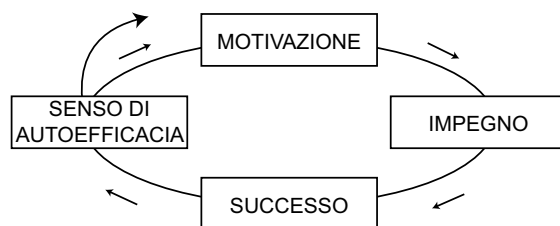
Il senso di autoefficacia del dirigente/direttore va comunicato per osmosi a tutti gli attori della formazione, per diventare patrimonio di studenti ed insegnanti, per tradursi in percorsi motivazionali. La riflessione sul lavoro scolastico, che sta alla base del processo di sviluppo professionale dei dirigenti deve comprendere, oltre alla defi-

<sup>44</sup> A. Bandura, *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Erickson, Trento 2000.



nizione degli obiettivi, la pianificazione e l'azione didattica, anche la costruzione, con gli insegnanti e con gli studenti, di un adeguato sistema motivazionale. La riuscita di una tale costruzione richiede un allargamento del campo delle informazioni usualmente disponibili, quindi un allargamento concettuale che deve essere condiviso da docenti e studenti, partendo dall'attenzione pedagogica percepita, di un clima socio-emotivo più disteso e dalla percezione di fiducia nella comunità scolastica come *ambiente di sostegno cognitivo*. La cura e lo sviluppo del senso di autoefficacia possono, in particolare, giocare un ruolo più diretto nell'alimentare la motivazione all'apprendimento e allo studio. Si assume infatti che la motivazione possa essere risvegliata dal progressivo potenziamento del senso di autoefficacia secondo un processo a spirale o ricorrente come quello sintetizzato nello schema seguente<sup>45</sup>.

**Graf. 11 - Spirale motivazionale di Polito**



Se nella motivazione ha un ruolo cruciale il senso di autoefficacia per il lavoro scolastico, allora è importante curarlo; lo si attiva e sviluppa in due modi principali:

- facendo compiere esperienze di successo a scuola
- facendo percepire la speranza di avere esperienze di successo a scuola.

Se il primo punto ha natura prevalentemente cognitiva ed operativa, il secondo è di carattere prevalentemente emotivo. È su quest'ultimo che cerca di far leva il progetto formativo di istituto, inducendo percezioni di valorizzazione delle abilità disponibili (il "meglio di sé"), ma anche ridimensionando l'interpretazione di episodi di insuccesso dettata da convinzioni di bassa autoefficacia.

### 3.8. REINVENTARE IL RUOLO DI DIRIGENTI SCOLASTICI E DIRETTORI CFP

L'evoluzione nello stile di leadership verso modelli di natura facilitativa e di co-creazione, presuppone forti investimenti in termini di cambiamento, ma soprattutto

<sup>45</sup> M. Polito, *Guida allo studio: la motivazione*, Muzzio, Padova 1997, p. 64.

di evoluzione culturale, di sfida agli assunti mentali attraverso i quali pensiamo alla leadership e, alla figura del leader.

Nelle organizzazioni dove si reputa necessario operare anche senza mappe predefinite e quindi ridurre la complessità e l'incognita del futuro attraverso stili di leadership maggiormente inclusivi, che valorizzano gli importanti contributi delle diverse voci "d'orchestra", si dovrà valutare come passare da modelli di leadership ove il credo era "lavoriamo insieme alla realizzazione delle mie idee", a una tipologia comportamentale in cui il processo decisionale è il risultato della inclusione di tutte le voci, comprese quelle apparentemente dissonanti, in un'ottica che si può quindi riassumere nel "creiamo insieme la nostra *vision* e il nostro futuro"

È evidente che per molti leader non sarà facile ammettere di non avere una risposta ai problemi e ai dilemmi del futuro. Un leader che apprende insieme alla sua organizzazione deve capire che l'apprendimento dai suoi errori deve essere pubblicizzato tanto quanto l'apprendimento proveniente dai suoi successi. Un tale comportamento, potrà presumibilmente stimolare un processo di continua rigenerazione della conoscenza, così da porre una vera e propria sfida allo status quo e agli assunti che sottostanno a molte delle scelte strategiche.

È questa la via attraverso la quale la leadership può divenire sempre più l'elemento centrale di stimolo di un'organizzazione che apprende e massimizza il potere della conoscenza, spingendo l'organizzazione a camminare con fiducia verso l'ignoto a creare armonia e integrazione tra valori culturali e comportamenti a promuovere la ricerca del nuovo e ad aver rispetto per il passato che ha garantito il successo, a formulare domande e non sempre a trovare risposte e ad attendere – con serenità – che il nuovo modello di leadership penetri in profondità affinché le sue persone, più conscie delle loro capacità e più in sintonia con la cultura aziendale, rispondano efficacemente garantendo un futuro di successo al mondo della scuola.

## 4. Orientamenti per la formazione di dirigenti scolastici e direttori CFP

Trattando i nodi epistemologici fondamentali dello sviluppo professionale del dirigente, ci si è riferiti al concetto di sviluppo professionale, affermandone la sostanziale identità col concetto di formazione professionale. Tale identità è da più parti sostenuta, quando si considera l'ottica della formazione continua. Il principio è stato posto dalla raccomandazione europea del giugno 2009 "European Quality assurance reference framework for vocational education and training". Il presupposto è stato ripreso dall'Isfol, come *Reference point* nazionale, nel successivo convegno "Garantire la qualità dell'istruzione e formazione professionale": investire nelle professionalità significa favorire lo sviluppo professionale attraverso una formazione costante volta a migliorare le competenze, assecondando le inclinazioni e coltivando le potenzialità di ciascuno. Se il principio è valido in molti contesti, diventa particolarmente pregnante in un sistema scolastico nazionale in cui, investire sulla formazione del personale della scuola significa sostenere i processi di trasformazione del sistema scolastico stesso, incentivarne l'innovazione attraverso forme di progettazione partecipata delle risorse umane, *in primis*, dei dirigenti.

Dopo aver sviluppato gli elementi epistemologici e pedagogici delle professionalità dirigenziali, con particolare riferimento alla leadership formativa, è pertanto necessario soffermarsi a riflettere sui *nuclei epistemologici e pedagogici fondamentali di riferimento della formazione in servizio e della formazione professionale* dei dirigenti scolastici e dei direttori CFP.

### 4.1. L'IDENTITÀ DEL DIRIGENTE E LA FORMAZIONE PROFESSIONALE

I territori interni al sistema-scuola avanzano precise esigenze nei riguardi della professionalità del dirigente e da essa attendono, come riscontro, capacità e comportamenti adeguati. I principi strutturali di tale sistema richiedono una formazione mirata che riguardi, tra gli altri aspetti la gestione di: l'autonomia, la parità, la qualità, la multimedialità, i nuovi orientamenti programmatici e saperi, gli organi collegiali, il sistema di valutazione ecc. Se a questi temi si aggiunge lo sviluppo su larghissima scala delle scienze della formazione, si può percepire ancor più precisamente la misura della *complessità* in fatto di *formazione del leader scolastico*.

La nuova formazione del dirigente non può certo prescindere da queste problematiche, le quali si aggiungono ai classici capitoli – normativi, organizzativi, ecc. - che, sotto il profilo formativo, strutturano i curricula della preparazione professionale iniziale dei dirigenti. Ma nemmeno la formazione in servizio può trascurarle. Si tratta, tuttavia, di giustificare *a quale titolo, in quali modi, in quali misure e in quali rapporti* la formazione in servizio dei dirigenti scolastici possa introdurre le nuove tematiche, basilari per l'identità professionale. Passaggi fondamentali, se si pensa ad un dirigente la cui professionalità ha uno specifico proprio, come pure *oggetto-compito-funzioni*, rigorosamente giustificati, che operano anche da selettori di contenuti e di metodi. E se si pensa a una scuola come istituzione, strutturalmente aperta, ma distinta e inconfondibile e, come tale, capace di dare un proprio insostituibile contributo alla soluzione delle problematiche della formazione contemporanea.

Sviluppare un percorso formativo mirato al consolidamento delle competenze indispensabili al dirigente scolastico, è utile per:

- Aumentare la motivazione dei collaboratori e quindi il loro coinvolgimento su obiettivi definiti con chiarezza.
- Creare e alimentare un clima di fiducia nel lavoro di gruppo.
- Promuovere modalità di comunicazione aperta e di coordinamento efficace nel perseguire gli obiettivi.
- Trovare disponibilità tra le persone che decidono di affiancare il dirigente, condividendo un percorso di coaching individuale per il rafforzamento delle capacità di leadership ed empowerment delle risorse.

Nel contratto regionale dell'Emilia Romagna sulla formazione in servizio dei dirigenti scolastici, all'Art. 6 (Iniziativa per la qualificazione della formazione in servizio), si legge una sintesi interessante *delle priorità di formazione in servizio* e si identifica l'Ente regionale come il referente più indicato per consolidare con l'Ufficio Scolastico Regionale e le Organizzazioni Sindacali Regionali forme permanenti di reciproca informazione e consultazione sulle scelte in materia di formazione in servizio per i dirigenti scolastici in servizio nelle istituzioni scolastiche dell'Emilia-Romagna, con particolare riferimento alla ricognizione delle risorse finanziarie comunque disponibili; alla caratterizzazione regionale delle azioni formative connesse con impegni contrattuali di carattere nazionale; alle modalità di fruizione del diritto alla formazione permanente; alle forme di verifica, certificazione e monitoraggio delle attività svolte:

1. Si riconosce l'importanza di sviluppare iniziative regionali di formazione dei dirigenti scolastici, che si ispirino alla capacità del gruppo professionale stesso di garantire forme orizzontali di consulenza, informazione, scambio di

- esperienze, anche mediante l'utilizzo delle nuove tecnologie e la gestione di spazi web dedicati.
2. Viene assicurata la partecipazione dei dirigenti scolastici ai comitati scientifici e di progetto delle iniziative di ricerca/formazione di rilievo regionale, quale forma di garanzia della operatività e ricaduta delle attività nella vita della scuola, per il miglioramento dei risultati conseguiti dagli allievi.
  3. Vengono promossi l'attiva partecipazione e coinvolgimento dei dirigenti scolastici, anche mediante apposite conferenze provinciali di servizio, alla fase di ideazione ed avvio sperimentale di servizi di consulenza, laboratori, reti di supporto alle scuole autonome ed agli operatori scolastici, nel pieno rispetto dell'autonomia delle scuole, mediante la valorizzazione di tutte le risorse messe a disposizione dall'amministrazione scolastica, dagli enti locali, dall'associazionismo.
  4. Sono valorizzate le competenze maturate dai dirigenti scolastici per la realizzazione qualificata delle attività di formazione in servizio per il personale della scuola, anche nella prospettiva dello sviluppo di nuove professionalità (responsabili di progetto, tutor di rete, progettisti di formazione, addetti al monitoraggio, responsabili di centri risorse, ecc.).
  5. Le attività formative che rispondono a particolari standard di qualità e di impegno, in particolare quelle promosse nell'ambito di protocolli di intesa con l'Università, saranno oggetto di specifica certificazione, anche si fini della loro spendibilità (crediti formativi) all'interno del sistema scolastico.

Ancor meglio, il MIUR, con Atto recente,<sup>1</sup> ha individuato per l'anno 2010, le priorità necessarie ad orientare l'attività dell'Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica (ANSAS), quale soggetto promotore di ricerca educativa e di innovazione didattica nell'ambito del sistema scolastico. L'Agenzia dovrà sviluppare ambienti di formazione continua per i dirigenti scolastici, tenendo conto delle specificità delle figure professionali, dell'evoluzione della normativa che ha impatto sulle funzioni svolte da detto personale. Le indicazioni formative che vi compaiono, analogamente alla formazione degli insegnanti, prevedono: Formazione del personale. Progettazione, anche attraverso iniziative di ricerca che tengano conto del panorama internazionale e delle più recenti soluzioni tecnologiche, sviluppo ed organizzazione di ambienti e soluzioni dedicate alla formazione degli insegnanti, finalizzate al sostegno dei processi di riforma e mirate alla innovazione dei comportamenti professionali nella pratica educativa. Le diverse soluzioni ed i modelli che saranno messi a punto,

---

<sup>1</sup> Atto di indirizzo prot. n. 5918 del 6 agosto 2010 per l'individuazione delle priorità necessarie ad orientare l'attività dell'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica (ANSAS) per l'anno 2010.

dovranno sostenere le azioni di accompagnamento alla riforma della scuola superiore, il programma “La scuola digitale” nelle sue articolazioni, le diverse iniziative di formazione. Una continua attività di ricerca e di sperimentazione tesa ad individuare le metodologie più efficaci per lo sviluppo professionale e il miglioramento continuo dei processi di insegnamento/apprendimento dovrà sostenere le diverse proposte.

Tutto ciò ad integrazione e rafforzamento della Nota Direttiva 34/06, la quale esplicita che tutte le attività formative per i dirigenti scolastici sono tese a rafforzare comportamenti innovativi di leadership educativa e organizzativa, orientata a favorire lo sviluppo professionale del personale dell’istituzione scolastica, con positiva ricaduta sugli esiti formativi degli studenti e sull’efficienza ed efficacia dell’istituzione nel suo complesso. Nella definizione delle metodologie formative, articolate e flessibili la Direttiva specifica che occorre privilegiare, oltre alle iniziative di autoaggiornamento, metodologie che valorizzino il ruolo attivo degli stessi dirigenti in formazione, promuovendo, attraverso un ventaglio di offerte, una riflessione consapevole sulle specifiche esperienze professionali e una adeguata diffusione delle migliori pratiche realizzate in campo nazionale ed europeo.

Come azioni formative a livello territoriale, la Direttiva raccomanda iniziative di formazione finalizzate a promuovere e sostenere, fra l’altro:

1. la leadership educativa ed organizzativa all’interno dell’istituzione scolastica in cui ciascun dirigente opera;
2. la cultura della qualità con particolare riferimento all’individuazione di modelli organizzativi e operativi per l’analisi del servizio scolastico;
3. la cultura della valutazione e, in particolare, la valutazione dei dirigenti scolastici, anche in collaborazione con la Scuola Superiore della Pubblica Amministrazione.

Secondo Nuzzacci, che si è occupato dei paradigmi della Riforma Brunetta per la P.A.<sup>2</sup>, è possibile fotografare il profilo della dirigenza scolastica alla luce di tale riforma, come impostato dalla legge 15/09 e susseguente decreto legislativo 150/09, ma necessariamente aperta a prospettive de *iure condendo*: la dirigenza scolastica, sin dalla sua (recente) nascita nell’ordinamento giuridico, si è trascinata dietro non pochi equivoci in forza di una teorizzata, presunta, “specificità”, peraltro dilatata a dismisura sì da trasformarla in “non dirigenza”, pur restandone immutato il *nomen iuris*. La riforma, infatti, menziona quasi incidentalmente la “specificità” dirigenziale, per circoscriverla alle sole modalità della valutazione dei risultati. In nessun passaggio vi è parola di qualsivoglia specificità della dirigenza scolastica; che così – *ubi lex*

---

<sup>2</sup> F.G. Nuzzacci, *La Riforma Brunetta e la sua applicazione al personale della scuola*, <[www.edscuola.it/archivio/ped/riforma\\_brunetta.pdf](http://www.edscuola.it/archivio/ped/riforma_brunetta.pdf)>.

*voluit dixit, quod noluit tacuit* – partecipa dei profili strutturali e funzionali di tutta la dirigenza pubblica, a fortiori in quanto eccezioni e puntualizzazioni, in riferimento a taluni istituti (in materia di valutazione e di attribuzione di compensi accessori obbligatoriamente differenziati), figurano solo per i dirigenti del servizio sanitario incardinato a livello regionale (in particolare per la dirigenza medica), per i dirigenti dei minori enti locali, per i dirigenti di amministrazioni pubbliche di non consistenti dimensioni, oltreché per l'intero comparto della presidenza del consiglio.

Ma non vi è dubbio che, in punto di diritto, il dirigente scolastico, come ogni “normale” dirigente pubblico:

- è “datore di lavoro” dialetticamente contrapposto, in una sorta di “fisiologico” conflitto d’interessi, ai “lavoratori” (personale docente e personale ATA) posti alle sue dirette dipendenze, in virtù dei richiami delle norme civilistiche e delle leggi speciali sul rapporto di lavoro subordinato nell’impresa;
- in quanto datore di lavoro e capo dell’impresa e/o dell’unità organizzativa (quale deve essere considerata ogni istituzione scolastica dotata di personalità giuridica per il doveroso esercizio della sua autonomia funzionale, ex art. 1, comma 2, d.lgs 165/01), deve valutare i propri “collaboratori” (tutto il personale docente e ATA) perché ne possano essere apprezzate le prestazioni, in positivo (con effetti premiali, a principiarsi dalle dirette attribuzioni economiche) ovvero in negativo (con conseguenze sanzionatorie): tutto ciò nell’“interesse dell’impresa”, ex artt. 2014 e 2016, codice civile (*rectius*: nell’interesse dell’istituzione scolastica e della sua *mission*). Non dovrebbe così più esserci spazio per la riproposizione di ricorrenti stucchevoli contrapposizioni tra dirigente manager (a forte connotazione gerarchica o burocratica, nel quadro di una filosofia produttivistica ritenuta estranea al mondo della scuola, ancorché prescritta ex legge) e dirigente leader (connotato da una dimensione emotiva, “leggera” quasi conviviale, nel segno di una leadership non autocratica bensì partecipata e distribuita), veicolate dal fatato e lussureggiante linguaggio pedagogico; che fuoriuscendo dal circuito domestico non troverebbe il minimo appiglio ad una norma giuridica (ed è ciò che conta) sì da poterle legittimare.

Come ogni dirigente pubblico – che risponde dei risultati dell’unità organizzativa – è, ad un tempo, manager e leader. È manager nell’esercizio di competenze giuridico-organizzativo-gestionali, strumentali al conseguimento dello scopo istituzionale, secondo i canoni di efficienza-efficacia-economicità, dato che vengono usate cospicue risorse pubbliche, coattivamente prelevate dalla fiscalità generale, che pertanto devono essere giustificate, dunque rendicontate. È leader in quanto deve essere capace di

conseguire gli obiettivi assegnati nella chiarezza della *mission* e della *vision*; perciò motivando, coinvolgendo e valorizzando la risorsa fondamentale costituita dal fattore umano (ciò che implica non superficiali conoscenze in materia di psico-sociologia delle organizzazioni).

Fra i nodi critici segnalati da Nuzzacci, serve in primo luogo, un *middle management* sul versante della didattica, che eserciti precise funzioni con puntuali e comprovate competenze, titolare di ampi poteri istruttori e correlative responsabilità nel quadro dell'unità di indirizzo del dirigente scolastico, che così può azionare i suoi doveri-poteri di impulso-coordinamento-controllo sulla prestazione fondamentale (l'insegnamento) senza disperdersi in una congerie di dettagli operativi, di spicciola o minuta manutenzione, in ragione delle quotidiane urgenze rappresentategli per la decisione di ultima istanza. Detto in altri termini, deve essere superato quel modello organizzativo "a pettine" che continua a connotare una scuola pure transitata nell'autonomia e che non trova più riscontro neanche nella struttura ministeriale, suo antico luogo di elezione: un vertice cui formalmente è intestato ogni potere decisorio con connessa e diretta responsabilità, a fronte di una massa indistinta e fungibile che non si assume nessuna specifica responsabilità (e non ne risponde) quand'anche – eventualmente – sia attribuitaria di singoli incarichi, per "democratica" e libera designazione del collegio dei docenti o altrimenti (a prescindere dal possesso di reali e non generici requisiti professionali), perciò rinunciabili nel momento in cui sopraggiunge qualche complicazione o il proprio pargoletto fa tre starnuti consecutivi.

#### 4.2. UNO SGUARDO AL PROFILO DEL FUTURO DIRIGENTE

Sul piano epistemologico, il primo problema, essenziale, connesso alla formazione professionale del dirigente, è costituito dalla difficoltà e comunque dalla necessità di definirne una *raffigurazione fondatamente giustificata*.

Ogni concorso si ispira ad un profilo auspicabile della figura professionale da reclutare. Secondo gli orientamenti attuali, l'identità di un dirigente scolastico che si troverà ad operare nella scuola dell'autonomia deve tener conto di un ampio quadro di *competenze professionali*, coniugando la dimensione di leadership culturale ed educativa (in stretta connessione con le finalità del sistema formativo) con la dimensione manageriale ed organizzativa (cioè con la strumentazione necessaria per saper gestire i processi). Inoltre, il dirigente scolastico è un dirigente della Pubblica Amministrazione e da lui ci si aspetta puntuale conoscenza delle norme che regolano il funzionamento della Stato e delle diverse articolazioni dell'amministrazione dell'istruzione. Cambia, dunque, il posizionamento del dirigente nel sistema delle



fonti normative, che stanno evolvendo verso i paradigmi dell'efficacia dei risultati e della qualità – non solo formale – delle procedure.

Secondo Fiorin, il profilo di ruolo del dirigente scolastico a cui puntano tutt'oggi le richieste ministeriali, sostanzialmente si basa sui seguenti asserti<sup>3</sup>:

- Il DS è un “dirigente pubblico” responsabile di una “strategia pubblica” a titolarità concorrente.
- Il DS è un dirigente di una organizzazione che produce servizi alla persona.
- Il DS è un professionista le cui funzioni non sono complessivamente “ordinabili”.
- Il DS è un dirigente di una organizzazione a “legami deboli”.
- Il DS è dirigente di una organizzazione a elevatissima permeabilità sociale.
- Il DS è un dirigente orientato al “prodotto”.
- Il DS è un dirigente di una organizzazione ad alta intensità di personale e a basso tasso di gerarchia.
- Il DS è un professionista il cui profilo ha un elevato contenuto deontologico.

Al di là della visione ministeriale, tuttavia, le esigenze sociali contemporanee necessitano di dirigenti scolastici portatori di leadership trasformazionale, che potenzino le funzioni:

- *Pedagogica* (direzione valoriale)
- *Didattica* (direzione professionale)
- *Partecipativa* (direzione distribuita)

La scuola ha necessità di rapportarsi con il resto del mondo non solo perché l'orizzonte di attesa dei giovani lo richiede, ma anche perché non può da sola interpretare le attese sociali e seguirne l'evoluzione. Ha bisogno di punti di vista e approcci metodologici originali, ha bisogno di collegarsi con altri soggetti per elaborare insieme strategie di conoscenza più potenti. Il dirigente pertanto non può più limitare il proprio raggio d'azione alle vicende interne dell'istituto, ma deve mettersi in relazione con l'universo che lo circonda, operare come un agente politico - nel senso antico e nobile di *vivere la polis*, - sentirsi parte di una intelligenza collettiva che mette in circolo e utilizza una indefinita varietà di messaggi e codici, ma anche che risponde positivamente alle aspettative e alle domande di cultura, individuali e collettive.

In una società in trasformazione, un buon dirigente sa che per entrare in contatto e interagire con la fluttuante varietà di messaggi e stimoli che gli arrivano da tutte le parti, deve poter fare affidamento principalmente su criteri e parametri da costruirsi

---

<sup>3</sup> I. Fiorin, *Dirigenti scolastici e scuola dell'autonomia*, “Dirigenti/Scuola”, n. 2/98. *Dirigere la scuola dell'autonomia*, La Scuola, Brescia 2009.

giorno per giorno e nella situazione data, sulla base di una solida deontologia professionale, competenze e cultura, e della sua personale sensibilità etica e sociale. Di fronte a un futuro dinamico e imprevedibile, non può pensare di governarne gli eventi ripetendo le categorie di azioni prestabilite, i comportamenti della cosiddetta prassi consolidata. È l'assetto ordinamentale della scuola che richiede, fra le altre autonomie, originalità e spirito d'impresa e nuovi equilibri istituzionali. Le scuole, diventate centro di riferimento di un insieme di poteri e funzioni mai sperimentato nel passato, sono tenute a esprimere una soggettività piena, collocandosi in un sistema di rapporti paritari con le molte altre istituzioni pubbliche e private del territorio, interessate al settore della formazione. Il dirigente scolastico, come massimo responsabile dell'istituzione autonoma, assume su di sé la titolarità di questi poteri e funzioni e diventa il primo attore di una fitta rete di relazioni e interventi.

Una preparazione dirigenziale che vuole collocarsi su tale orizzonte d'impegno, deve puntare su alcune idee forti. Per esempio, fermarsi su letture di sintesi, capaci di mettere a sistema i molteplici discorsi che si fanno in merito alle caratteristiche sociali e culturali del mondo in cui viviamo, il ruolo che vi gioca l'economia (le forze produttive, i processi di produzione e le tecnologie impiegate) e il suo intreccio con la conoscenza e la tecnologia dell'informazione. Accanto a una buona conoscenza del diritto scolastico e dell'ordinamento della scuola, deve tenersi al corrente delle leggi in costruzione, studiare le proposte di riforma e le riforme in attuazione, cercando di capire dove conducono (a che tipo di società e a che tipo di scuola) e quali risorse possono movimentare (pubbliche/private). È bene approfondire la conoscenza delle scelte politiche che governano il Paese, di quelle che lo hanno governato nel passato, di quelle che sperano di governarlo in futuro (ovvero, riforme in corso, riforme promesse e non attuate, proposte per il futuro), accostandosi alla fonte, leggendo cioè i documenti ufficiali e i commenti degli studiosi, per formarsi un proprio autonomo giudizio sulla corrispondenza tra quelle scelte e le effettive esigenze di sviluppo della società e della cultura. Deve cercare di capire come incidono, sulla realizzazione del cambiamento prospettato: a) l'entità delle risorse e degli investimenti che una società è disposta a destinare alla formazione; b) le ragioni sindacali delle varie categorie che entrano in gioco; c) le prospettive di lavoro e di sviluppo di carriere di insegnanti e personale ATA. Né può trascurare, si capisce, gli aspetti più propri del prodotto scolastico, ovvero i risultati dell'insegnamento/apprendimento, le problematiche relative alla loro verifica e valutazione (docimologia e dintorni) e alla produttività del sistema, anche qui facendo speciale attenzione a come il curriculum tradizionale incrocia (in positivo o in negativo) le culture alternative, quelle di settore (le culture giovanili, femministe, ambientaliste, ecc.), le scelte etiche e valoriali (la pace e la guerra), la globalizzazione, il mondialismo, ecc.

La formazione di cui necessita il dirigente contemporaneo è una formazione iniziale e continua, basata su un quadro nazionale di competenze.

#### 4.3. SVILUPPO DI COMPETENZE E FORMAZIONE DEI LEADER SCOLASTICI

Il profilo delle competenze richieste ai leader delle scuole negli ultimi anni è cambiato in maniera significativa, promuovendo una figura professionale dotata, in maniera complementare, di conoscenze di natura gestionale, amministrativa e pedagogica.<sup>4</sup> È dunque auspicabile che le modalità di preparazione dei futuri leader della scuola tengano in considerazione le mutate esigenze in ambito professionale, con tutte le sfide che questo nuovo processo comporta, anche rispetto a nuovi equilibri di natura istituzionale ed organizzativa.<sup>5</sup>

Gli approcci che vengono utilizzati dai diversi Paesi OCSE nella formazione dei leader scolastici sono raggruppati in tre momenti particolari:

1. **Pre-service training o Initial training:** rappresenta la preparazione utile al raggiungimento della posizione di leadership. In oltre la metà dei Paesi partecipanti all'indagine OECD, il processo di formazione che precede l'ingresso del soggetto nella posizione di leadership è organizzato in collaborazione con l'università o altre istituzioni specializzate. Nella maggior parte dei casi la fase di initial training rappresenta un requisito obbligatorio per poter accedere alle posizioni di leadership, specie in Inghilterra, dove è stato istituito un programma obbligatorio dedicato (National Professional Qualification for Headship) per coloro che accedono per la prima volta al vertice del sistema scolastico.
2. **Induction training:** riservato ai soggetti che ricoprono da poco posizioni di leadership. Si tratta in genere di programmi opzionali che comportano approfondimenti di competenze legislative, finanziarie e di altre materie. Possono essere programmi di inserimento o di affiancamento per i Presidi che hanno da poco assunto l'incarico e che richiedono un periodo di affiancamento utile alla costruzione di una rete di supporto allo svolgimento della propria attività. Tali programmi consistono in poche giornate di formazione o sono erogati sotto forma di processo di ambientamento e formazione condotto dagli stessi colleghi della scuola di appartenenza.
3. **In-service training:** dedicato ai leader già in servizio desiderosi di formazione continua. Il processo di formazione continua anche durante il periodo di copertura dell'incarico da parte del responsabile dell'organizzazione scolastica. Il processo

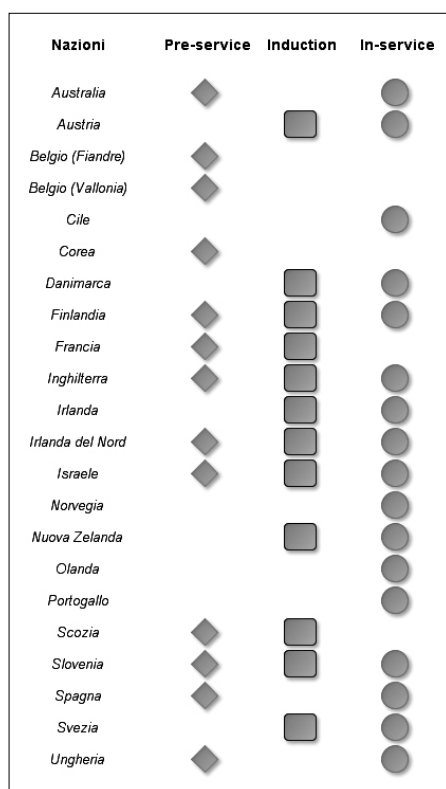
<sup>4</sup> O. De Leonardis, *In un diverso welfare*, Feltrinelli, Milano 1998.

<sup>5</sup> Cfr. U. Margiotta, *Competenze e legittimazione nei processi formativi*, PensaMultimedia, Lecce 2007.

di formazione continua può essere organizzato a livello nazionale, o nelle singole aree regionali; può prevedere un numero minimo di ore di intervento, oppure può essere lasciato alla completa discrezionalità delle istituzioni scolastiche.

Le attività formative proposte nei vari Paesi si estendono ai più diversi aspetti del management scolastico e della leadership delle istituzioni educative; talvolta i processi di aggiornamento sono rivolti all'approfondimento di nuovi provvedimenti legislativi promossi dalle autorità di governo. I processi di formazione dei dirigenti possono anche avere ad oggetto metodologie di lavoro alternative a quelle individuali degli attori scolastici, quali la capacità di costituire reti di scuole e promuovere la collaborazione con gli organi di governo di altre istituzioni educative. Dalla tabella che segue è possibile evincere la natura di tali attività formative<sup>6</sup>.

**Graf. 12 – Approcci alla formazione dei Dirigenti Scolastici nei Paesi OCSE (indagine 2007)**



<sup>6</sup> Fonte: *Improving School Leadership, Country Background Reports*, <[www.oecd.org/edu/schoolleadership](http://www.oecd.org/edu/schoolleadership)>

Una politica per la formazione più omogenea e coordinata è certamente auspicabile: paradossalmente, oggi, le imprese che producono beni o servizi materiali, pongono più attenzione e cura alle skill personali dei dirigenti, di quanta ne ponga l'impresa scolastica. Una politica della formazione dei dirigenti scolastici dovrebbe prevedere servizi di almeno tre livelli:<sup>7</sup> orientamento, formazione di base, aggiornamento continuo.

**Orientamento.** Dirigere è un compito delicato e complesso. Il dirigente è il primo responsabile e garante dell'efficienza e dell'efficacia della scuola; è la figura professionale cui lo Stato, la Comunità territoriale, la famiglia, affida l'istruzione dei giovani; è il ruolo che deve fornire al personale l'organizzazione adatta a sviluppare al meglio i propri compiti. Non sembra dunque illegittimo avanzare la proposta che la posizione di dirigente sia affidata solo a soggetti che dispongano di una adeguata motivazione e di sufficienti competenze personali di base. È necessario approntare servizi e strumenti di orientamento sulla base di tecniche sono già largamente usate nell'impresa ed anche in alcune aree della Pubblica Amministrazione (per esempio nelle Forze Armate). Un processo di orientamento preventivo, basato su colloqui, test, tecniche di valutazione del potenziale, stage di affiancamento, potrebbe garantire una base minima di qualità agli aspiranti dirigenti.

**Formazione di base.** È ormai accettato da tutte le scienze sociali che la dirigenza sia un ruolo specifico e non solo una funzione, insomma si tratta di un mestiere autonomo, con proprie regole e un proprio statuto culturale. Un dirigente non è un coordinatore, cioè un mestiere che si fa carico anche di funzioni dirigenti. Un dirigente non è un insegnante che dedica parte del suo tempo a svolgere compiti organizzativi. Lo specifico del dirigente è dirigere, e dirigere è un mestiere che si può e si deve imparare, esattamente come fare il pilota, il chirurgo, il pianista. Va da sé che una scuola con quasi un milione di addetti che non prevede alcuna forma di preparazione specifica, ha qualche difficoltà a pensare di formare i dirigenti. È ormai condivisa l'ipotesi di una formazione degli insegnanti, in quanto operatori dell'apprendimento e non solo esperti di una disciplina. Ora occorre pensare ai dirigenti come gestori di organizzazioni e non solo come traduttori e applicatori di circolari. È legittimo perciò ipotizzare la creazione di appositi Master post-lauream per la preparazione di base di manager scolastici. In simili Master dovranno trovare posto ovviamente le conoscenze teoriche e le nozioni informative, necessario allo svolgimento delle funzioni buro-amministrative del dirigente scolastico.

**Aggiornamento.** Il ruolo dirigente richiede un aggiornamento continuo. Ciò che serve dopo la formazione di base e l'insediamento, è la possibilità per il dirigente di sottoporsi periodicamente a momenti di formazione aggiuntiva, o di supervisione sui

---

<sup>7</sup> G. Contessa, *Le competenze psicologiche del dirigente: formazione e manutenzione*, in "Dirigenti Scuola", n. 4, genn.-febb. 1999, Editrice la Scuola, Brescia, pp. 65-80.

problemi di ruolo, o di consulenza su casi particolari. Infine, il dirigente, ha bisogno di poter periodicamente rafforzare e approfondire la sua identità di ruolo incontrandosi con altri dirigenti per scambiare esperienze, rafforzare l'appartenenza al ruolo, rispondere con soddisfazione alla domanda sul valore e la direzione da darsi.

#### 4.4. LA FORMAZIONE INIZIALE

Quando si affronta il tema della formazione e selezione delle classi dirigenti, conviene innanzitutto interrogarsi su quale sia l'impatto che le classi dirigenti possono esercitare sul benessere e sull'innalzamento qualitativo della comunità educante.

L'Italia si caratterizza per l'assenza di serbatoi di formazione delle élites dirigenziali, quali per esempio le *grandes écoles* in Francia e centri di eccellenza di rinomata tradizione sul modello Oxbridge per il Regno Unito. Come nota Sapelli in un recente studio<sup>8</sup>, la mancanza di specifici centri di formazione, insieme al venir meno del ruolo formativo storicamente svolto dai partiti di massa, ha contribuito al declino della classe dirigente italiana che, facendosi portatrice di istanze particolaristiche, è venuta meno al perseguimento dell'interesse generale e alla visione complessiva del benessere della società. Sia nell'ambito politico che economico, la selezione della classe dirigente appare operare principalmente attraverso meccanismi di cooptazione e/o relazionali, piuttosto che tramite meccanismi di mercato basati sul merito. Il problema della selezione della classe dirigente in un contesto caratterizzato da un elevato tasso di auto-reclutamento, diviene dunque quello del favorire un accesso basato sul merito, incentivando quindi una maggiore mobilità sociale e un maggior ricambio all'interno della classe dirigente stessa.

Una funzione essenziale assolta, seppure indirettamente, dalle istituzioni formative, è quella della omogeneizzazione dei sistemi valoriali e della creazione di reti di relazioni inter-personali. Provenire da istituzioni di eccellenza deputate alla formazione della classe dirigente diventa così un segnale che si autoconferma. La modalità con cui questo può avvenire dipende dalla forma specifica che i quasi-mercati dell'istruzione assumono nei diversi paesi.

Nel caso italiano non sembra invece possibile rintracciare alcun percorso privilegiato legato alla formazione delle élite, tantomeno nel settore formativo. Per questo motivo la creazione di networks relazionali avviene attraverso circuiti alternativi che esulano dalle istituzioni precipuamente deputate alla formazione. In un mondo dove non è possibile segnalare le proprie capacità, non è più il criterio del merito, ma quel-

---

<sup>8</sup> G. Sapelli, *La democrazia trasformata: la rappresentanza tra territorio e funzione: un'analisi teorico-interpretativa*, Pearson Paravia Bruno Mondadori, Milano 2007.

lo della semplice “appartenenza” che fornisce ipso facto informazioni sulle caratteristiche non osservabili degli aspiranti membri alla classe dirigente.

Garant affronta la questione dei saperi legati alla pratica professionale del dirigente scolastico in relazione alle competenze mobilitate dalla condotta del cambiamento e dell’innovazione, elencandone quindici.<sup>9</sup> Queste competenze nodali si acquisiscono in combinazione con l’esperienza personale e attraverso una formazione iniziale che porta gli attori coinvolti a interrogare e analizzare da subito le loro pratiche.<sup>10</sup> Si tratta, dunque, di riconoscere i saperi professionali, i saperi d’azione, e di inserirli nei programmi di formazione iniziale dei dirigenti. Le vie possono essere diverse: dai metodi di analisi della pratica, alla ricerca-azione, alla formazione-azione. Il problema è quello del rapporto formativo equilibrato teoria-pratica. Tale rapporto dovrebbe emergere “dalle condizioni che prevalgono sui terreni della pratica”<sup>11</sup>. Mentre i programmi di formazione dei capi di istituto si fondano ancora sulla separazione fra teoria e pratica. “Un aspetto di questa dicotomia dei saperi traspare nella distinzione sommaria che troppo spesso si effettua tra formazione iniziale e formazione continua, mentre, se si definisce il mestiere come l’esercizio di competenze, una tale distinzione appare fra le più caduche”<sup>12</sup>. Il rischio segnalato da Pelletier è che il riconoscimento dei saperi professionali attraverso una pratica scorporata dalla teoria, comporti un abbandono dei quadri epistemologici, una tecnicità accresciuta e, soprattutto, una rinuncia a “un pensiero sociale, complesso, riflessivo, critico”<sup>13</sup>.

Le esperienze hanno mostrato che, da sola, la formazione iniziale dei dirigenti non promuove risultati significativi, se non è accompagnata da un parallelo processo di autoformazione, che potenzi gli effetti della formazione ricevuta facendoli dialogare con l’esperienza professionale acquisita, in una prospettiva di autosviluppo continuo. Anzi, la formazione esterna, da sola, non sembra destinata a promuovere particolari effetti positivi a nessun livello dell’attività professionale, senza essere accompagnata da una contestualizzazione autoformativa. Ma tale prospettiva è un punto d’arrivo: viene quindi confermata la funzione dell’esperto nella formazione dei dirigenti, allo scopo di interrogarne l’esperienza e sollecitare i percorsi autoformativi.

---

<sup>9</sup> Cfr. M. Garant, *Action et savoir chez des chefs d'établissement*, in G. Pelletier (a cura di), *Former le dirigeants de l'éducation. Apprentissage dans l'action*, De Boeck & Larcier, Bruxelles 1999, pp. 114-123.

<sup>10</sup> Ivi, p. 184.

<sup>11</sup> Ivi, p. 185.

<sup>12</sup> L. Demally, *Chantier commun, évaluation d'établissement et formation: la formation de surcroît?*, in G. Pelletier (a cura di), *Former le dirigeants de l'éducation. Apprentissage dans l'action*, cit., pp. 29-46.

<sup>13</sup> G. Pelletier (a cura di), *Former le dirigeants de l'éducation. Apprentissage dans l'action*, cit., p. 18.

#### 4.5. AZIONI STRATEGICHE DI FORMAZIONE IN SERVIZIO DEI DIRIGENTI SCOLASTICI E PROFESSIONALI

La *Wallace Foundation* negli Stati Uniti promuove ricerche sui leader scolastici, sulla loro formazione in servizio, sui risultati che si conseguono con i programmi di sostegno concepiti per i dirigenti. Presentiamo integralmente in allegato due rapporti di ricerca realizzati uno dal Southern Regional Educational Board per conto della Wallace Foundation (All.1)<sup>14</sup> ed il secondo dalla stessa Wallace Foundation (All.2)<sup>15</sup>.

I risultati di questi studi combaciano: i programmi di sostegno e di formazione continua dei dirigenti in servizio scolastici fanno acqua per svariati motivi, tra i quali si citano i seguenti:

- obiettivi vaghi e poco chiari,
- scarsa attenzione prestata alle funzioni pedagogiche ed enfasi eccessiva invece posta sui compiti manageriali;
- preparazione insufficiente o del tutto carente del personale di sostegno;
- insufficienza del tempo prestato per il sostegno;
- mancanza di dati che comprovino i benefici dei programmi e di valutazioni che permettano di rendere credibili i programmi di sostegno;
- finanziamenti insufficienti che concorrono a determinare le situazioni qui descritte.

Se pensiamo alle iniziative prese in Italia per formare i dirigenti, possiamo supporre che la situazione denunciata dalle ricerche USA si riproduca anche al di qua dell'Atlantico, come esito delle iniziative di formazione finora promosse.

Le due ricerche USA sfociano nella proposta di sei strategie per migliorare il sostegno dei dirigenti ed in particolare per rendere sensata la loro formazione in servizio:

- in primo luogo occorre formare i formatori dei dirigenti. Non basta essere stato un buon dirigente od un preside eccellente per diventare automaticamente un buon formatore;
- i programmi di sostegno e di formazione devono essere rifatti da cima a fondo per imperniarli sulle funzioni pedagogiche e non su quelle amministrative;
- la formazione in servizio dev'essere prioritaria. L'architettura del sostegno va costruita sul campo e non su corsi teorici impartiti prima di assumere qualsiasi responsabilità;

---

<sup>14</sup> SREB, *Good Principals Are the Key to Successful Schools: Six Strategies to Prepare More Good Principals*, Southern Regional Education Board, Atlanta, GA, 2008 <[www.sreb.org](http://www.sreb.org)>.

<sup>15</sup> J. Spiro et al., *Getting Principal Mentoring Right: Lessons from the Field*, The Wallace Foundation, 2007 <[www.wallacefoundation.org](http://www.wallacefoundation.org)>.



- il titolo di dirigente va attribuito alla fine di una duplice procedura: dapprima va superato il concorso per dirigenti che permette di consolidare le basi teoriche del mestiere; poi va affrontata la prova sul campo. La licenza di dirigente va attribuita dopo un periodo di pratica alla testa di una scuola durante il quale i candidati dimostrano che riescono a conseguire risultati migliori, ad elevare la media dei punteggi degli studenti nei test e ad diffondere buone pratiche nelle classi;
- il sostegno deve durare almeno un anno. I nuovi dirigenti ed i nuovi presidi devono essere seguiti su un periodo di tempo di almeno un anno. Idealmente ci vorrebbero almeno un paio di anni per preparare i nuovi dirigenti ad affrontare con serenità e competenze i cambiamenti;
- connettere i dirigenti tra loro, per farli lavorare in team e rinunciare al modello del dirigente singolo, solo di fronte ai problemi. Il modello della rete di dirigenti che lavorano congiuntamente nell'ambito di un'accademia aiuta i dirigenti a sviluppare le competenze e le capacità che consentono di ottenere risultati probanti sul terreno, di migliorare la qualità delle scuole ed i risultati degli studenti che le frequentano.

Come sfide per la formazione, le due ricerche indicano la complessità dello scenario culturale, i problemi inediti da fronteggiare, la sollecitazione all'impegno e alla motivazione. I metodi, ormai condivisi, si soffermano su:

- Ascolto
- Elaborazione di ipotesi progettuali
- Condivisione/messa a punto dei progetti
- Realizzazione delle iniziative progettuali curandone la qualità
- Monitoraggio e verifica
- Documentazione
- Consulenza e Coaching.

#### **4.6. CRITERI DI RIFERIMENTO PER L'AZIONE FORMATIVA**

Dopo quanto evidenziato in relazione all'aspetto epistemologico e pedagogico delle funzioni dirigenziali, consegue, come obiettivo formativo essenziale quello di favorire nel dirigente/direttore un approccio epistemologicamente consapevole e pedagogicamente aperto all'autoriflessione ed alla revisione del proprio apparato teorico e metodologico in relazione alle strutture e alle componenti che presidiano la formazione in età adolescenziale ed in età adulta. È anche necessario:

- Creare un contesto che promuova occasioni sistematiche e coerenti di sviluppo professionale centrate sulla riflessività-ricerca-innovazione.
- Sostenere l'azione dei dirigenti scolastici in situazione, diventando risorsa per la loro professionalità.
- Stimolare il confronto e il dibattito, nazionale e internazionale, sulle questioni della leadership educativa.

Se la formazione è da intendersi quale azione del formare, ma anche del formarsi, diviene importante riflettere e svelare le teorie implicite che il soggetto costruisce nel corso della propria formazione e che orientano il suo agire. Formarsi significa riflettere sui significati costruiti che hanno guidato i progetti di vita individuali, formativi, sociali e professionali. In questa chiave sono da leggersi i contributi offerti da R. Massa circa la possibilità di dar vita ad una “clinica della formazione”, in cui l'evento educativo viene assunto come “testo diretto di analisi empirica e di elaborazione conoscitiva, piuttosto che come terreno di progettazione tecnica o indicazione prescrittivi.”<sup>16</sup> La formazione, allora, può essere intesa quale processo, di tipo metacognitivo, di scoperta, di consapevolezza e/o ri-significazione delle passate esperienze formative ma anche come pratica di tipo narrativo con riferimento ai principi della riflessività e dell'autobiografia.<sup>17</sup>

Il racconto di sé, infatti, tende al disvelamento di quanto è in potenza racchiuso nelle scelte, negli eventi e nelle esperienze di vita, formative e non, di ciascuno, avviando verso una maggiore auto-consapevolezza. Occorre sottolineare che tale percorso di presa di coscienza non può certamente riferirsi solo agli aspetti meramente cognitivi del processo di apprendimento; in linea con le recenti teorizzazioni pedagogiche, è necessario abbandonare la visione dicotomica e non dialettica dell'essere

<sup>16</sup> R. Massa, *La clinica della formazione*, Franco Angeli, Milano 1992, p. 155.

<sup>17</sup> Fra le buone pratiche di formazione dei quadri dirigenziali degli istituti scolastici, si segnala il Progetto 2008/2009 promosso dall'IPRASE e dalla Provincia Autonoma di Trento, con fondi FSE, per “promuovere e sostenere la crescita professionale e le competenze manageriali di dirigenti scolastici e direttori di CFP, con la finalità di migliorare il sistema formativo e di favorire l'implementazione del cambiamento promosso dalla legge 5/2006”. Tale progetto si è avvalso di *quattro ambiti strategici di azione*: 1) Co-progettazione del dispositivo permanente di formazione in servizio (in cui è stata prevista come necessaria l'assunzione da parte dei dirigenti stessi dei propri obiettivi di sviluppo professionale continuo). 2) Sperimentazione di un modello di formazione permanente dei dirigenti scolastici (con uso di un modello orientato a delineare un dispositivo per l'attivazione di servizi dedicati alla formazione iniziale ed in servizio, nell'ottica permanente). 3) Realizzazione delle iniziative di formazione a livello collettivo e di gruppo. 4) Attivazione di servizi di accompagnamento e sostegno allo sviluppo continuo della professionalità (ad esempio, visite di studio in Italia e in Paesi europei per approfondire altre tematiche coerenti con gli interventi di formazione in servizio).

umano che concepisce come distinte e separabili la vita affettiva e quella conoscitiva. È importante che ciascuno sia in grado di conoscere e gestire consapevolmente non solo le produzioni intellettuali ma anche le proprie emozioni che co-orientano, insieme con gli altri processi mentali, la conoscenza ed il comportamento umano. In altre parole, occorre sviluppare quella che Howard Gardner definisce “intelligenza emotiva”<sup>18</sup> che incoraggia ad adottare soluzioni olistiche ed ecologiche nel lavoro formativo. Il processo d'apprendimento è di fatto un processo in cui intervengono, simultaneamente e interattivamente, ragione ed emozione.

La consapevolezza del carattere implicito dei modelli di azione ha introdotto nel panorama pedagogico dell'ultimo decennio una molteplicità di percorsi pratici operativi finalizzati alla formazione dei formatori e dei dirigenti, riconducibile ai filoni narrativi ed autobiografici. In un laboratorio di epistemologia e pratiche dell'educazione è possibile coniugare il metodo autobiografico con lo studio in chiave sincronico-comparativa dei modelli contemporanei di formazione al fine di favorire una scelta consapevole non solo del modello di riferimento, ma anche degli strumenti operativi più adeguati, consentendo una più attenta revisione degli stessi attraverso l'attivazione di dispositivi di autoriflessione. Questo approccio metodologico consente ai formatori di divenire attivi costruttori dei presupposti teorici a partire dai quali interpretare la propria esperienza formativa, piuttosto che fornire un quadro interpretativo esterno che limiterebbe la possibilità di scelte critiche. In questo contesto la presenza di un osservatore/formatore può favorire il processo di esplicitazione delle modalità di conoscenza e della dimensione emotiva osservando e restituendo all'altro quanto rilevato dall'esterno.

Attualmente la formazione è intesa come processo relazionale e continuo che ha l'obiettivo di favorire lo sviluppo e la crescita della persona nel modo più adeguato possibile all'interno dei contesti di vita in cui si trova ad operare. Il processo di conoscenza è un processo di *co-noscenza* (in latino *cum gnoscere* vuol dire conoscere insieme), di co-formazione, di co-evoluzione e, quindi, è quanto mai necessario che il formatore sia consapevole del suo rapporto con il sapere, riconoscendone i limiti e la provvisorietà, aprendolo al cambiamento. “La coevoluzione, insomma, richiede la condivisione di certi presupposti, a cominciare da quello che ogni individuo accetti l'eventualità di cambiamenti [...]; che sia predisposto, cioè, ad ammettere *il cambiamento necessario alla coevoluzione*; in altri termini, di risalire alla conoscenza delle strategie cognitive messe in atto nel momento in cui si costruisce il rapporto con ciò che ci circonda”<sup>19</sup>. Per il formatore, ovviamente, risulta necessario tale processo di

<sup>18</sup> H. Gardner, *Una molteplicità di intelligenze*, in “Le scienze” dossier, ed. italiana, Milano, n. 1(1999), p. 21.

<sup>19</sup> R. Conserva, *La stupidità non è necessaria*. Gregory Bateson, *la natura e l'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1996 p. 183.

auto-consapevolezza per poter offrire una disponibilità e un'attenzione all'altro che sia competente e professionale.

In questo senso importante sembra essere la proposta di D. Fabbri e A. Munari di costituire laboratori di epistemologia operativa in cui si svolgano “delle attività che ci fanno prima di tutto capire *come* conosciamo e *come* funzioniamo razionalmente ed emotivamente mentre conosciamo”<sup>20</sup>. L'idea è di avviare un percorso di ricerca-formazione che coinvolga i dirigenti, per evidenziare le possibilità di innovazione, valorizzare le pratiche, far emergere la “scuola nascosta”, le rappresentazioni cognitive implicite, accostandosi alle problematiche educative attraverso un approccio complesso e partendo dal contesto reale. Proprio la metafora, in quanto velo che cela il rimosso, può essere uno dei luoghi privilegiati da cui interrogare il conosciuto non pensato della quotidiana prassi formativa.

Secondo Fabbri e Munari, un percorso formativo per dirigenti deve configurarsi come laboratoriale, possibilmente diviso in due momenti: il primo ruota attorno all'analisi dei principali modelli di formazione in chiave pedagogica, mettendone in luce le radici storiche e collocandoli poi nel contesto contemporaneo; il secondo, di tipo laboratoriale, va caratterizzato attraverso tre tappe:

1. Pluralità di punti di vista = pluralità di modelli di riferimento = disordine (soggettivo);
2. comparazione = ordine (soggettivo);
3. scelta = capacità di gestire il disordine = conoscenza soggettiva = modello soggettivo provvisorio.

Un tale laboratorio è finalizzato alla scelta esplicita di un modello ed alla ricostruzione del percorso culturale ed esperienziale formale, non formale ed informale da cui è emersa la scelta, vissuta comunque, in termini di provvisorietà.

Il secondo momento del percorso laboratoriale può prevedere che, una volta individuato il modello di riferimento a seguito della comparazione, il dirigente ricostruisca in forma ipertestuale il percorso culturale a partire dal quale ha operato la scelta, tenendo conto del fatto che essa è stata orientata oltre che dalla sua storia di vita quotidiana (primo livello), anche dalla selezione degli input culturali ricevuti nel corso della formazione formale (secondo livello). Si viene configurando così un modello reticolare all'interno del quale è possibile individuare nodi che si riferiscono alla formazione informale, alla formazione non formale, ma anche a quella formale.

Un siffatto laboratorio si pone l'obiettivo di contribuire allo sviluppo di nuove e più significative competenze che rappresentino un valore aggiunto rispetto alle cono-

---

<sup>20</sup> D. Fabbri, *La memoria della regina. Pensiero, complessità, formazione*, Guerini e Associati, Milano 1990, p. 38.

scenze formalizzate, acquisite presso i vari enti formativi. Competenze che possano favorire una più “diffusa capacità di iniziativa educativa”<sup>21</sup>, coniugando l’educazione formale con quella non formale e riconoscendo come protagonista di tale progetto formativo il soggetto adulto in formazione, nel suo specifico dirigenziale. In particolare il laboratorio può sostenere compiti di:

- analisi del sapere formale, informale e non formale attraverso la costruzione di testi;
- promozione di processi auto-formativi che rendano esplicita la dimensione trasformativa ed educativa del personale percorso esistenziale e formativo;
- analisi delle pratiche;
- costruzione e gestione di strumenti;
- esperienza della ricerca sul campo;
- sperimentazione e validazione di metodologie e strumenti a carattere innovativo nella governance;
- concettualizzazione pedagogica, auto-valutazione dell’esperienza e rielaborazione del processo;
- raccolta documentale relativa a iniziative, progetti e realizzazioni già concretizzate;
- raccolta di testi e organizzazione di una bibliografia specifica italiana e straniera.

#### 4.7. RUOLO DEI CENTRI PER LA RICERCA DIDATTICA E LA FORMAZIONE AVANZATA

Come naturale evoluzione delle SSIS (Scuola Interateneo di Specializzazione degli insegnanti), in alcune sedi universitarie sono nati i Centri per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata. La *mission* di tali centri si concretizza nella realizzazione di studi e ricerche sulle diverse forme e strategie di didattica universitaria, sulle tipologie di utenza e sui percorsi di accesso alla formazione continua, nonché per progetti di ricerca e di sperimentazione, sia nazionali che internazionali, nell’ambito della multimedialità e della valutazione dei sistemi scolastici e formativi.

Nella formazione iniziale e continua dei dirigenti della scuola italiana, cosa può fare un Centro per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata? Prendiamo l’esempio del CIRDEFA (Centro Interateneo per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata del Veneto).

---

<sup>21</sup> V. Sarracino, *Didattica e formazione oggi, nel volume da lui curato, Progettare la formazione. Teoria e pratica dell’intervento formativo*, Pensa Multimedia, Lecce 1997, p. 17.

Il Centro nasce dalla volontà dei quattro Atenei del Veneto di assicurare un presidio unitario alla ricerca sulle didattiche disciplinari e alla formazione continua e avanzata del personale scolastico e formativo. L'idea che ha ispirato l'istituzione del centro è strettamente connessa all'opportunità di promuovere:

- lo sviluppo della ricerca didattica e della formazione avanzata;
- la collaborazione scientifica fra docenti e ricercatori degli Atenei del Veneto e la Scuola Veneta, per assicurare soglie di qualità nell'insegnamento e nella formazione;
- il coinvolgimento attivo di altri importanti *stakeholder* del sistema formativo e, più in generale, dei sistemi territoriali del Veneto.

Si avvale pertanto delle migliori risorse di alta formazione per sviluppare le competenze della formazione iniziale e continua dei leader scolastici, accompagnarle attraverso forme di monitoraggio, valutazione, accreditamento, mettendo a disposizione team di progettazione, équipe di specialisti della formazione, risorse e ambienti di lavoro virtuali e tradizionali direttamente accessibili. I corsi di formazione e i master che vengono erogati possono coprire le esigenze di vasti spazi geografici, l'intero territorio nazionale, e garantire l'internazionalizzazione delle esperienze, agendo sugli attori della formazione sia a livello di personalizzazione che di confronto cooperativo. La sua politica di sviluppo dell'alta formazione si avvale dell'approccio innovativo del master course, che concilia approfondimenti teorici, ricerca-azione, ricerca-formazione e sperimentazione critica di pratiche professionali.

#### **4.8. ELEMENTI DI RIFLESSIONE PER LA COSTRUZIONE DI UN SISTEMA DI FORMAZIONE PERMANENTE DEI DIRIGENTI SCOLASTICI: I MASTER COURSE IN "DIRIGENZA SCOLASTICA"**

Partendo dal presupposto secondo il quale la formazione nei contesti lavorativi è il frutto di un processo per fasi ed attività, alcune di tipo diagnostico, altre di tipo ideativo ed altre ancora di tipo realizzativo, nonché infine valutativo, non necessariamente collegate tra di loro in sequenza logico-cronologica rigorosa<sup>22</sup>, possiamo enucleare, sulla base dell'osservazione empirica, alcuni elementi di riflessione per la costruzione di un sistema di formazione permanente dei dirigenti scolastici. Tali ele-

---

<sup>22</sup> G.P. Quaglino, G. Carrozzi, *Il processo di formazione*, Franco Angeli, Milano 1998; L. Paolucci, *Principi in materia di organizzazione e gestione delle risorse umane: la formazione e l'aggiornamento professionale*, in F. Carinci, L. Zoppoli (a cura di) *Il lavoro nelle pubbliche amministrazioni*, UTET, Torino, 2004; F. Fraccaroli, *Apprendimento e formazione nelle organizzazioni*, Il Mulino, Bologna 2007.

menti di riflessione si basano su una specifica ricerca sui master course italiani in “dirigenza scolastica”, sulla loro funzione pre-service e in-service, sulla tipologia di utenza che si iscrive, ai fini di una formazione specialistica.

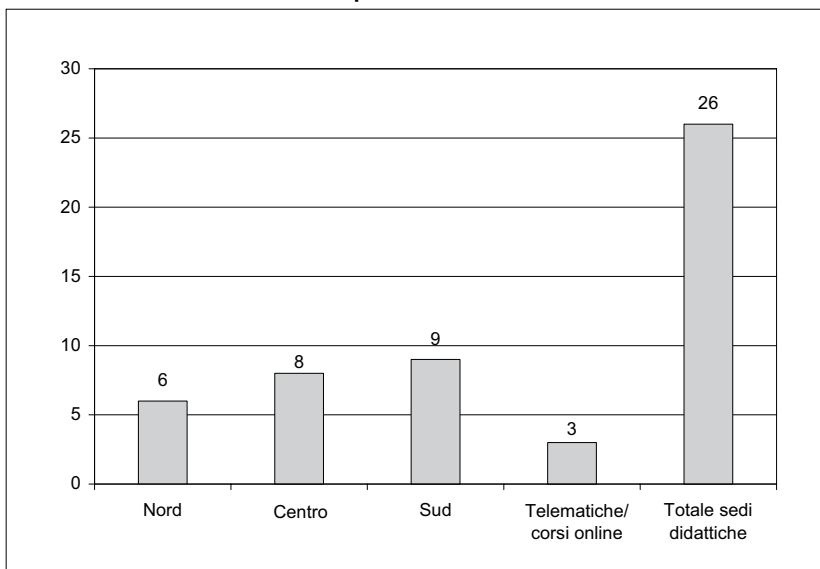
Paletta e Baraldi hanno concluso nel 2008 una ricerca comparativa sul fenomeno dei master dedicati alla formazione dei dirigenti scolastici italiani,<sup>23</sup> ritenendo che tale tipologia di corso possa aprire interessanti prospettive di sviluppo alla formazione pre-service dei docenti interessati alla carriera di dirigente scolastico, ma anche supportare la formazione in servizio.<sup>24</sup> Ne offriamo una breve sintesi.

---

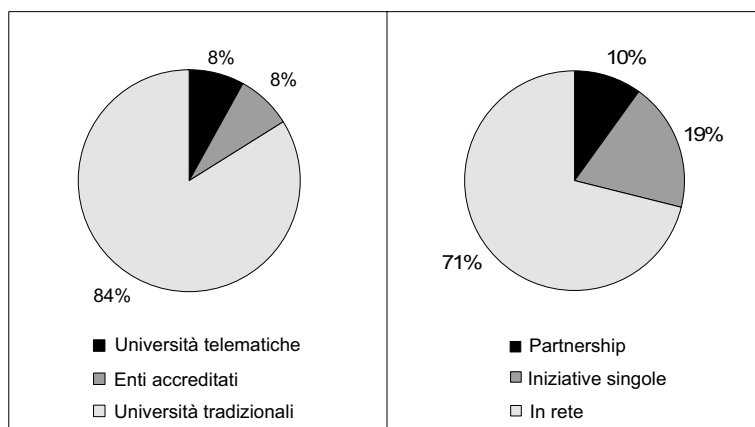
<sup>23</sup> A. Paletta, M. Baraldi, *La formazione dei dirigenti scolastici in Italia: problemi e prospettive comparative ai paesi OCSE*, Progetto di ricerca realizzato nell'interesse di Fondazione per la Scuola, Compagna di San Paolo, Torino 2008.

<sup>24</sup> Complessivamente per l'a.a. 2008-2009 sono state avviate una serie iniziative di corso di master di II livello in dirigenza scolastica che vedono coinvolti 26 atenei italiani. Le iniziative di master per l'a.a. 2008-2009 sono le seguenti:

- Master Universitario Nazionale di II livello per la Dirigenza degli istituti scolastici (MUNDIS), promosso da Fondazione Crui e ANP al quale attualmente aderiscono i seguenti atenei: Camerino, Firenze, Foggia, Salento, Napoli “Orientale”, Padova, Roma “Tor Vergata”; Siena Stranieri e Trieste;
- Master di II livello in “Organizzazione e Direzione delle Istituzioni Scolastiche” MODIS, Università degli Studi di Napoli “Parthenope”;
- Master Universitario di II livello in Dirigente Scolastico dell’Università di Macerata;
- Master Universitario di II livello in Management delle Istituzioni scolastiche e formative del Politecnico di Milano in partnership con Borgo della Conoscenza, Noveris;
- Master di II livello in Management delle istituzioni scolastiche e formative, Università di Torino; Master Universitario di II livello in Dirigenza Scolastica in rete tra Università di Bergamo, Università della Calabria, Università di Catania e Università di Padova;
- Master Interuniversitario di II livello in Management e leadership delle istituzioni educative, dell’Università di Bologna in rete con Università Cattolica di Milano, Università degli Studi di Napoli Federico II, Università degli Studi di Padova, Università degli Studi di Udine;
- Master Universitario Nazionale di II livello in Leadership e Management in Educazione, Università degli Studi Roma Tre;
- Master Universitario Nazionale di II livello in Dirigente Scolastico: cultura, ruolo e funzioni, Università degli Studi “Suor Orsola Benincasa” (Napoli);
- Master di II livello per Dirigenti Scolastici, Università degli Studi di Teramo;
- Master di II livello in Dirigenza e Management delle Istituzioni Scolastiche, Università Telematica Pegaso;
- Master di II livello per Dirigenti Scolastici, Università Telematica Marconi;
- Master di II livello in Dirigere la scuola nella società complessa, Istituto per la promozione e lo sviluppo dell’educazione e formazione (Benevento) in convenzione con Libera Università degli Studi “San Pio V” di Roma;
- Master di II livello in Il profilo del dirigente scolastico: management, leadership, responsabilità, Università Europea di Roma;

**Graf. 13 - Sedi operative dei Corsi di Master**

I master, tutti di secondo livello, sono in prevalenza erogati dalle università tradizionali (71% dei casi si tratta di atenei costituiti in reti interuniversitarie ed interistituzionali con più di due atenei operanti in partnership), ma sono presenti anche università telematiche ed enti accreditati.

**Graf. 14 - Enti erogatori e modelli organizzativi**

- Master di II livello per Concorso direttivo Dirigenti Scolastici, Fiumadea Srl Divisone Formazione. La distribuzione regionale delle sedi di master vede la prevalenza del Sud, e in particolare della Campania, con la presenza di quattro sedi.

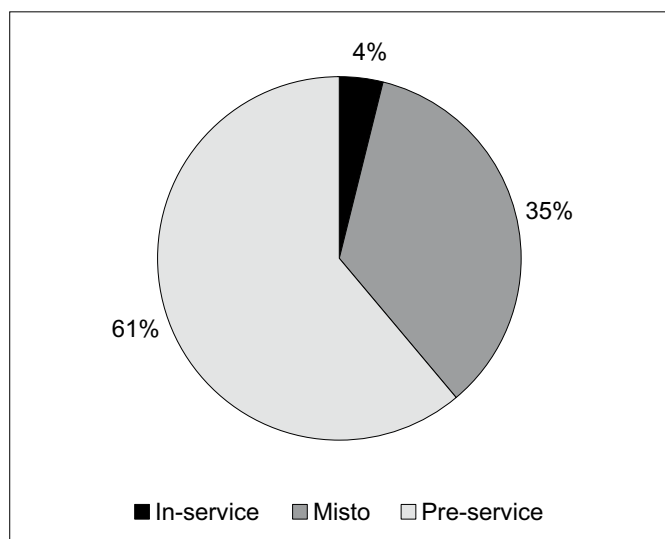


La durata dei master prevede 1500 ore complessive, con prevalenza di corsi che si attestano sui dodici mesi.

Il target professionale dei corsi di master è stato classificato in tre principali categorie:

- pre-service, rappresentato da insegnanti o altri potenziali interessati, ma non necessariamente dirigenti scolastici o già appartenenti al mondo scolastico;
- in-service, indica i corsi di master i quali indicano come target professionale, prevalentemente o in via preferenziale, i dirigenti scolastici già in servizio;
- misto, pre/in-service, si riferisce ai corsi di master che si rivolgono sia a insegnanti che a dirigenti scolastici.

**Graf. 15 - Target professionale degli utenti**



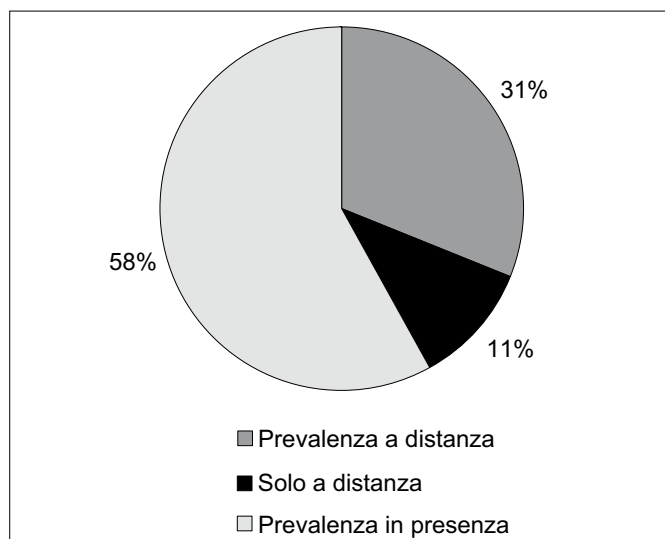
Come noto, le metodologie didattiche dovrebbero essere coerenti con il target professionale di riferimento. In particolare, i contenuti, gli approcci e le modalità di erogazione tendono a differenziarsi a seconda che ci si rivolga a dirigenti già in servizio oppure ad insegnanti che si preparano per accedere alla carriera dirigenziale. La circostanza che oltre un terzo dei corsi di master è di tipo misto, implica un aspetto di criticità degli attuali modelli formativi.

Un aspetto particolarmente rilevante nella formazione della figura del dirigente/direttore riguarda le modalità di svolgimento del corso:

- solo a distanza, nei casi in cui non è previsto alcun incontro in presenza per lo svolgimento delle lezioni;

- prevalenza in presenza, nei casi in cui la didattica in aula o con altre modalità in presenza appare predominante anche se non esclusiva;
- prevalenza a distanza, nei casi in cui il carico didattico in presenza sia sensibilmente inferiore rispetto a quello a distanza e comunque inferiore a 200 ore.

**Graf. 16 - Modalità di erogazione**



L'indagine condotta sui corsi di master in Italia mette in luce che il 32% dei corsi non prevede alcun periodo da dedicare a stage/tirocini e soltanto tre master (Bologna, Macerata e Torino) prevedono un periodo superiore alle 200 ore.

La letteratura internazionale<sup>25</sup>, sottolinea che, per gli insegnanti che intraprendono la carriera direttiva, la formazione in presenza e le esperienze di stage/tirocinio rappresentano caratteristiche importanti per influenzare l'impostazione culturale dei futuri Dirigenti scolastici. Pertanto, sarebbe auspicabile che i corsi di master rivolti agli insegnanti prevedano una congrua parte di didattica frontale secondo modalità tradizionali e laboratoriali ed un congruo e coerente periodo di stage/tirocinio.

I principali elementi di criticità che emergono dalla ricerca possono essere sintetizzati nei punti seguenti:

- in Italia è sostanzialmente assente una cultura della formazione dei futuri Dirigenti scolastici attenta al momento pre-service. Soltanto di recente, sotto l'influenza di un nuovo Regolamento che considera i master di secondo livello

<sup>25</sup> B. Pont et al., *Improving School Leadership*, Vol. 1, OECD 2007.

“titoli preferenziali”, si è verificata una notevole crescita dell’offerta formativa specificamente rivolta alla formazione dei Dirigenti scolastici;

- il quadro dell’offerta formativa presenta aspetti di incertezza e contraddizione nei contenuti e nelle metodologie formative; i corsi di formazione rivolti ad insegnanti svolti con modalità “a distanza” rischiano di dimostrarsi deboli sugli aspetti di intelligenza emotiva<sup>26</sup> che invece più di altri sono destinati ad incidere sulla cultura manageriale e di leadership trasformativa dei futuri dirigenti scolastici;
- oltre un terzo degli attuali corsi non prevede lo svolgimento di attività di stage o tirocinio, che invece sarebbero particolarmente utili per mettere in contatto i futuri dirigenti scolastici anche con realtà diverse da quelle scolastiche;
- i profili e le strutture curriculari dei master, l’impostazione metodologica e le politiche di pricing, appaiono, da queste prime analisi, molto differenziati, ma tutti i master, come richiesto dal nuovo Regolamento, sono di secondo livello e pertanto hanno pari dignità formale;
- in assenza di chiari requisiti minimi sul piano dei contenuti e dei metodi e di un sistema nazionale di accreditamento, il quadro attuale dell’offerta formativa crea sostanzialmente “rumori” e certamente non facilita la razionalità delle scelte. In certi casi, considerato il basso prezzo e le modalità e-learning, sembrano riprodursi situazioni di concorrenza sleale che fanno leva sul valore formale del titolo di master.

La funzione principale dei dirigenti scolastici è di mettere i docenti in grado di realizzare una performance sinergica, una professionalità interattiva, promuovendo una visione e dei valori comuni, nonché una struttura adatta al cambiamento. Esercitare la leadership ha a che fare con:

1. la trasformazione, la capacità di indurre il cambiamento nella propria organizzazione;
2. la persuasione e la capacità di influenzare le persone per portarle a perseguire gli scopi organizzativi;
3. la presenza autoritativa, ovvero la capacità di comunicare e dimostrare “competenza” e “fiducia”.

Nell’interpretare l’intreccio di tali capacità, che difficilmente si manifestano nettamente separate, il futuro dirigente scolastico ha bisogno di “costruire” le proprie competenze con l’abitudine alla creatività, alla responsabilità, al lavoro di gruppo, alla razionalità delle scelte.

---

<sup>26</sup> D. Goleman, *Leadership that Gets Results*, in “Harvard Business Review”, March-April, 2000.

I programmi formativi dovrebbero valorizzare al meglio tali competenze, contribuendo a creare una *forma mentis*, una filosofia direzionale che non può essere lasciata al caso o al semplice imparare col fare. Posto che in tale fase trovano collocazione le scelte di contenuto e di metodo che costituiscono l'oggetto del percorso di formazione, alcuni elementi, fra i tanti altri possibili, potrebbero essere oggetto di riflessione, partendo sempre dall'osservazione empirica dell'esistente e sempre al fine della costruzione di un sistema di formazione permanente.

Fra le prospettive formative, spicca la necessità di far tesoro dell'analisi dell'esistente, per organizzare e sviluppare *Master Course* di ultima generazione e Corsi di Formazione (*Master Programme*) certificati e accreditati per i dirigenti/direttori del Trentino, la cui validità superi la durata del corso stesso, ma trasferisca nel vivo della professione le competenze acquisite attraverso *project work* tutorati, scambi europei interni ai master course, esperienze laboratoriali di relazione interpersonale formativa e di gestione manageriale.

Una delle sfide innovative di master course così concepiti, sarà quella di fungere da incubatore per la costituzione di network permanenti di dirigenti/direttori della fascia della scuola secondaria che ricerchino, creino e sperimentino itinerari formativi per lo sviluppo professionale e ne valutino periodicamente gli *outcome*.

## 5. Modelli di competenza della dirigenza scolastica e professionale: prospettive dell'attuale ricerca educativa e formativa

Quando c'è bisogno di un cambio di paradigma, uno sguardo alto ed esterno può fare la differenza in positivo. Osservando la situazione della dirigenza scolastica italiana ed europea, si nota una carenza diffusa di leadership, ma ciò che avvicina i dirigenti è il fatto d'essere portatori di una spinta a cambiare in profondità il modo di operare delle realtà che sono stati chiamati a dirigere. Avere un potere progettuale, decisionale ed esecutivo, deve necessariamente implicare la capacità di essere in grado di gestirlo e di orientarlo adeguatamente. Gli stili di guida possono variare a seconda del contesto professionale in cui opera il dirigente scolastico o il direttore CFP, ma vi sono delle competenze trasversali e adattabili alle diverse circostanze che contraddistinguono il corretto svolgimento della funzione di leadership. Quali sono queste competenze? E cosa significa saper essere un buon manager?

### 5.1. MODELLI DI COMPETENZA DELLA RICERCA EDUCATIVO-FORMATIVA INTERNAZIONALE

Nel percorso di studi, ricerche, analisi e teorie che hanno accresciuto in ambito internazionale l'interesse per la leadership scolastica negli ultimi vent'anni, è possibile distinguere due principali famiglie di ricerche sulla leadership scolastica.

In una famiglia, si collocano le ricerche che hanno posto al centro l'obiettivo di valutare, prevalentemente attraverso metodologie quantitative, l'impatto del ruolo dirigenziale sull'efficacia delle scuole. Appartengono a questo filone soprattutto i lavori di Hallinger-Heck<sup>1</sup>, dedicati a una rassegna critica delle principali ricerche condotte tra fine anni ottanta e prima metà anni novanta. All'altra famiglia appartengono le ricerche che si sono concentrate sui tratti, i comportamenti, le attitudini, le motivazioni, che caratterizzano la leadership scolastica. A questo filone appartengono i modelli di leadership basata sullo "stile politico"<sup>2</sup> e sullo stile "trasformativo"<sup>3</sup>.

L'insieme degli studi sulle competenze della leadership scolastica trova significative convergenze sui seguenti aspetti:

---

<sup>1</sup> P. Hallinger, R.H. Heck, *Reassessing the principal's role in school effectiveness*, in "Educational Administration Quarterly", 1996, 32 (1), pp. 5-44.

<sup>2</sup> S.J. Ball, *The micro-politics of the school*. Cit.

<sup>3</sup> K. Leithwood, D. Tomlinson, M. Genge, *Transformational school leadership*, cit.

Tab. 14 – Convergenze degli studi sulla leadership

Requisiti essenziali	Obiettivi prioritari	Finalità perseguibili
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Carisma</li> <li>• Intelligenza</li> <li>• Talento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guidare i seguaci</li> <li>• Accendere l'entusiasmo</li> <li>• Spronare la volontà</li> <li>• Conquistare l'obbedienza</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendere valori ed opinioni</li> <li>• Dialogo produttivo</li> <li>• Collaborazione</li> </ul>

Un repertorio delle competenze dirigenziali che più di altri si adatta alla leadership scolastica è elaborato da Spencer e Spencer:<sup>4</sup>

1. **Pensiero strategico:** la capacità di capire le tendenze ambientali territoriali, le opportunità, le minacce competitive, i cambiamenti, punti di forza di debolezza delle proprie organizzazioni, in modo da identificare la migliore risposta strategica.
2. **Guida al cambiamento:** la capacità di comunicare una visione della strategia del proprio istituto tale da convincere gli attori interessati (interni ed esterni), suscitando in loro motivazione e impegno genuini.
3. **Gestione dei rapporti:** la capacità instaurare rapporti con gli altri e di influenzare le reti complesse di coloro la cui collaborazione è necessaria per il successo dell'organizzazione, e, sui quali il dirigente non ha alcuna autorità formale.
4. **Flessibilità:** la volontà e la capacità di innovare le strutture per i processi manageriali quando sia necessario per realizzare le strategie di cambiamento dell'organizzazione.
5. **Realizzazione del cambiamento:** la capacità di comunicare ai collaboratori e a tutto il personale le necessità di cambiamento dell'organizzazione; unitamente alle abilità di gestione del cambiamento: comunicazione, formazione, facilitazione del lavoro di gruppo.
6. **Propensione all'innovazione:** la motivazione a farsi promotori di nuovi servizi, avviando progetti innovativi, governando i processi e le resistenze al cambiamento.
7. **Sensibilità interpersonale:** la capacità di capire e valorizzare i contributi degli altri, cogliere i significati delle relazioni con le persone.
8. **Empowering:** i comportamenti manageriali che incoraggiano e motivano i dipendenti ad assumere maggiore responsabilità: condividere le informazioni, sollecitare le idee dei collaboratori, curare lo sviluppo del personale, delegare responsabilità, istruire e consigliare, esprimere giudizi positivi sui dipendenti, premiare il miglioramento della competenza.

<sup>4</sup> L.M. Spencer, S.M. Spencer, *Competenza nel lavoro*, Franco Angeli, Milano 1995, riadattato da F. Tesaro, *Monitoraggio, valutazione e controllo dei processi formativi*, <<http://www.cenec.org/distretto>>

9. **Facilitazione del gruppo:** le abilità necessarie per far lavorare insieme efficacemente gruppi diversi in vista di obiettivi comuni: fissare obiettivi e far chiarezza sui ruoli, frenare chi parla troppo e invitare taciturno ad esprimere il loro parere, comporre conflitti.

Leithwood critica la pretesa di una teoria generale della leadership, piuttosto sostiene che “così come cambiano i contesti sociali della leadership, allo stesso tempo cambiano anche la natura e il significato di “efficacia” della leadership”<sup>5</sup>. La definizione stessa dell’identità del dirigente scolastico e del direttore CFP in riferimento al proprio ruolo, passa attraverso il confronto con gli ambienti istituzionali del sistema educativo ed in modo particolare è influenzata da fattori più rilevanti di strutturazione quali i valori dell’autonomia, del principio di responsabilità, dell’equità, dell’efficienza.

Pertanto, ogni dirigente e direttore CFP deve attivare un set distintivo e significativo delle proprie competenze professionali, comprese le proprie motivazioni e i propri orientamenti valoriali verso tre polarità operanti in sinergia: Professionale, Leader, Manager, secondo un modello a tre vertici:

**Graf. 17 – Polarità del Dirigente Scolastico**



Ad un vertice si collocano le competenze tipiche del professionalismo, quelle normalmente etichettate come competenze dei leader educativi, dove l’immagine del dirigente scolastico che ne deriva è innanzitutto quella del “primus inter pares”. Nel secondo vertice si individuano le competenze tipiche del managerialismo, con l’immagine della scuola gestita come un’azienda di cui il dirigente è il manager. Al terzo vertice afferiscono le competenze di leadership vera e propria: attività simboliche e politiche per la gestione delle relazioni intra- e inter-organizzative. Il leader è colui

<sup>5</sup> K. Leithwood, D. Tomlinson, M. Genge, cit., p. 26.

che elabora la *vision*, cura la condivisione dei valori, attraverso forme di leadership distribuita fondata sull'*empowerment* dello staff e degli insegnanti e l'attivazione di relazioni non gerarchiche, anche nei confronti della rete esterna. Equità, Efficienza, Autonomia, Responsabilità restano le parole-chiave maggiormente aderenti alle pressioni istituzionalizzanti in relazione all'*accountability*: render conto alla collettività.

La competenza professionale dei dirigenti va pertanto perseguita attingendo alla pluralità degli approcci,<sup>6</sup> accogliendo la critica a concezioni della competenza troppo limitate, cercando di non sottovalutare gli aspetti empatici, emozionali, estetici.

Sulla base delle skill identificate dal *Leadership Development Institute* (LDI),<sup>7</sup> Contessa si concentra sulle competenze psicologiche del dirigente scolastico,<sup>8</sup> territorio ancora tutto da esplorare. L'idea che esistano competenze personali di un dirigente slegate dal campo o sistema in cui opera, è stata abbandonata da tutte le scienze sociali: secondo la teoria psicosociale di ispirazione lewiniana, tutti i comportamenti di ruolo sono in funzione della personalità del detentore e del campo circostante. Un dirigente molto severo, in una scuola può ottenere ottimi risultati, ma può essere una catastrofe nella scuola vicina. Un dirigente presenzialista può risultare molto responsabile in un contesto, impiccione nell'altro. L'approccio proposto fa derivare le skill del dirigente non da un ruolo astratto, pensato per campi uniformi e rigidi, ma dai rapporti risultati-risorse, ruolo-contesto, in un'ottica di circolarità.

- **Capacità di sintesi** (*senso dell'unità, capacità di mediazione pensare per sistemi, valorizzazione delle diversità*). Dirigere per sintesi non è solo una necessità data dalla varietà degli attori, ma un modo di valorizzare le diversità interessate al sistema-scuola. Al punto che, ove qualche componente (per es. la famiglia) non fosse attiva, è compito del dirigente renderla tale. Il Territorio a sua volta non può né deve rapportarsi ad un sistema attraverso le sue parti, ma deve poter interagire con chi rappresenta il sistema nella sua totalità. Il dirigente è responsabile, nel senso di "competente a rispondere", per l'intero sistema-scuola. Questo ragionare per sistemi può essere considerato parte della "capacità di sintesi", e richiede una capacità intellettuale legata all'emisfero destro (quello artistico) ed una capacità emotiva legata al controllo dell'ansia e dell'ambiguità.
- **Capacità di costruire** (*progettazione, reperimento, armonizzazione risorse*). Per evitare che la capacità di sintesi sia intesa come puro atto di mediazione

<sup>6</sup> K.E. Weick, *Educational organizations as loosely coupled systems*, cit.

<sup>7</sup> University Human Resource del Maryland, Leadership Development Institute (LDI) <[www.LDI.umd.edu](http://www.LDI.umd.edu)>

<sup>8</sup> G. Contessa, *Le competenze psicologiche del dirigente*, cit.



dell'esistente, dobbiamo assegnare al dirigente scolastico un'altra competenza a carattere proattivo: la "capacità di costruire". Egli infatti non deve solo tracciare la rotta nautica per un viaggio la cui meta hanno deciso altri, sia pure attraverso il suo ruolo di sintesi. Il dirigente deve anche saper immaginare il futuro, disegnarlo, anticiparlo e poi trovare ed organizzare le risorse per costruirlo. Un'operazione che non deve, ne può, fare da solo, ma che lo vede primo responsabile per la posizione apicale che occupa. Abbastanza vicino al terreno (territorio) ma anche abbastanza sollevato da esso, per poter vedere più in là. Esso non ha il compito delle grandi strategie, che continuano a competere allo Stato, ma ha quello delle piccole e medie strategie, per la costruzione concreta del futuro.

- **Capacità di contenimento** (*autorevolezza, decisionalità, senso dei limiti e del rischio, norme, ordine, supporto, elaborazione conflitti*). L'arcipelago di forze e risorse che costituiscono il sistema scuola è inevitabilmente foriero di un costante senso di insicurezza per le diverse isole. Ciascuna di queste forse sa chi è e cosa vuole (anche se ciò non è sempre vero), ma non può tenere conto di tutte le altre isole, non ne conosce la direzione, non riesce spesso neppure a intavolare un dialogo. I frammenti del campo scolastico agiscono al meglio all'interno di una cornice rassicurante fornita da un dirigente che sia autorevole, capace di far decidere o decidere da solo, col senso dei limiti ma anche capace di rischiare garante delle norme e dell'ordine, disponibile a supportare gli operatori in difficoltà, abile nel facilitare la elaborazione costruttiva dei conflitti. Chiamiamo questa molecola "capacità di contenimento" per sottolineare la funzione confinaria del dirigente. Questi è infatti paragonabile al doganiere che ha la doppia valenza di custode dei confini e di segnalatore della frontiera. Il contenimento è rivolto alle ansie persecutorie e depressive che inevitabilmente assalgono tutti i soggetti coinvolti in un flusso di cambiamento. Grazie ad un dirigente capace di contenimento viene evitata o superata la trappola dell'onnipotenza, cui si oppone il senso del limite, o dell'impotenza, che viene attenuata col senso del rischio possibile. Il contenimento tuttavia non va inteso nel solo senso della repressione: esso ha anche una valenza promozionale ed espressiva. Il dirigente contenitivo è anche quello capace di sostegno e supporto verso i soggetti (gruppi o individui) in difficoltà, in modo che le ansie non vengano semplicemente sopite ma tradotte in risorsa.
- **Capacità di motivare** (*valorizzare, supportare, maturare qualificare, trascinare*). Nel mondo scolastico non esistono incentivi economici significativi. I riconoscimenti sono esili e volatili, perlopiù non pubblici. Qual è dunque la spinta motivazionale su cui si basa il lavoro scolastico? Solitamente si ricorre al con-

petto di motivazione ulteriore o vocazione, la cui natura idealistica tuttavia mal si concilia sia col clima culturale generale, sia con la natura burocratica della scuola. Passato il periodo dell'entusiasmo da neo-inserimento, diventa quindi naturale la esposizione alla sindrome del burn-out che colpisce tutti coloro che lavorano con le persone. Il docente che inizia la sua carriera con alti dosi di idealismo, non tarda molto ad incontrare frustrazioni che si traducono in apatia, distacco, demotivazione e, in casi particolari, auto ed etero-distruttività. Le capacità del dirigente di motivare gli operatori, sono cruciali, in senso metaforico possiamo dire che il dirigente è colui che “insegna a lavorare al meglio” agli operatori scolastici. Egli deve anzitutto valorizzare i contributi attuali e le risorse potenziali degli operatori, facendo percepire loro il valore sociale del lavoro scolastico e dell'apporto di ciascuno. Poi deve sostenere, supportare, accompagnare gli operatori nel loro processo di crescita professionale continua attraverso strumenti come il colloquio, la supervisione, l'aggiornamento, non importa se realizzati in via diretta o forniti mediante esperti esterni.

Un framework teorico per lo sviluppo professionale dei dirigenti scolastici e degli insegnanti è stato sperimentato nel *Progetto per l'autovalutazione della scuola VALINT/AVIMES* “Misurare la leadership scolastica”.<sup>9</sup> Il concetto di “leadership educativa” è stato avvalorato dalla ricerca sull'efficacia della scuola come una delle caratteristiche associate ad un alto livello di prestazione. L'essenza del concetto di leadership educativa che ne emerge è che il dirigente o capo istituto stimola le condizioni per un buon insegnamento o tramite interventi diretti o creando le condizioni che lo facilitano. Condizioni importanti per un buon insegnamento create da un leader educativo sono: l'illustrazione e la chiarificazione del curriculum scolastico, la scelta dei libri di testo e dei metodi di insegnamento adeguati al curriculum della scuola, la creazione di un'atmosfera scolastica produttiva e la sollecitazione di un coordinamento fra gli insegnanti. Altri approcci alla leadership hanno tuttavia allargato la concezione di leadership educativa, includendo aspetti di pianificazione strategica e di sviluppo delle risorse umane. Queste concezioni più ampie, come quella di leadership trasformazionale, estendono il ruolo della leadership da una supervisione del processo primario di insegnamento e apprendimento al miglioramento della scuola, compresi tutti gli aspetti della scuola come organizzazione.<sup>10</sup> Il concetto di

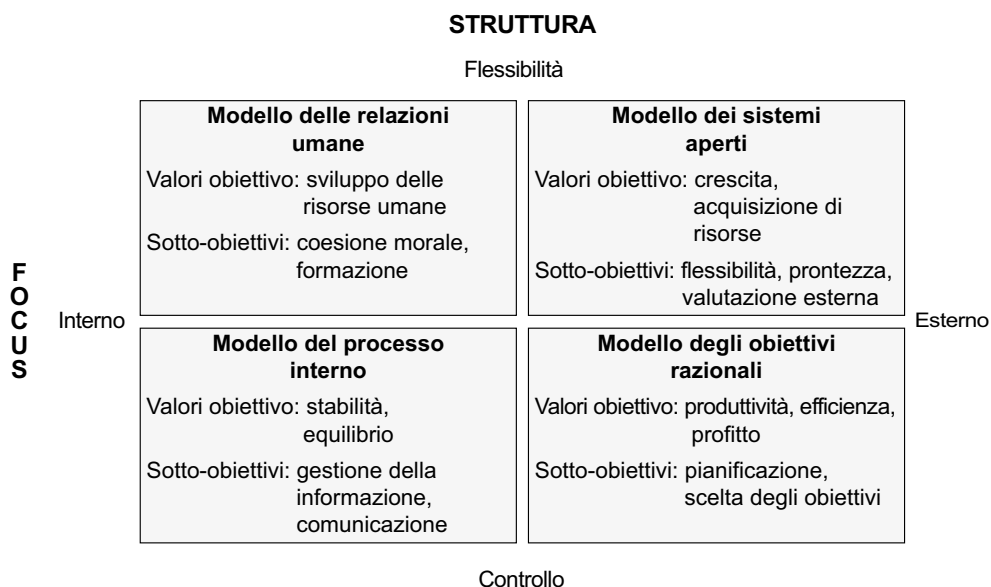
<sup>9</sup> Progetto VALINT/AVIMES: *Sviluppo della qualità dell'educazione attraverso la valutazione interna nei diversi contesti socio-culturali (Improve the quality of education by means of internal evaluation in different socio-cultural contexts)*. Conv. finanziaria n° 106351-CP-1-2002-1-IT-COMENIUS-C21. Progetto finanziato con il sostegno della Comunità Europea nel quadro del programma SOCRATES - Comenius Azione 2.1.

<sup>10</sup> P. Landri, *Il tessuto organizzativo della scuola*, in L. Benadusi, R. Serpieri, *Organizzare la scuola*

leadership scolastica integrale include il management strategico, lo sviluppo delle risorse umane e la leadership educativa.

Lo schema dei valori competitivi di Quinn per l'efficacia delle organizzazioni<sup>11</sup> prende in considerazione quattro principali modi di guardare al funzionamento organizzativo: l'adattamento all'ambiente, il sostegno e lo sviluppo delle risorse umane, il controllo dei processi organizzativi e la realizzazione degli obiettivi del processo primario dell'organizzazione.<sup>12</sup>

**Graf. 18 – Schema dei valori competitivi di Quinn per l'efficacia delle organizzazioni**



Il modello è stato ulteriormente differenziato da J. Scheerens, che sulla sua base ha costruito, per il Progetto VALINT, un questionario applicato su un campione volontario di 183 capi istituto di tre paesi: Italia, Polonia, Romania nell'anno 2005/2006. La differenziazione distingue otto ruoli dirigenziali:

dell'autonomia, Carocci, Roma 2000.

<sup>11</sup> K.S. Cameron, R.E. Quinn, *Diagnosing and changing organizational culture: based on the competing values framework*, John Wiley and Sons, New York 2006.

<sup>12</sup> Schema adattato da R. Quinn, J. Rohrbaugh, *A Spatial Model of Effectiveness Criteria: Toward a Competing Values Approach*, in "Organizational Analysis", n. 29 (1983): 363-377. K.S. Cameron, R.E. Quinn, *Organizational Life Cycles and Shifting Criteria of Effectiveness: Some Preliminary Evidence*, in "Organizational Analysis", n. 29 (1983), pp. 33-51.

*Modello delle relazioni umane.* Per essere un buon *mentore* il leader deve essere orientato a dare assistenza, essere sensibile, accessibile, aperto e imparziale. Da un leader *stimolatore* ci si aspetta che sia in grado di mediare in caso di conflitti fra il personale e contribuisca allo sviluppo della coerenza e della motivazione, che raccolga informazioni e stimoli nel personale la capacità di risolvere problemi.

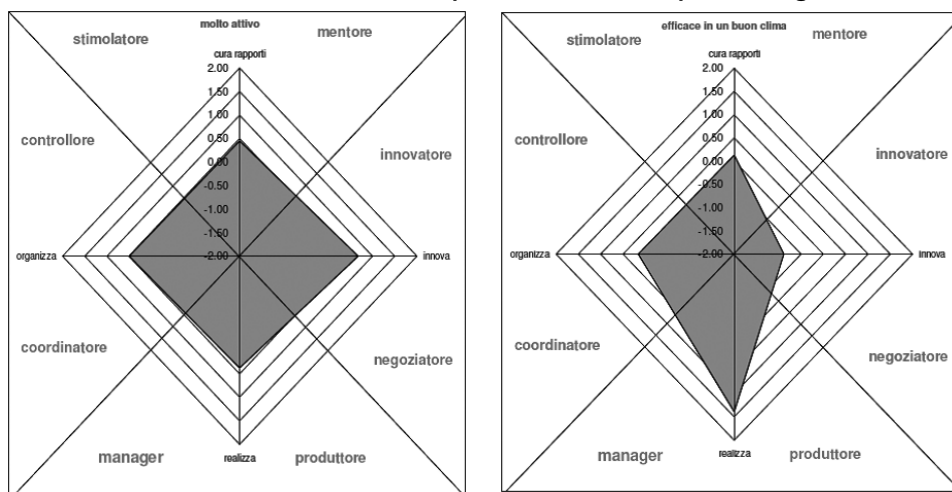
*Modello a sistema aperto.* Il dirigente come *mediatore* deve essere innovativo, capace di adattarsi e in grado di mediare. L'*innovatore* deve essere una persona creativa e piena di risorse con una visione strategica e un forte orientamento verso il futuro.

*Modello razionale per obiettivi.* È compito del leader essere un *manager* deciso e produttivo. Come tale, deve definire le aspettative e usare delle tecniche di programmazione e decisione degli obiettivi. Il leader dovrebbe essere un iniziatore determinato e un decisore che definisce i problemi, sceglie fra approcci alternativi, delinea che cosa deve essere fatto, definisce i ruoli e i compiti, stabilisce le regole e dà istruzioni. Nel ruolo di *produttori*, i leader che agiscono nella prospettiva razionale per obiettivi devono essere orientati all'esecuzione dei compiti, fortemente impegnati nel loro lavoro, energici e altamente motivati.

*Modello a processo interno.* Il *controllore* possiede una buona conoscenza di tutte le regole e dei fatti ed è un abile analista. Caratteristiche di questo ruolo sono la diligenza nel prendersi cura delle questioni amministrative, il monitoraggio sulla base delle informazioni di routine, le ispezioni frequenti e la produzione di rapporti e relazioni. Come *coordinatore* il leader dovrebbe mantenere e monitorare sia la struttura che il funzionamento di base dell'organizzazione.

Nella rappresentazione a radar dei cluster dei rispondenti al questionario, i mix di competenze maggiormente diffusi si trovano distribuiti come segue:

**Graf. 19-20 – Distribuzione delle competenze di leadership nell'indagine VALINT**



## 5.2. MODELLI DI COMPETENZA DELLA RICERCA EDUCATIVO-FORMATIVA ITALIANA

Nella scuola italiana, l'esigenza formativa di una didattica per competenze si genera non tanto per esigenze istituzionali di riforma, bensì all'interno di un nuovo orizzonte formativo, connesso al contesto di trasformazioni sociali e dei saperi della nuova società, veloce, complessa, flessibile, oberata di informazioni, ricca di possibilità, ma altrettanto di rischi di marginalizzazione.<sup>13</sup> È necessario colmare il rilevante gap di competenze che contribuisce, insieme ad altri fattori di natura sia endogena che esogena, a relegare l'Italia nelle ultime posizioni in tutti i benchmark internazionali.

La didattica per competenze costringe *gli istituti scolastici* ad uscire dall'autoreferenzialità<sup>14</sup> e a considerarsi *come sistemi di produzione delle competenze*, in relazione allo sviluppo dei poli territoriali: in un modello di sviluppo territoriale in cui le imprese non operino come monadi, ma come attori interattivi in un territorio che a sua volta si pone come attore attivo dello sviluppo e produttore di beni pubblici, il sistema-scuola opera come sistema di apprendimento collettivo in interazione con le realtà lavorative del territorio e contribuisce in misura determinante allo sviluppo complessivo del sistema produttivo locale potenziandone i meccanismi di:

- Attivazione di relazioni sistemiche e dinamiche.
- Elevato flusso di informazioni.
- Formazione di specifiche professionalità e risorse specifiche sul mercato del lavoro locale.
- Produzione e riproduzione di saperi.
- Vantaggi competitivi del territorio.
- Capacità di attivare progetti e strategie collettive.

L'esempio dei poli tecnologici di successo,<sup>15</sup> indica il sistema di istruzione di medio e alto livello come determinante per la costituzione di quel set complesso di attori (pubblici e privati) che hanno realizzato congiuntamente le strategie di sviluppo vincenti,

---

<sup>13</sup> Cfr. P. Decsy, M. Tessaring, *Objectif compétence: former et se former*, Cedefop reference series, OPP Luxembourg, 2002. T. Loney (ed.), *Achieving the Lisbon goal: the contribution of VET, Final report to the European Commission*, paper, Maastricht, 1-11-2004. P. Decsy, M. Tessaring, *Training in Europe. Second report on vocational training research in Europe 2000*, Vol. 1 e 2, Cedefop reference series, OPP Luxembourg, 2001.

<sup>14</sup> Cfr. D. Nicoli, F. Da Re, M.R. Zanchin (a cura di), *Formare giovani autonomi e responsabili. La didattica per competenze in Veneto*, Miur Veneto Regione Veneto, Edizioni Grafiche Serenissima, Venezia 2009.

<sup>15</sup> Gli esempi più noti: Silicon Valley, Cambridge, Grenoble, Toulouse, Hsinchu (Taiwan), Singapore, Bangalore (India).

hanno operato per l'introduzione dell'innovazione e dello sviluppo tecnologico valorizzando il rapporto tra esperienza e formazione. Ma, soprattutto, l'identificazione degli istituti scolastici come sistemi di produzione delle competenze ha trasformato quei poli in territori dell'accumulazione di conoscenze tecnico-scientifiche e delle condizioni pre-competitive per l'introduzione dell'innovazione. Le interazioni tra sistema formativo e mondo del lavoro devono inoltre porre attenzione ai nuovi modelli di mercati del lavoro transizionali e ai percorsi di transizione individuale dei giovani fra mercato del lavoro interno-esterno, sia ai contesti istituzionali più generali del mercato del lavoro<sup>16</sup>.

Nel corso degli anni Ottanta, sotto la spinta del *new public management* molte teorie e strumenti di matrice aziendalista furono incorporati nella gestione della pubblica amministrazione in una logica di razionalizzazione e promozione dell'efficacia e dell'efficienza.<sup>17</sup> Diverso è l'approccio di una governance in contesti di produzione di competenze, che richiede di attivare un processo di cambiamento di tipo qualitativo, una sorta di "circolo virtuoso" teso a produrre non solo una trasformazione del sapere complessivo delle diverse figure professionali presenti nella scuola, sul piano tecnico del know how professionale, quanto piuttosto un mutamento di natura culturale e sistemica. L'identificazione degli istituti scolastici come sistemi di produzione di competenze che traccino traiettorie evolutive per i poli produttivi e li orientino ad una via alta di sviluppo, entro un quadro flessibile di offerte fra loro coordinate, necessita di scuole che valorizzino saperi tradizionali e competenze professionali diffuse, ma integrandole con nuove (o costruendo nuovi saperi) attraverso l'azione collettiva e attraverso progetti comuni di ricerca applicata.<sup>18</sup> Secondo Clémentz<sup>19</sup> un sistema formativo può essere considerato come un sistema di produzione di servizi, quando possiede le seguenti caratteristiche:

- Lo scopo della formazione è la produzione di competenze.
- Le risorse impiegate sono di tutti i tipi: umane, tecniche, finanziarie.
- La *mission* della formazione riguarda l'aggregazione interdisciplinare e transdisciplinare - orizzontale e verticale - delle competenze.

---

<sup>16</sup> L. Lassnigg, *Lifelong learning, school to work and labour market transitions*, paper, EQUIIHS, Wien, November 2004.

<sup>17</sup> A. Cocozza, *Analisi delle linee di tendenza generali del sistema scolastico. Presentazione dei dati e valutazione nazionale*, in A. Cocozza (a cura di), *Osservatorio sulla scuola dell'autonomia. Rapporto sulla scuola dell'autonomia 2004*, Armando Editore, Luiss University Press, Roma, 2004.

<sup>18</sup> Cfr. A. Salatin, *Le scelte di approccio formativo*, in D. Carlini (a cura di), *Formare tecnici superiori nella prospettiva europea. L'esperienza dell'alta formazione professionale nella provincia di Trento*, Franco Angeli, Milano 2009, pp. 141-148.

<sup>19</sup> C. Clémentz, «*Modélisation des systèmes de production de compétences: apport à l'ingénierie pédagogique*», Thèse de l'Université de Metz, 2000.

- L'allievo è attore della propria trasformazione e viene personalmente coinvolto in compiti di formazione.
- Il processo di formazione è ciclico. In Europa tale ciclo prevede il sistema LMD (Licenza, Laurea Magistrale, PhD) e la possibilità offerte al discente di ottenere tale formazione in diverse istituzioni.

Tale rinnovato contesto scolastico richiede particolare attenzione agli aspetti di governance, anch'essi ispirati ai modelli di governance dei poli produttivi. Il dirigente scolastico e professionale non può più essere immaginato come una figura meramente manageriale, volta alla ottimizzazione e/o razionalizzazione delle risorse. Esso è concepito nel ruolo risolutivo di un leader educativo chiamato a condurre l'istituto e i docenti "in condizioni ambientali di forte turbolenza e incertezza, verso obiettivi non predefiniti, ma alla ricerca di condizioni di eccellenza"<sup>20</sup>. In un sistema policentrico, multi attore e multilivello, al dirigente scolastico e al direttore CFP è chiesto di agire nell'indeterminatezza, all'interno di un contesto turbolento e cangiante attraverso l'esercizio di una leadership educativa di tipo partecipativo. Per tutti questi motivi, oggi più che mai il dirigente scolastico ha bisogno di una formazione di alto livello, specifica e finalizzata a far maturare le competenze necessarie per affrontare le funzioni di organizzazione, direzione e gestione delle istituzioni formative sulla base delle linee programmatiche previste dal nuovo ordinamento. Una gamma di competenze che va dalla conoscenza normativo-istituzionale, alla qualità pedagogico-metodologico-didattica, senza dimenticare i nuovi sistemi di governance, il delicato tema della comunicazione intra ed inter-organizzativa, il problema dell'organizzazione, del coordinamento e della valorizzazione delle risorse umane e professionali presenti nelle istituzioni scolastiche e nel territorio, la sfida delle nuove tecnologie e molto altro ancora.

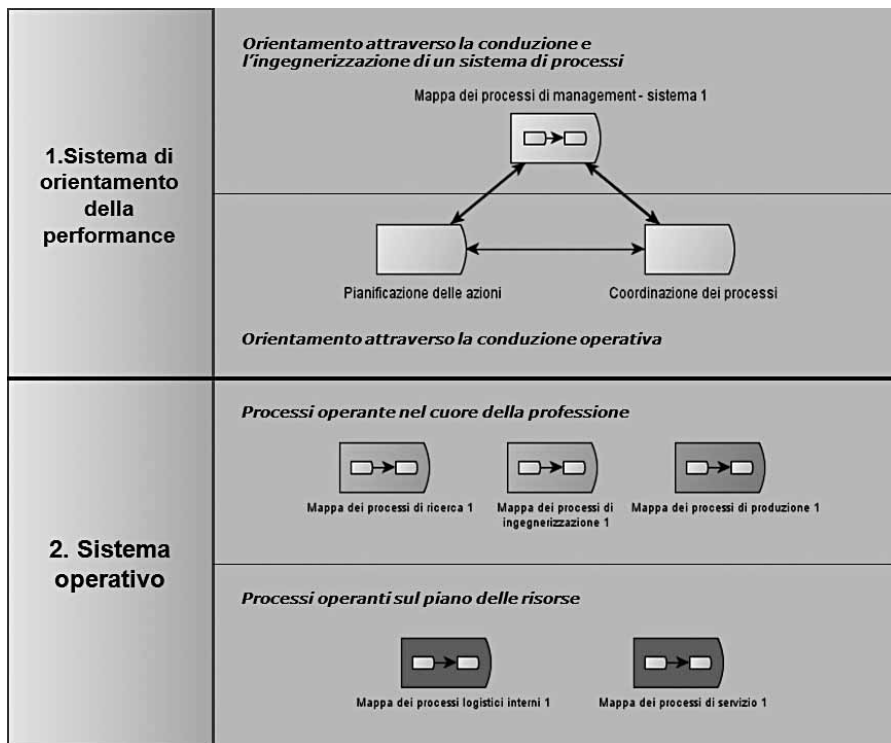
Pourcel<sup>21</sup> studia la possibilità di governance degli istituti di insegnamento e di formazione superiore in analogia con i metodi e le strategie dell'ingegneria dei sistemi di produzione dei servizi. Come approccio globale di governance di un istituto formativo inteso come sistema orientato alle competenze, l'autore propone un modello di riferimento che distingue due livelli direttivi: quello che interviene nel processo d'orientamento delle competenze e quello che presiede al sistema operativo, come mostra la figura seguente:

---

<sup>20</sup> A. Drei, *Oltre il management. La leadership del futuro*, Editore Guerini e Associati, Milano 2004.

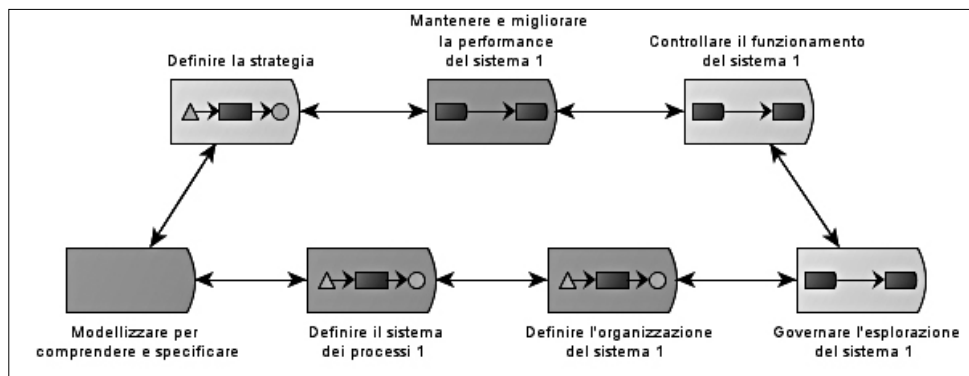
<sup>21</sup> C. Pourcel, O. Bistorin, R. Renaud et C. Clémentz, *Système de production de services: tentative de définir une architecture de référence*, in *Actes du sixième congrès international de Génie Industriel*, Besançon 2005.

**Graf. 21 – Governance degli istituti scolastici. Il modello di riferimento Pourcel**



Il management dell'istituto scolastico si ispira ai principi di gestione di un sistema basato su sei processi ciclici: definire la strategia, definire il sistema di processo, definire l'organizzazione di sistema, governare l'utilizzazione e la valorizzazione del sistema, controllare il sistema, mantenere e migliorare le performance del sistema.

**Graf. 22 – Governance degli istituti scolastici. Il modello Pourcel di Gestione di un sistema di processo**





La dimensione formativa resta determinante anche in un contesto di gestione di sistema: quando si parla di leadership scolastica, si fa riferimento ad un insieme di competenze che si esprimono *specificamente* nell'ambito delle scelte educative, ambito la cui dimensione tecnica si intreccia fortemente con quella etica e valoriale e che pone decisamente in una posizione di subordinazione i compiti amministrativi e gestionali.<sup>22</sup> Proprio perché al capo d'istituto viene affidato il coordinamento di queste scelte, la direzione e la loro realizzazione attraverso uno stile di leadership diffusa e collaborativa, gli viene richiesta una visione sistemica in grado di proiettare il momento istituzionale su quello educativo. Con il neologismo *educazionale*, Damiano<sup>23</sup> individua la natura dei rapporti esistenti tra compiti amministrativi e attività pedagogico-didattica del dirigente scolastico. I primi fanno riferimento a valori e modelli comportamentali che, ancorché legittimi in una struttura di pubblico servizio, debbono essere finalizzati all'efficacia educativa. L'attività pedagogico-didattica, d'altronde, non può realizzarsi in un vuoto organizzativo e ha necessità di essere regolata, soprattutto per gli aspetti di servizio, sul piano normativo.

La missione e il ruolo di un dirigente di sistema sono definite da un gruppo di lavoro sulla gestione dei processi dell'AFNOR<sup>24</sup>. Queste sono le azioni che sostengono l'efficacia della governance<sup>25</sup>:

- L'attenzione alla coerenza e alla conformità dei processi rispetto ai requisiti del sistema di controllo.
- L'impegno nel perseguimento di obiettivi locali e di corrispondenti risultati.
- L'applicazione di elementi di valutazione dell'efficacia del processo sulla base di indicatori di risultato e di soddisfazione.
- L'efficienza del processo di valutazione delle risorse.
- Lo studio del processo di adattamento rispetto ai cambiamenti dell'ambiente.
- La valutazione del livello di maturità del processo che si colloca in cammino graduale verso l'eccellenza.

La governance operativa dovrà tenere in considerazione le diverse mappe di processo del sistema formativo. Un esempio di dirigenza scolastica relativo a mappe di processo è offerto da Pourcel:

---

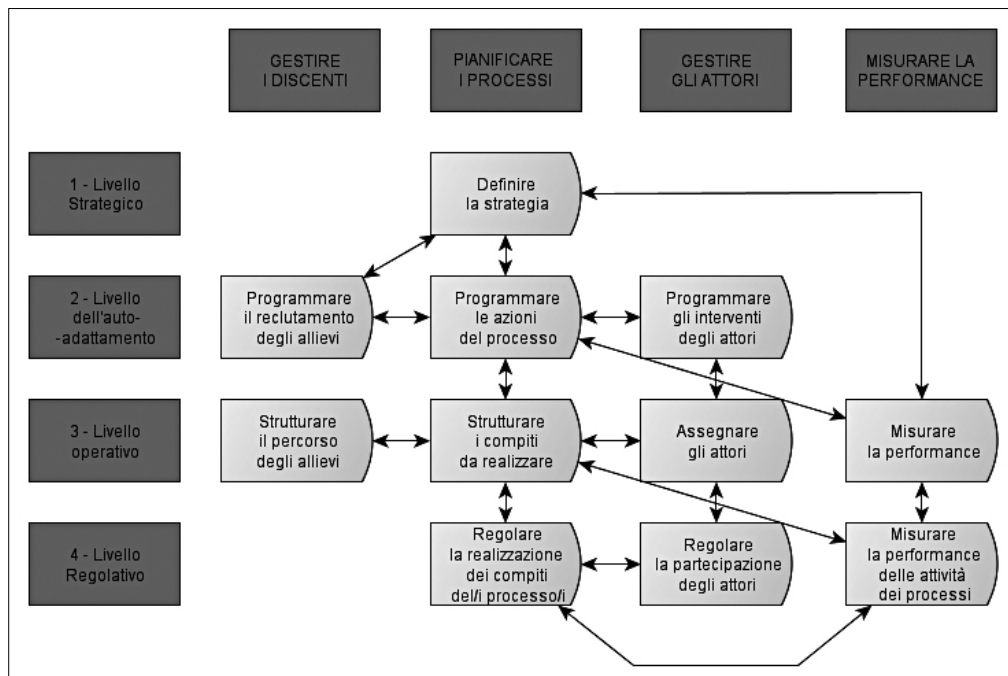
<sup>22</sup> L. Bancel-Charensol, J. Bonamy, *Un modèle d'analyse des systèmes de production dans les services*, in "Revue Française de Gestion", N° 113, 1997.

<sup>23</sup> C. Scurati, E. Damiano, M. Riboldi, *La funzione dirigente nella scuola*, La Scuola, Brescia 1978.

<sup>24</sup> AFNOR: Agenzia francese per il controllo qualità, la standardizzazione e la realizzazione di materiali e riferimenti per misurare i servizi.

<sup>25</sup> AFNOR, *Introduzione al progetto Management dei processi*, versione 5, AFNOR, Parigi 2004.

**Graf. 23 - Il modello Pourcel di Dirigenza scolastica  
in un processo di produzione di competenze**



La maturazione di una competenza critica nei quadri dirigenziali rinforza l'*aggettività*, ovvero la capacità personale di analizzare, negoziare, decidere ed agire in condizioni difficili; e favorisce l'autoefficacia, intesa nel dirigente come consapevolezza delle personali capacità di organizzare, ottimizzare e pilotare le risorse di un istituto verso il raggiungimento dei risultati attesi.

## 6. Orientamenti degli organismi internazionali

Nella letteratura internazionale si trovano numerosi contributi dedicati all'analisi delle condizioni di sviluppo delle istituzioni educative, con attenzione alla gestione delle strutture formative, in riferimento ai contesti normativi/territoriali, ma anche allo sviluppo di principi generali di funzionamento delle organizzazioni verificabili su scala internazionale. Si tratta di analisi scientifiche che evidenziano diverse prospettive di indagine di un fenomeno complesso quale è la formazione delle risorse umane che operano nelle organizzazioni educative. Uno sguardo internazionale conferma che i dirigenti degli istituti formativi sono una categoria eterogenea. La loro professionalità non va al di là di alcuni principi generali, l'esercizio della loro posizione è percepito come azione in una struttura più gerarchica rispetto al contenuto della quotidiana attività. Da un Paese all'altro e anche da una regione all'altra nei Paesi federali, gli statuti dei diversi capi di istituto differiscono, così come i loro compiti, le loro competenze, rispetto ad altre categorie di professionisti che lavorino da soli o guidino un team di gestione. La loro funzione dirigente è quasi ovunque in discussione ed evoluzione, anche in tensione tra diverse concezioni del ruolo, per esempio tra la funzione manageriale e l'accento dominante di leadership didattica. Di fatto, i dirigenti della formazione esercitano già una diversa funzione nella scuola. Ciò che deve essere aggiunto riguarda una dimensione politica che inquadri l'ampiezza istituzionale dei loro compiti. Non si può infatti pensare il dirigente di un istituto in una visione indipendente di unità.

Ciò che emerge è il modello di un'organizzazione in continua propensione verso l'apprendimento, unitamente al valore della progettazione di strumenti adeguati di gestione e di perseguimento delle strategie<sup>1</sup>.

### 6.1. I MODELLI ORGANIZZATIVI DEL MANAGEMENT SCOLASTICO NEI SISTEMI FORMATIVI ITALIANI

Secondo una ricerca Invalsi 2006-2007<sup>2</sup> il contributo preminente alla ricerca italiana sulla leadership scolastica è venuto dal movimento internazionale dello *School Effecti-*

<sup>1</sup> P.M. Senge, N. Cambron-McCabe, T. Lucas, B. Smith, J. Dutton, A. Kleiner, *Schools That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*, New York 2000.

<sup>2</sup> A. Paletta (a cura di), Ricerca Invalsi. *Documento di ricerca sul management scolastico. Prime riflessioni sugli aspetti organizzativi della scuola italiana*. Presentazione degli esiti al Convegno organizzato dal Ministero dell'Istruzione, Roma, 4 dicembre 2007.

*veness Research* (SER).<sup>3</sup> Il gruppo SER ha individuato e testato empiricamente l'effetto di variabili di efficacia al livello scuola per comprendere se i modi in cui una scuola è gestita ed organizzata incidono, ed in quale misura, sugli apprendimenti degli studenti. Secondo Paletta, se anche in Italia l'interesse intorno al ruolo del management e della leadership scolastica, è cresciuto, parallelamente all'osservazione empirica che alcune scuole sono in grado di fare meglio di altre nel promuovere un elevato livello di rendimento scolastico, ciò è avvenuto grazie ad una serie di studi del SER che hanno rimesso in discussione le originarie conclusioni del rapporto Coleman.<sup>4</sup> Secondo tale rapporto, una volta tenuto conto del *background* dello studente, i fattori tipici della scuola sono in grado di spiegare meno del 10% della variabilità totale degli *outcome* individuali. Il rapporto ha dato avvio ad un acceso dibattito ancora aperto ai giorni nostri, che ha affrontato una serie di questioni sugli effetti della scuola, cruciali per la ricerca, i policy makers e gli operatori statunitensi e del Regno Unito.<sup>5</sup> Studi più recenti riguardano altre realtà europee e del sud-est asiatico, mentre l'Italia manca sostanzialmente di evidenze empiriche sugli effetti delle scuole, al di là delle indagini sugli apprendimenti OCSE-PISA e Invalsi. Il *five-factor model* del SER resta pertanto il modello di riferimento italiano. Esso associa ad elevati apprendimenti degli studenti i seguenti fattori:

- Forte leadership educativa.
- Elevata aspettativa nei confronti dell'apprendimento degli studenti.

<sup>3</sup> Fra le pubblicazioni più autorevoli del gruppo SER: P. Mortimore, *Understanding pedagogy and its impact on learning*, Sage, Thousand Oaks, CA 1999. P. Sammons, *School effectiveness: coming of age in the twenty-first century*, Taylor & Francis, Philadelphia 1999. J. Scheerens, R. Bosker, *The Foundations of Educational Effectiveness*, Pergamon, Oxford 1997. Ch. Teddlie, D. Reynolds, *The international handbook of school effectiveness research*, Routledge, London 2000.

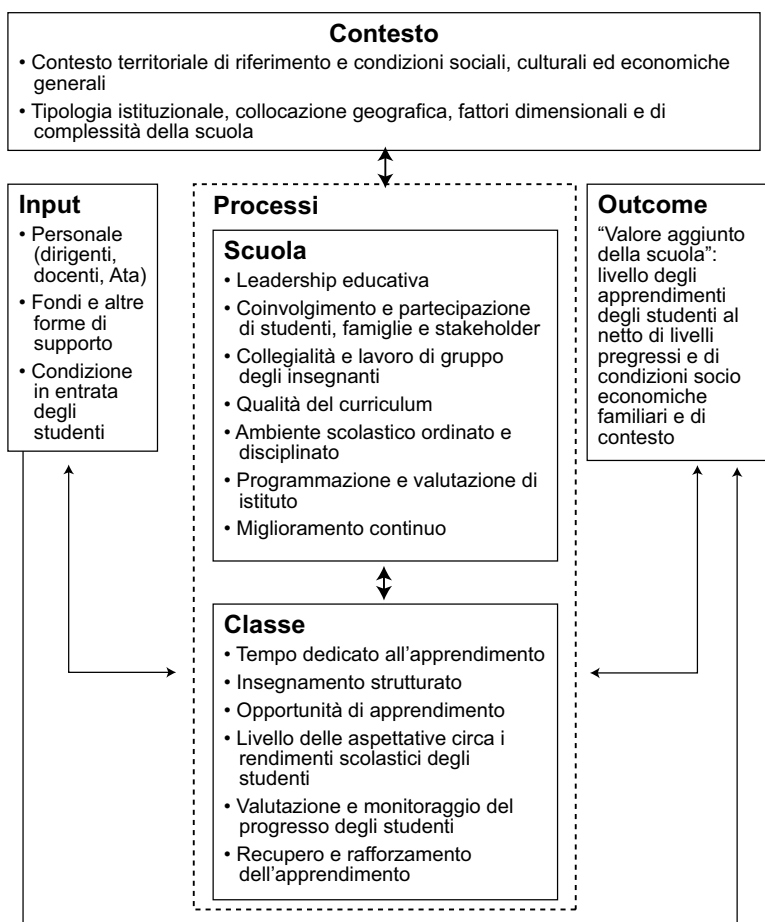
<sup>4</sup> J.S. Coleman, E.Q. Campbell, C.J. Hobson, F. McPartland, A.M. Mood, F.D. Weinfeld et al., *Equality of educational opportunity*, US Department of Education, Washington, DC 1966. Noto come Coleman Report o EEO Report, aveva lo scopo di studiare la relazione tra il livello degli apprendimenti cognitivi ed il background socioeconomico-culturale dello studente con particolare riguardo all'identità razziale ed alla valutazione del grado di disparità indotto dai flussi immigratori. Per tale scopo, vennero indagati anche i legami tra gli apprendimenti e alcune variabili caratterizzanti le scuole: caratteristiche degli insegnanti, materiali didattici, curriculum e effetto dei pari. Una sintesi è reperibile nell'articolo J.S. Coleman, *The concept of equality of educational opportunity*. In *Harvard Educational Review*, 1968, 38, pp. 7–22.

<sup>5</sup> Ch. Teddlie, D. Reynolds, *The international handbook of school effectiveness research*, cit. R.R. Edmonds, *Effective schools for the urban poor*, in "Educational Leadership", 1979, 37, 10, pp. 15–24. W.B. Brookover, C. Beady, P. Flood, J. Schweitzer, J. Wisembaker, *Schools, Social Systems and Student Achievement: Schools Can Make a Difference*, Praeger, New York 1979. M. Rutter, B. Maughan, P. Mortimore, J. Ouston, A. Smith, *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*, Open Books, London e Harvard University Press, Boston, MA 1979.

- Enfasi sulle conoscenze di base.
- Ambiente scolastico ordinato e sicuro.
- Frequenti momenti di verifica del progresso degli studenti.

Nel corso degli anni le ricerche del SER hanno affinato l'analisi delle variabili di processo grazie all'utilizzo di metodi più adeguati, come la diretta osservazione delle classi, e di tecniche statistiche più sofisticate, come il software *hierarchical linear modelling* (HLM), ricavandone variabili di contesto, input, processi scuola, processi classe e outcome. Scheerens li sintetizza nella struttura seguente<sup>6</sup>:

**Graf. 24 – Variabili di processo negli istituti formativi secondo l'indagine Scheerens**



<sup>6</sup> Schema tradotto da: J. Scheerens, *School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning*, in "School Effectiveness and School Improvement", 1990, 1, 1, pp. 61-80.

Mentre sarebbe logico aspettarsi una stretta relazione tra la base di ricerca in *school effectiveness* ed i programmi di sviluppo all'interno delle scuole (*school improvement*), osserva Paletta che, nella pratica, le potenzialità di questa relazione sono ancora ampiamente non sfruttate e raramente gli studiosi dei processi di cambiamento organizzativo all'interno delle scuole basano le loro ricerche e le conseguenti strategie di miglioramento, sul lavoro degli studiosi di *school effectiveness*<sup>7</sup>. Gli studi di *school improvement* si sono focalizzati sugli outcome cognitivi nelle discipline di base come criterio di successo<sup>8</sup>. Sulla specificità del contesto<sup>9</sup>. Reynolds confronta i fattori che caratterizzano i due filoni della *school effectiveness* e della *school improvement*<sup>10</sup>:

**Tab. 15 - Confronto tra i filoni di ricerca School effectiveness e School improvement**

School Effectiveness	School Improvement
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Focus sulle scuole</li> <li>• Approccio guidato dai dati, con enfasi sugli outcomes</li> <li>• Restrizione del concetto di outcomes agli aspetti cognitivi</li> <li>• Maggiormente interessato ai cambiamenti nei rendimenti scolastici</li> <li>• Mancanza di conoscenza su come implementare le strategie di cambiamento</li> <li>• Interessato alle scuole che sono efficaci</li> <li>• Gli scopi e gli obiettivi della scuola sono dati</li> <li>• Metodi di ricerca quantitativi</li> <li>• Approccio statico (<i>school at it is</i>) basato sulla manipolazione di ampi database spesso relativi ad interi sistemi educativi</li> <li>• Coinvolgimento passivo del personale della scuola</li> <li>• Deboli indicazioni normative su come migliorare la scuola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Focus sugli insegnanti</li> <li>• Rara valutazione empirica degli effetti del cambiamento</li> <li>• Ampiezza del concetto di outcomes cognitivo e non cognitivo</li> <li>• Maggiormente interessato ai processi di miglioramento della scuola</li> <li>• Interessato al modo in cui nelle scuole si può concretamente realizzare il cambiamento</li> <li>• Interessato a come le scuole possono diventare efficaci</li> <li>• Gli scopi e gli obiettivi della scuola sono problematici</li> <li>• Metodi di ricerca qualitativi</li> <li>• Approccio dinamico interessato ai processi di cambiamento all'interno della scuola (<i>school as it has been or might be</i>)</li> <li>• Coinvolgimento attivo del personale (<i>action research</i>)</li> <li>• Forti indicazioni per lo sviluppo di strategie scolastiche</li> </ul>

<sup>7</sup> C. Teddlie, D. Renolds D., *The International Handbook*, cit.

<sup>8</sup> B. Joyce, E. Calhoun, D. Hopkins, *The new structure of school improvement. Inquiring schools and achieving students*, Open University Press, Buckingham 1999.

<sup>9</sup> C.B. Handy, *Understanding Organization*, 4th Edition, Penguin, Harmondsworth 1993.

<sup>10</sup> D. Reynolds, *Linking school effectiveness knowledge and school improvement practice*, in C. Dimmock (a cura di), *Leadership, School Based Decision Making and School Effectiveness*, Routledge and Kegan Paul, London 1993, pp.184-200.

In tale quadro prospettico, la leadership scolastica si basa su tre principali assunti:<sup>11</sup>

- Non c'è un modo migliore per organizzare e dirigere le scuole.
- Non tutti i modi di organizzare e dirigere le scuole sono ugualmente efficaci in una data situazione; l'efficacia è contingente in funzione dell'appropriatezza della progettazione allo specifico contesto di riferimento.
- La selezione dei modelli organizzativi dovrebbe essere basata su una attenta analisi di contingenze significative.

Si ipotizza che la scarsa formalizzazione dei processi operativi e delle strutture organizzative delle scuole italiane dipendano in gran parte dal forte senso di autonomia e dall'elevato bisogno di controllo del proprio lavoro avvertito dai docenti. Ne deriva un problema di efficacia organizzativa che non lascia molte alternative all'approccio *contingency*. Ciò richiede il riferimento ad un criterio di efficacia di ordine superiore rispetto ai singoli criteri utilizzati nell'analisi dei singoli modelli organizzativi. Tale meta-criterio verificabile di efficacia non può che assumere gli apprendimenti cognitivi degli studenti come *outcomes* di riferimento per testare empiricamente l'efficacia del modello organizzativo.

## 6.2. LA REALTÀ ATTUALE DELLA LEADERSHIP SCOLASTICA NEI PAESI OCSE

Per spiegare la complessità delle differenze contestuali tra le scuole, numerosi studi hanno cercato di individuare il profilo comune delle scuole efficaci, di identificare i fattori strutturali o culturali che favoriscono o ostacolano l'efficacia dell'azione pedagogica.<sup>12</sup> Al fine di orientare le politiche scolastiche degli Stati membri, due studi particolarmente significativi per le componenti comparative della situazione della leadership scolastica sono stati editati dall'OCSE nel 2008.<sup>13</sup> Il primo si interroga sui ruoli di leadership che maggiormente contribuiscono a migliorare l'apprendimento degli studenti, sul modo migliore per allocare e distribuire i compiti di leadership e sviluppare le giuste competenze

<sup>11</sup> R.G. Owens, *Organizational Behavior in Education*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ., 1987. Tali assunti sono coerenti con gli studi sulla leadership di Fullan cit. nel paragrafo 2.4.

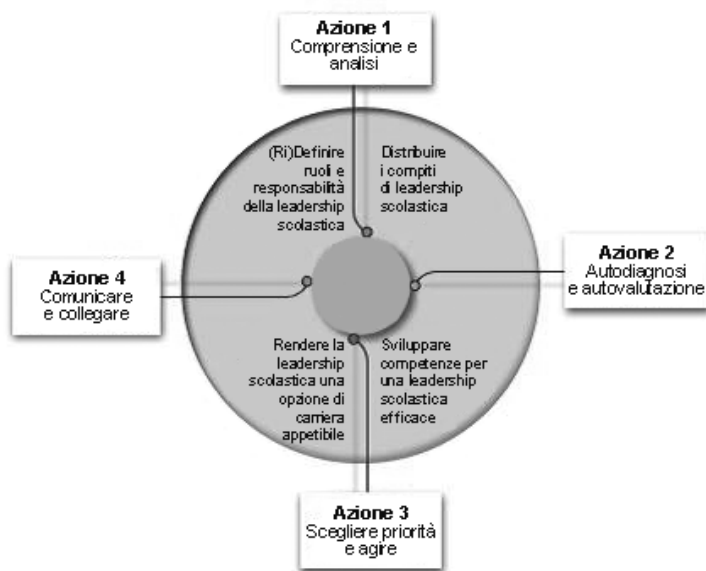
<sup>12</sup> S.C. Purkey, M.S. Smith, *Effective Schools: A review*, in "Elementary School Journal", 1983, 83 (4), pp. 427-452. P. Bressoux, *Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres*, in "Revue Française de Pédagogie", 1994, 108, 91-137. G. Chauveau, E. Rogovas-Chauveau, *Etablissement ZEP: quelle efficacité?* in "Cahiers pédagogiques", 1997, n. 354, pp. 22-25. O. Cousin, *Efficacité des collèges. Sociologie de l'effet établissement*, PUF, Paris 1998.

<sup>13</sup> B. Pont, D. Nusche, H. Moorman (a cura di), *Improving School Leadership, Vol 1: Policy and Practice*; B. Pont, D. Nusche, D. Hopkins (a cura di), *Improving School Leadership, Vol 2: Case Studies on System Leadership*; OECD 2008. Entrambi i volumi sono reperibili presso il sito dell'OECD <[http://www.oecd.org/document/62/0,3746,en\\_2649\\_39263231\\_37125310\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/62/0,3746,en_2649_39263231_37125310_1_1_1_1,00.html)>

per una leadership scolastica efficace. L'obiettivo: indicare una serie di opzioni politiche per aiutare i governi a migliorare l'attuale leadership scolastica e costruire una leadership sostenibile per il futuro. Il secondo analizza i cambiamenti profondi intervenuti nel lavoro dei dirigenti scolastici, in relazione alle trasformazioni, nei Paesi membri dell'OCSE, dei sistemi formativi tesi a preparare i giovani al rapido cambiamento tecnologico, alla globalizzazione economica e all'aumento della migrazione. Il testo fornisce un confronto internazionale attraverso l'analisi delle pratiche emergenti e la valutazione dello stato dell'arte della leadership di sistema, divenuta una priorità in tutto il mondo. Secondo i risultati della ricerca su cui si basano i testi - condotta dall'OCSE nel 2007 rispetto ad un campione di 22 sistemi educativi - emerge che, tradizionalmente, è il Preside il principale individuo nella posizione di leadership della scuola. I ruoli e le responsabilità di quest'ultimo sono mutati nel corso del tempo e nei diversi contesti, nazionale e internazionale; tuttavia, il riconoscimento del Preside quale leader rimane un tratto comune ai diversi sistemi educativi OCSE. Il ruolo dei Presidi e le loro responsabilità variano in relazione a una pluralità di fattori, quali: la provenienza degli studenti, la sede e la dimensione della scuola, la forma istituzionale dell'organizzazione, il livello e il tipo di scuola.

Senza soffermarsi a lungo sui due testi, è opportuno identificare gli aspetti più interessanti per la realtà italiana. Per contribuire al miglioramento della scuola, l'OCSE individua quattro leve di policy volte a migliorare i progetti di formazione della leadership scolastica:

**Graf. 25 – Leve di policy per migliorare i progetti di formazione della leadership scolastica emergente dalle indagini OCSE**



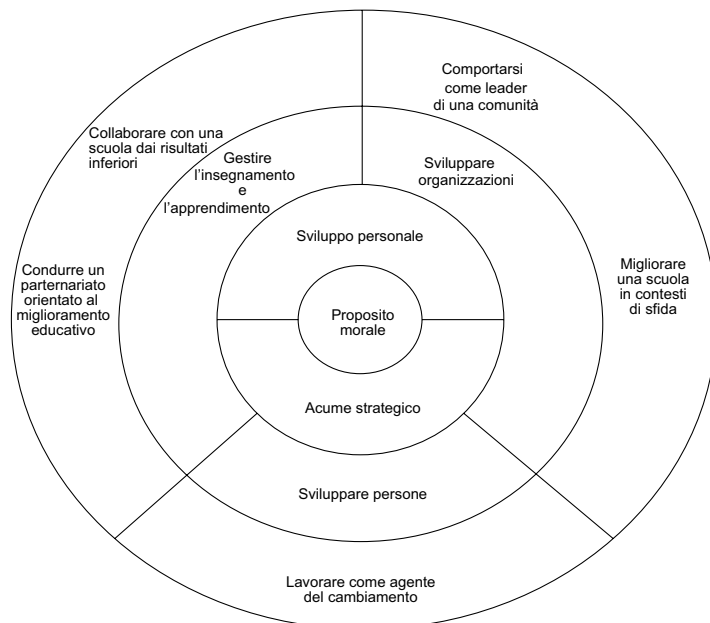


- *(Ri)definire leadership scolastica concentrandosi responsabilmente sui ruoli che possono migliorare i risultati scolastici.* La ricerca ha dimostrato che la leadership della scuola può fare la differenza nel rendimento scolastico e degli studenti, se viene concessa l'autonomia necessaria per prendere decisioni importanti. Tuttavia l'autonomia, da sola, non porta automaticamente a miglioramenti se non è ben supportata. Inoltre, è importante che le responsabilità dei dirigenti scolastici siano definite attraverso una comprensione delle pratiche più idonee a migliorare l'insegnamento e l'apprendimento. La classe politica deve pertanto: fornire ai dirigenti scolastici un maggior grado di autonomia, ma non senza un adeguato sostegno; ridefinire le responsabilità leadership scolastica come chiave per migliorare i risultati degli studenti.
- *Distribuire leadership scolastica coinvolgente e riconoscere la partecipazione in Leadership Team.* Ad esempio, la formazione in servizio deve essere offerta periodicamente anche al leadership team, in modo da poter aggiornare le competenze dell'intero gruppo e tenere il passo con i nuovi sviluppi.
- *Curare competenze di sviluppo per una dirigenza scolastica efficace in fasi differenti della pratica dirigenziale.* I dirigenti scolastici necessitano di una formazione specifica per rispondere a ruoli e responsabilità ampliati. Le strategie devono concentrarsi sullo sviluppo di competenze relative al miglioramento dei risultati e dare spazio alla contestualizzazione.
- *Fare della dirigenza scolastica una professione più interessante, garantendo salari adeguati e prospettive di carriera.* La sfida è migliorare la qualità della leadership attuale e costruire una leadership sostenibile per il futuro. Le indagini indicano che sarà piuttosto complesso attrarre una nuova generazione di leader del settore educativo, per una pluralità di motivi: i potenziali candidati sono scoraggiati dal pesante carico di lavoro dei dirigenti/direttori e dal fatto che il lavoro non sembra essere adeguatamente remunerato o supportato. Vi sono procedure di assunzione incerte e scarse prospettive di sviluppo di carriera, tali da scoraggiare i potenziali candidati. Le strategie per attrarre, reclutare e sostenere dirigenti scolastici ad alte prestazioni sono identificate: a) nella professionalizzazione dei processi di reclutamento: intervenire nella formazione in modo pro-attivo, ridurre il peso attribuito ad anzianità e attrarre candidati più giovani, dinamici con background differenti; b) negli incentivi retributivi; c) nel riconoscimento professionale del ruolo, delle organizzazioni di categoria, dello sviluppo di carriera.

Una breve sintesi delle ricerche OCSE mostra una certa convergenza sulle seguenti caratteristiche:

- Valori, rappresentazioni e visioni condivise (e comprese dagli studenti), un'identità e un profilo chiaramente visibili (compreso il focus esplicito sulla lotta contro il fallimento scolastico).
- Chiara centratura sulla formazione, attenzione per la pedagogia dell'integrazione, una valutazione formativa e un approccio ai contenuti significativi per gli studenti.
- Organizzazione e modalità di lavoro corrispondenti agli obiettivi prefissati (raggruppamento flessibile degli studenti, investimento del tempo necessario per affrontare i compiti prioritari, ecc.).
- Responsabilità della riuscita scolastica condivisa dagli insegnanti.
- Stabilità degli insegnanti, convinzione di poter "fare la differenza", fanno sì che siano meno tentati di guardare altrove alla ricerca di maggiore soddisfazione professionale.
- Riferimento esplicito a un modello teorico e a un affidabile sistema di indicatori, costantemente controllati e aggiornati, per anticipare e verificare gli effetti dei dispositivi d'apprendimento attivati per gli studenti.
- Attori impegnati in un atteggiamento riflessivo, in grado di articolare le dimensioni concettuale e pratica per controllare il più possibile gli elementi che possono interferire con gli obiettivi prefissati.
- Leader scolastici che sanno coinvolgere tutti gli insegnanti in un continuo processo di sviluppo della qualità.

**Graf. 26 - Modello di leadership del sistema-scuola emergente dalle indagini OCSE**



Al di là di queste voci, è ormai riconosciuta l'importanza di un approccio sistemico, interazionale e culturale.<sup>14</sup> In altre parole, dalla sinergia di molteplici fattori, nasce l'efficienza formativa: la regolamentazione del lavoro degli studenti, il loro impegno nell'apprendimento, le scelte fatte dal sistema in termini di obiettivi di apprendimento, di interpretazioni con cui gli insegnanti concretizzano tali obiettivi, la portata e la natura del curriculum nascosto, la divisione del lavoro tra i professionisti, il loro bisogno di posizionamento in un lavoro sempre più difficile e poco riconosciuto, le relazioni tra scuola e genitori segnate da un grado maggiore o minore di condivisione del progetto formativo per il successo scolastico di tutti gli studenti, la composizione della popolazione studentesca, il grado di autonomia concessa alle singole istituzioni scolastiche, la sensibilità nei confronti del concetto di "differenziazione positiva" nella professionalizzazione dei soggetti interessati. Molti studi, tuttavia, anche quelli dell'OCSE sopra esaminati, lasciano emergere tutti i limiti di una ricerca unicamente determinata dal punto di vista dell'efficacia e dell'efficienza delle scuole che funzionano davvero e lasciano in ombra i modi in cui tali caratteristiche di successo si combinano tra di loro, nelle varie realtà locali:

- Se vogliamo ricostruire gli elementi di efficacia ed efficienza per promuovere una scuola efficace, non sappiamo come farlo. Al contrario, i molti tentativi di trasferimento degli esiti delle ricerche, in specifici istituti, hanno generalmente incontrato una forte resistenza da parte degli insegnanti.
- Molte ricerche convergono nell'affermare che le scuole efficaci non rimangono tali in modo permanente.
- Gli standard di efficienza sono spesso molto stretti e convenzionali, i risultati nel campo della formazione limitati e concentrati sulle discipline più importanti. Non è chiaro se gli indicatori di queste analisi sul successo formativo degli istituti rispecchino le reali esigenze del mondo di domani.
- Gli standard di efficacia sono troppo spesso legati a contesti culturali ai quali appartengono le scuole studiate. Non è certo che gli standard di qualità siano applicabili con analoga validità tanto ad un istituto situato nella periferia della Gran Bretagna o negli Stati Uniti, quanto in una regione simile, ma situata in un paese dell'Europa centrale o del Sud Europa.

---

<sup>14</sup> M. Duru-Bellat, A. Van Zanten, *Sociologie de l'école*, Armand Colin, Paris 2003. J. Hopkins, *New Bosses Should Develop Management Skills*, in "USA Today", 2001, september 12. A. Hargreaves, L. Earl, S. Moore, S. Manning, *Learning to Change. Teaching Beyond Subjects and Standards*, Jossey-Bass, San Francisco 2001. P.M. Senge, 2000, cit. S.J. Rosenholtz, *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools*. Longman Inc. White Plains, N.Y. 1989.

Nonostante queste critiche, molti decisori ed esperti persistono nel credere nel valore degli standard di qualità e di efficienza stabiliti scientificamente e generalizzabili attraverso un movimento verso il basso. Tuttavia, alcuni sistemi di istruzione sembrano riconoscere che l'efficienza e l'equità dell'istruzione dipendono da una dinamica orientata a favorire il locale ed originale, piuttosto che a promuovere gli standard di generalizzazione di modalità burocratiche. Questo orientamento non rinuncia all'ambizione di realizzare una maggiore efficacia, ma accetta che i percorsi e le modalità di realizzazione differiscano notevolmente rispetto alle indicazioni generali.

Nessun insegnante che assuma una dirigenza formativa è efficace, in modo completo e definitivo, in tutti gli aspetti di competenza necessari per guidare un'organizzazione in sviluppo. Ci sono sempre categorie di competenza in cui l'efficacia non è soddisfacente. Un dirigente, pertanto, non può mantenere efficacemente le sue funzioni senza un costante sviluppo professionale e organizzativo che si affianchi a quello della sua istituzione, perché l'efficienza è una conquista fragile, può deteriorarsi, a volte anche rapidamente, per il rinnovo degli attori del processo o per cambiamenti evolutivi del contesto.

La ricerca sugli istituti permette di individuare sei dimensioni dell'istituzione formativa favorevoli o sfavorevoli all'innovazione:<sup>15</sup>

- **Organizzazione del lavoro.** Quanto più è burocratico, tanto più ciascuno si rifugia nel proprio spazio, piuttosto di affrontare i problemi reali dell'istituzione in cui opera. Se, invece, l'organizzazione si avvicina al modello ad hoc descritto da Mintzberg<sup>16</sup>, le iniziative dei singoli per identificare e risolvere problemi producono sviluppo e saperi, anche in assenza di ordini associati a un progetto di istituto o una scuola riforma scolastica.
- **Cooperazione professionale.** Più gli attori scambiano le loro concezioni riguardanti obiettivi e mezzi, tanto più danno vita a buone pratiche per costruire insieme le strategie che consentono all'istituzione diventa un focolaio di innovazione.
- **Orientamento al cambiamento della cultura dell'istituzione.** Ci sono scuole in cui il cambiamento è un lavoro ingrato, al quale ci si rassegna sotto la pressione di decreti ministeriali o di circostanze che richiedono un adattamento. In altre scuole, al contrario, la pratica riflessiva è intrinseca all'identità del personale direttivo e della maggioranza degli insegnanti.
- **Dinamica di progetto.** L'azione collettiva rischia di girare intorno, riversandosi sull'attivismo e svuotandosi progressivamente di significato, se la scuola non riesce ad adottare un processo basato su chiari obiettivi, metodi di decisione e modalità di lavoro. L'approccio progettuale non costituisce un fine in

<sup>15</sup> M. Gather Thurler, *Innover au coeur de l'établissement scolaire*, ESF, Paris 2000.

<sup>16</sup> H. Mintzberg, *La progettazione dell'organizzazione aziendale*, cit.

sé, ma un modo per coinvolgere gli insegnanti nello sviluppo organizzativo e professionale.

- **Leadership e modalità d'esercizio del potere.** I cambiamenti nelle relazioni sociali e di potere all'interno dell'istituzione non si verificano semplicemente attraverso l'intervento carismatico o autoritario di un dirigente, ma si costruiscono gradualmente attraverso un processo collettivo di rielaborazione di nuovi modi di pensare e di agire, ivi compresa la delega o la condivisione del potere.
- **Identità della Learning Organization.** Il processo di cambiamento dipende dalla capacità degli attori di collegare le dichiarazioni e le questioni, a priori separate, in un approccio comune che consenta di stabilire un collegamento intellegibile ed esplicito tra le attività di routine e i progetti innovativi, più o meno utopici. Per raggiungere questo obiettivo, una parte del lavoro collettivo consiste nell'analizzare le pratiche interne della scuola per meglio comprenderne gli effetti, gli ostacoli e le possibili soluzioni per superarli.

Si potrebbe pensare che la quinta dimensione, modalità di esercizio del potere, appartenga in primo luogo alle scelte del dirigente scolastico, poiché parte della sua responsabilità di leadership. In realtà si tratta di una componente che ha almeno una quota di influenza su altre dimensioni.

Nessun capo di istituto scolastico, da solo, può far evolvere un istituto verso un percorso ottimale di sviluppo ed innovazione. Si tratta di azioni sistemiche, a partire dal modo in cui le istituzioni fanno emergere i quadri dirigenti che le governano, respingendo le direzioni estranee alla loro cultura. Senza pretendere da loro un potere che non hanno, possiamo invece progettare la formazione dei dirigenti scolastici in modo da favorire il passaggio ad una scuola in costante sviluppo, formandone l'azione, le competenze, l'identità. E la loro la responsabilità di sostenere l'innovazione all'interno.<sup>17</sup> In ogni caso, le ricerche OCSE valorizzano l'elemento della competenza umana/professionale quale condizione di successo per la promozione di sistemi di governance (analisi istituzionale), management (analisi gestionale) e leadership (analisi del sistema di comportamento e responsabilizzazione) adeguati alle caratteristiche individuali e di contesto delle singole organizzazioni in campo educativo, secondo modelli già identificati da Fullan. Più precisamente, la gestione del capitale umano per la promozione di valore e il perseguimento delle strategie divengono og-

---

<sup>17</sup> M. Gather Thurler, *Accompagner l'innovation de l'intérieur: paradoxes du développement de l'organisation scolaire*. In G. Pelletier (a cura di), *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance, recherches et formation*, L'Harmattan, Paris 2004, pp. 69-99. M. Gather Thurler, *Stratégies d'innovation et place des acteurs*. In J.-P. Bronckart, M. Gather Thurler (a cura di), *Transformer l'école*, De Boeck, Coll. Raisons Educatives, Bruxelles 2004, pp. 99-125.

getto di attenzione per individuare e interpretare gli aspetti critici delle organizzazioni educative che si pongono in un'ottica di rinnovamento.

### 6.3. ORIENTAMENTI DEGLI ORGANISMI UE

Con l'estensione e l'approfondimento dei livelli di autonomia concessi alle scuole nei Paesi UE, il ruolo del dirigente scolastico è stato ovunque oggetto di analisi e, in genere, di forte rivalutazione.

ESHA, *European School Heads Association*, è un'organizzazione professionale europea per i capi di istituto.<sup>18</sup> I membri dell'ESHA sono organizzazioni nazionali per i capi di istituto e vice capi di istituto in materia di istruzione primaria e secondaria. Quasi tutti i paesi europei (UE e non UE) sono rappresentati in seno all'ESHA da una o più organizzazioni. In sostanza, l'ESHA è una comunità internazionale in cui si scambiano esperienze, visioni e opinioni tra i membri e in cui nascono nuove idee. Gli obiettivi di innovazione della leadership scolastica si concretizzano con la promozione a livello europeo di fattori che influenzino la politica delle istituzioni europee (Commissione, Parlamento) e che promuovano lo scambio e la cooperazione internazionale, sottolineando il ruolo particolare del capo d'istituto e la proposta di condizioni che migliorano la qualità della leadership scolastica. In ogni sistema educativo, la posizione del leader della scuola è fondamentale per la performance della scuola. Nella dichiarazione di *mission* l'ESHA dichiara che il capo di istituto può e deve fare la differenza all'interno della sua scuola, guidando e motivando il personale e gli studenti.

Il dibattito sulla direzione degli istituti gravita attorno a due poli: da un lato l'esigenza di maggiori responsabilità ai capi di istituto, connesse a una loro maggiore specializzazione e specifica formazione; dall'altro la garanzia di una partecipazione democratica della comunità educativa nell'assunzione delle decisioni. Queste due esigenze, anziché conciliarsi, generano spesso fronti contrapposti, fra fautori di una direzione dotata di ampi poteri e sostenitori di un potere limitato del capo di istituto, che lasci maggiori responsabilità alla comunità educativa rappresentata dal consiglio scolastico. La tendenza emergente e dominante, secondo la ricerca Eurydice 2009 *Modelli*

---

<sup>18</sup> L'ESHA è stata fondata nel 1988 a Maastricht, a margine di un convegno sul tema "Educazione per gli europei di domani". I suoi obiettivi sono la condivisione delle esperienze di insegnamento, i rapporti tra scuole di paesi europei e per i paesi dell'Unione Europea, seguendo l'evoluzione delle politiche dell'UE in materia di istruzione. L'ESHA ha sede in Francia, a Parigi, presso il Liceo Jacques-Decour <<http://www.esha.org/>>; <[www.eshafrance.eu](http://www.eshafrance.eu)>.

di valutazione individuale dei capi di istituto in Europa,<sup>19</sup> è quella di assegnare ai capi di istituto poteri maggiori per affrontare le nuove responsabilità. È il caso della Comunità fiamminga del Belgio, della Danimarca, della Finlandia, della Svezia, dell'Inghilterra, del Galles e della Francia. A titolo di esempio, possiamo notare che in Danimarca, dal 1990, il capo di istituto prende tutte le decisioni che riguardano i singoli alunni; inoltre, è lui che - insieme allo *Skole Bestyrelse* (organo di direzione) - controlla e distribuisce i compiti di tutto il personale. La Francia dal 1988 recluta, per le funzioni di direzione, personale specializzato dotato di uno status speciale. Vi sono tuttavia Paesi, per quanto minoritari, che seguono un'opposta tendenza, come la Spagna che, dal 1985, limita le competenze del capo di istituto e conferisce al consiglio scolastico lo status di organo decisionale supremo. Nelle tabelle comparative di Eurydice si osservano le variabili della natura dei compiti assegnati ai dirigenti scolastici europei.

**Tab. 16 - organi di gestione delle scuole nei diversi paesi europei**

<b>BELGIO (com. fiamminga)</b>	
CONSIGLIO	Participatieraad oppure Localeraden
PRESIDENTE	Dirigente scolastico
COMPOSIZIONE	Rappresentanti dello Stato, personale, genitori, ente locale
COMPITI	Ha competenze in 4 ambiti: l'organizzazione generale della scuola, l'indirizzo educativo (piano delle attività nel quadro del progetto educativo di istituto); la gestione del personale e la gestione finanziaria
<b>BELGIO (com. germanofona)</b>	
CONSIGLIO	Schulbeirat
PRESIDENTE	Dirigente scolastico
COMPOSIZIONE	Rappresentanti degli insegnanti e dei genitori
COMPITI	Consultivi sul funzionamento della scuola
<b>BELGIO (com. francofona)</b>	
CONSIGLIO	Conseil de participation
PRESIDENTE	Eletto tra i membri del consiglio
COMPOSIZIONE	Rappresentanti di: Insegnanti, enti locali, genitori, studenti, sindacati
COMPITI	Esprime pareri in materia di organizzazione pedagogico-didattica e di organizzazione materiale e amministrativa della scuola
<b>DANIMARCA</b>	
CONSIGLIO	Skolebestyrelse
PRESIDENTE	Eletto tra i membri del consiglio
COMPOSIZIONE	Rappresentanti degli insegnanti, enti locali e dei genitori
COMPITI	Su proposta del dirigente scolastico il Consiglio delibera il bilancio, il curriculum, l'orario ed il calendario delle lezioni

<sup>19</sup> Unità Italiana di Eurydice, *Modelli di valutazione individuale dei capi di istituto in Europa*, 3 novembre 2009 <[http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read\\_cnt&id\\_cnt=11615](http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=11615)>

<b>GRECIA</b>	
CONSIGLIO	Scholikepitropi
PRESIDENTE	Dirigente scolastico
COMPOSIZIONE	Rappresentanti degli insegnanti, degli enti locali, dei genitori, degli studenti
COMPITI	Gestisce il bilancio e ogni problema relativo al funzionamento della scuola

<b>GERMANIA</b>	
CONSIGLIO	Schuleconferenze
PRESIDENTE	Dirigente scolastico
COMPOSIZIONE	Rappresentanti degli insegnanti, degli studenti e dei genitori
COMPITI	Il consiglio si occupa di svariati aspetti di social life e della didattica. A seconda del Lander, il Consiglio può deliberare in merito alla fusione di scuole e agli acquisti. In molte regioni partecipa al reclutamento del dirigente scolastico

<b>SPAGNA</b>	
CONSIGLIO	Consejo escolar del centro
PRESIDENTE	Dirigente scolastico
COMPOSIZIONE	Rappresentanti degli insegnanti (1/3), degli studenti e dei genitori (1/3), personale amministrativo (1/3)
COMPITI	Il consiglio è organo di controllo e gestione dell'istituzione scolastica, il quale garantisce l'attiva partecipazione di tutta la comunità educativa. Il dirigente scolastico è eletto dal consiglio stesso

<b>IRLANDA</b>	
CONSIGLIO	Board of management
PRESIDENTE	Eletto tra i membri del consiglio
COMPOSIZIONE	Ispettore ministeriale, dirigente scolastico, e rappresentanti di: Insegnanti, enti locali, genitori
COMPITI	Totale gestione della scuola

<b>FRANCIA</b>	
CONSIGLIO	Conseil d'administration
PRESIDENTE	Il dirigente scolastico
COMPOSIZIONE	Rappresentanti Enti locali (1/3), personale (1/3), genitori e studenti (1/3)
COMPITI	Il consiglio dispone di larga competenza sull'organizzazione del curriculum e sulla vita scolastica, approva il progetto di istituto che definisce le modalità di realizzazione degli obiettivi e dei programmi nazionali

<b>LUSSEMBURGO</b>	
CONSIGLIO	Conseil d'éducation
PRESIDENTE	Dirigente scolastico o vice
COMPOSIZIONE	Rappresentanza paritaria di: Insegnanti, genitori, studenti
COMPITI	Il consiglio è organo consultivo per l'organizzazione della scuola, per quanto riguarda la promozione di iniziative pedagogico-didattiche



<b>OLANDA</b>	
CONSIGLIO	Medezeggenschapsraad (consiglio di partecipazione)
PRESIDENTE	Eletto tra i membri del consiglio
COMPOSIZIONE	Rappresentanti di: Insegnanti (1/2), genitori e studenti (1/2)
COMPITI	Ha funzioni consultive del dirigente scolastico, il quale ha l'obbligo di sottoporre al consiglio gli indirizzi generali di gestione della scuola
<b>AUSTRIA</b>	
CONSIGLIO	Schulforum
PRESIDENTE	Dirigente scolastico
COMPOSIZIONE	Rappresentanti di: Insegnanti, genitori, studenti
COMPITI	Il consiglio ha compiti consultivi sulle questioni educative la scelta degli insegnanti e l'utilizzazione delle risorse finanziarie. Delibera il regolamento interno
<b>PORTOGALLO</b>	
CONSIGLIO	Conseho pedagogico
PRESIDENTE	Eletto tra gli insegnanti membri del consiglio
COMPOSIZIONE	Rappresentanti di: Insegnanti, genitori, studenti, personale
COMPITI	Il consiglio è responsabile del progetto di istituto, della formazione del personale e del regolamento della scuola
<b>FINLANDIA</b>	
CONSIGLIO	Johtokunta (facoltativo)
PRESIDENTE	
COMPOSIZIONE	Rappresentanti di: Insegnanti, genitori, studenti
COMPITI	Il consiglio ha il compito di sviluppare e promuovere la cooperazione all'interno della comunità scolastica
<b>SVEZIA</b>	
CONSIGLIO	Consiglio
PRESIDENTE	Dirigente scolastico
COMPOSIZIONE	Rappresentanti di: Insegnanti, genitori, studenti
COMPITI	Il consiglio delibera in merito alle questioni relative alla vita scolastica, al budget
<b>REGNO UNITO</b>	
CONSIGLIO	Governing body
PRESIDENTE	Designato dai membri
COMPOSIZIONE	Rappresentanti di: Insegnanti, genitori, ente locale che finanzia la scuola ed esperti
COMPITI	Gestisce il personale e le risorse finanziarie nel quadro generale degli obiettivi dell'istituto
<b>NORVEGIA</b>	
CONSIGLIO	Samarbeidsutvalg
PRESIDENTE	Eletto tra i membri del consiglio
COMPOSIZIONE	Rappresentanti di: Insegnanti, enti locali, genitori, studenti
COMPITI	Funziona da consulente del dirigente scolastico per le attività amministrative ed educative. Gli studenti non hanno diritto di voto

#### 6.4. ORIENTAMENTI DI ALTRI ORGANISMI INTERNAZIONALI

Sulla questione dei capi d'istituto altre attente analisi internazionali hanno ridisegnato un profilo in termini di leader educativi, o "leader per l'apprendimento", secondo la definizione di un'importante indagine statunitense dal titolo *Reinventare la dirigenza scolastica: una leadership per l'apprendimento degli studenti* a cura dello IEL.<sup>20</sup> Questa indagine afferma la priorità assoluta che la dirigenza scolastica diventi una leadership finalizzata all'apprendimento, nonché l'incapacità dell'attuale dirigenza di soddisfare questa priorità fondamentale: le scuole stanno andando alla deriva proprio perché sono prive di una chiara leadership per l'apprendimento. Oggi non esistono capi d'istituto che abbiano le competenze necessarie per affrontare questo compito, per questo occorre reinventare la dirigenza scolastica per far fronte ai bisogni delle scuole del XXI secolo. La priorità, dunque, non è la battaglia "contro" il potere dei capi d'istituto, quanto piuttosto per una loro specifica formazione e una coerente rigorosa selezione in termini di leadership educativa.

Nel paragrafo 3.5 (Azioni strategiche di formazione in servizi dei dirigenti scolastici e professionali) sono già stati presentati i report di ricerca della SREB, Southern Regional Education Board, con sede in Atalanta, che per la *Wallace Foundation* ha elaborato nel 2007 il documento *Getting Principal Mentoring Right: Lessons from the Field*, e nel 2008 il documento *Good Principals Are the Key to Successful Schools: Six Strategies to Prepare More Good Principals*.

Negli Usa, fra le iniziative più importanti ed efficaci per tentare di rafforzare la leadership nelle scuole va esaminata quella dell'ISLLC - *Interstate School Leaders Licensure Consortium*.<sup>21</sup> Negli Stati Uniti la responsabilità della pubblica istruzione è affidata

<sup>20</sup> IEL *Institute for Educational Leadership. Developing and Supporting Leader*, <<http://www.iel.org>> Pubblicazioni consultabili a partire dalla pagina <<http://www.iel.org/publications/index.html>>

<sup>21</sup> ISLLC (Interstate School Leaders Licensure Consortium). Si faccia riferimento al sito <<http://dese.mo.gov/divteachqual/leadership/isllc/>>. L'ISLLC, è stato istituito negli Stati Uniti nel 1994. È un consorzio di 32 agenzie educative e 13 associazioni di dirigenti che hanno lavorato insieme alla definizione dei principi guida della professione dei dirigenti scolastici. La visione di leadership elaborata dal Consorzio si basa sulla premessa che gli standard dei dirigenti scolastici devono avere a fondamento la conoscenza e la comprensione dei processi di insegnamento/apprendimento. Gli standard sono stati approvati dal Consorzio nel 1996 e attualmente sono stati adottati, o integralmente o con adattamenti, da 35 Stati USA. Nella dichiarazione d'intenti dell'ISLLC si esplicita la motivazione *della scelta di operare sugli standard* per promuovere la qualità della leadership educativa, piuttosto che sulla revisione dei programmi di preparazione dei futuri dirigenti scolastici su cui si sono orientati molti Stati per innalzare i requisiti per l'accesso alla dirigenza. In primo luogo L'ISLLC sostiene che gli standard professionali dei dirigenti costituiscono uno strumento particolarmente efficace di rinnovamento e miglioramento pro-

ai vari Stati. L'ISLLC ha organizzato e coordinato sistemi scolastici associazioni di dozzine di Stati, al fine di sviluppare, in modo volontario, un modello di standard professionali, di valutazione e di procedure di abilitazione dei leader scolastici. La missione fondamentale dell'ISLLC è quella di sostenere la creazione di leader per l'apprendimento degli studenti attraverso la definizione e la realizzazione di standard professionali che si fondano su di una profonda conoscenza e comprensione dell'insegnamento-apprendimento. I sei standard per leader scolastici sono stati così formulati dall'ISLLC:

*Un dirigente scolastico è un leader dell'educazione che promuove il successo di tutti gli studenti ...*

1. facilitando lo sviluppo, l'articolazione, l'implementazione e il supporto di una "visione" dell'apprendimento che sia condivisa e sostenuta da tutta la comunità scolastica;
2. promuovendo, alimentando e sostenendo una cultura scolastica e un programma dell'istruzione che favorisca l'apprendimento degli studenti e la crescita professionale del personale;
3. assicurando una gestione dell'organizzazione, delle operazioni e delle risorse che crei un ambiente di apprendimento sicuro, efficiente ed efficace;

---

fessionale, specialmente dopo avere verificato gli effetti prodotti da quelli elaborati per gli insegnanti. In secondo luogo si è voluto colmare una grave lacuna: la totale assenza di criteri e principi di riferimento per la leadership educativa. Infine è stato considerato che, attraverso gli standard, è possibile intervenire in modo organico su più fronti: i programmi di formazione, i requisiti di accesso e la valutazione. La seconda decisione ISLLC è consistita nel *formulare standard applicabili a tutte le posizioni di leadership educativa, non solo a quella dei capi d'istituto*. Infine, pur avendo presente l'intera gamma delle responsabilità di un leader scolastico, ha focalizzato l'attenzione solo su quei temi che ne costituiscono per così dire l'anima. L'ISLLC ha così formulato un modello sintetico di soli sei standard. Per la loro elaborazione si è costantemente riferita ai temi dell'apprendimento, dell'insegnamento e dell'ambiente di apprendimento. Il successo formativo degli studenti è il leitmotiv di tutti gli standard, tutti iniziano infatti con le parole "Un dirigente scolastico è un leader educativo che promuove il successo formativo di tutti gli studenti attraverso...". Per quanto concerne la *struttura degli standard*, il modello utilizzato (conoscenze, attitudini e prestazioni) è stato ripreso da quello adottato dall'INTASC *Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium*, per gli standard degli insegnanti. Mentre non ci sono stati particolari problemi nell'affrontare la prima e l'ultima di queste tre voci - conoscenze e prestazioni -, molti ne sono sorti rispetto alle "attitudini". C'è stata infatti difficoltà a capire come potessero essere valutate le attitudini, che oltretutto occupano una posizione centrale. Alla fine si è capito che questi tre elementi - conoscenze, attitudini e prestazioni - sono inscindibili, riconoscendo con Perkins che "le attitudini sono l'essenza dell'intelligenza, senza le quali la capacità di comprensione e il know-how sono ben poca cosa" (D. Perkins *Outsmarting I.Q.: The Emerging Science of Learnable Intelligence*, The Free Press, New York 1995).

4. collaborando con le famiglie e il territorio, rispondendo ai diversi interessi e bisogni della comunità locale e mobilitandone le risorse;
5. agendo con integrità, giustizia e secondo principi etici;
6. capendo, rispondendo a e influenzando il più ampio contesto politico, sociale, economico, legislativo e culturale.

L'ISLLC ha inoltre creato nel 1998 lo *School Leaders Licensure Assessment*, per la valutazione delle competenze dei capi d'istituto che vogliono accedere alla professione. Tale procedura è già stata adottata in 8 stati.

Nel maggio 2000, l'ISLLC ha pubblicato un rapporto che collega gli standard, ora usati in più di 30 stati, allo sviluppo professionale dei leader scolastici<sup>22</sup>. Lo Sviluppo Professionale dei Leader Scolastici basato sugli Standard (*Standards Based Professional Development for School Leaders*) propone strategie, fornisce modelli e promuove la collaborazione per avviare processi di sviluppo professionale.

Sulla scia dell'ISLLC, ma basati su scelte diverse, sono stati elaborati gli *standard dei dirigenti scolastici in Gran Bretagna, Nuova Zelanda e Australia*.<sup>23</sup> In Gran Bretagna sono definiti come *le 5 aree chiave della dirigenza*:

1. Direzione strategica e sviluppo della scuola
2. Insegnamento ed apprendimento
3. Guida e gestione dello staff
4. Utilizzo delle risorse
5. Responsabilità

---

<sup>22</sup> Gli standard per lo sviluppo professionale, che sviluppano i sei del modello, sono consultabili al sito sopra indicato, <<http://dese.mo.gov/divteachqual/leadership/isllc/>>.

<sup>23</sup> Per gli standard school leaders della Nuova Zelanda si consulti <<http://www.educationalleaders.govt.nz/Leading-change/National-standards>> e <<http://www.aare.edu.au/03pap/car03026.pdf>>. Per gli standard australiani si consulti <[http://www.principalsaustralia.edu.au/servlet/Web?s=157573&p=LL\\_LEADERSHIP\\_STANDARDS](http://www.principalsaustralia.edu.au/servlet/Web?s=157573&p=LL_LEADERSHIP_STANDARDS)>.

**Tab. 17 - Gli standard dei dirigenti scolastici in Nuova Zelanda**

1. Competenze intellettuali	2. Orientamento ai risultati	3. Rapporti interpersonali	4. Adattabilità	5. Conoscenze professionali e tecniche
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consapevolezza dell'ambiente</li> <li>• Pensiero strategico</li> <li>• Imprenditorialità</li> <li>• Raccolta e gestione delle informazioni</li> <li>• Raziocinio</li> <li>• Giudizio e decisione</li> <li>• Pianificazione e organizzazione</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Riconoscere gli ostacoli alla concentrazione sui risultati</li> <li>• Attivare l'interesse a raggiungere i risultati</li> <li>• Puntare alla qualità dei risultati.</li> <li>• Alla loro collegialità</li> <li>• Utilizzare leve per migliorare l'orientamento ai risultati</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicazione orale e scritta</li> <li>• Costruire e mantenere relazioni</li> <li>• Assumere un ruolo di direzione</li> <li>• Orientamento al cliente</li> <li>• Rappresentare e sostenere</li> <li>• Gestire i conflitti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adattarsi alle circostanze</li> <li>• Resistere ad ostacoli</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conoscenze necessarie per svolgere il ruolo</li> <li>• Visione professionale e riflessione</li> <li>• Gestione finanziaria e patrimoniale, del personale, del cambiamento e delle relazioni</li> </ul>

**Tab. 18 - Le dimensioni della performance del dirigente in Australia, secondo l'ottica della valutazione autentica**

1. Capacità interpersonali	2. Qualità morali
Ascoltare	Sensibilità e tatto
Negoziare	Coraggio e decisionalità
Guidare	Flessibilità e creatività
Fronteggiare complessità	Onestà e risolutezza
Collaborare	Pazienza e perseveranza

Come sostegno alla professione dei capi d'istituto, negli USA è nato anche il PEP: il *Principals' Executive Program* (PEP) del Centro per lo sviluppo della dirigenza scolastica dell'Università della Carolina del Nord. Il programma fornisce una gamma di supporti per lo sviluppo professionale dei presidi delle scuole pubbliche di ogni ordine e grado. Creato nel 1984 dalla General Assembly della Carolina del Nord, con la finalità di migliorare i risultati degli studenti, il PEP ha prodotto programmi di sviluppo professionale dei presidi, facendo riferimento al noto programma elaborato dall'Università di Harvard per la formazione alla leadership dei dirigenti di imprese<sup>24</sup>

Un'altra esperienza statunitense particolarmente innovativa proviene dal distretto delle scuole elementari di Chula Vista, vicino a San Diego, e consiste nell'esperienza

<sup>24</sup> PEP offre formazione in due forme: "residenziale" e "su argomenti specifici." I programmi residenziali al Chapel Hill campus, che forniscono un approfondito aggiornamento su numerose questioni scolastiche, durano dai 3 ai 20 giorni. I programmi su argomenti specifici si svolgono in sessioni che durano da uno a tre giorni.

di valutazione tra pari dei dirigenti scolastici: invece di essere valutati dal sovrintendente, i dirigenti del distretto hanno assunto in proprio questo aspetto professionale, valutandosi reciprocamente. Nel 1994, con l'incoraggiamento, la guida e il sostegno della sovrintendente Libia Gil, i 35 direttori del distretto hanno sviluppato e realizzato un processo di valutazione fra pari (*Peer Group Evaluation Process*), un modo per garantire che la valutazione serva al suo scopo fondamentale: promuovere la crescita professionale. Gruppi di pari, che comprendono da quattro a sette direttori, si incontrano una volta al mese durante l'anno scolastico. Dopo una riunione con il sovrintendente, ciascun dirigente partecipa a sessioni di gruppo che stabiliscono gli obiettivi. I gruppi selezionano i direttori che devono essere valutati, con una rotazione che li coinvolge tutti ogni due anni, tranne i nuovi assunti, che vengono valutati ogni anno durante i tre anni di prova.

Per realizzare il processo valutativo i gruppi di pari utilizzano l'osservazione in classe, l'analisi degli elaborati degli alunni e interviste con i genitori e il personale. Sono pure considerati dati longitudinali relativi ai risultati degli alunni, ai tassi di frequenza e ad altri dati scolastici. Sistematici sondaggi di opinione di genitori, di membri della comunità locale, del personale scolastico e degli studenti contribuiscono a definire le necessarie azioni di miglioramento.

Meritevoli di uno studio a parte sono i test per la valutazione in ingresso dei dirigenti scolastici adottati negli USA dall'ETS, *Educational Testing Service*.<sup>25</sup> Per la loro natura – valutare se gli aspiranti dirigenti scolastici hanno le conoscenze e competenze per svolgere adeguatamente questo lavoro – sviluppano a fondo il sistema di competenze professionali ed offrono la possibilità di farne una completa analisi. Lo *School Leaders Licensure Assessment (SLLA)*, si basa sugli standard dell'ISLLC per dirigenti scolastici e su recenti ricerche, tra cui una completa analisi dei compiti e delle competenze più importanti richiesti ai presidi all'inizio della loro carriera, infine su accurate indagini tese a verificare la validità di questi test. Consiste di 25 domande (*constructed-response questions*), che spaziano da vignette a risposta breve, ad ampi studi di caso.

---

<sup>25</sup> Questo tipo di test è in vigore nei seguenti stati: Arkansas, District of Columbia, Kentucky, Maryland, Mississippi, Missouri, North Carolina, Pennsylvania, Tennessee e Virginia. <<http://www.ets.org/>>.

## 7. Rassegna comparata della letteratura

Come si è evoluto negli ultimi anni il dibattito scientifico italiano nella letteratura di settore che si occupa della dirigenza scolastica e professionale? Su quali nodi è confluita l'attenzione dei ricercatori e degli esperti? Esistono dei laboratori di idee che mobilitano le risorse, che identificano alcune linee-guida del presente, e le usano per proiezioni sul futuro? Il seguente contributo intende ricostruire il panorama di rilievo e dar conto dell'evoluzione del confronto in corso, concentrando il commento sui testi più significativi rispetto alle tendenze. Considerata la natura delle problematiche, l'indagine sceglie di concentrarsi sulle monografie, considerate le produzioni più rappresentative dei processi di innovazione del settore. Di norma, la documentazione della ricerca bibliografica qui di seguito analizzata comprende una rassegna internazionale dei testi pubblicati negli ultimi cinque anni – 2005-2010 – ed esamina le più significative pubblicazioni in lingua inglese, francese e italiana. I riferimenti in nota rinviano alla bibliografia completa, consultabile alla fine del testo.

Senza pretesa di esaustività, l'indagine sceglie di procedere focalizzando lo studio solamente su alcune tematiche, sia per la necessità di restringere la vastità del campo esplorativo, ricco di sfaccettature e punti di vista, sia nel tentativo di orientare la ricerca ad una specifica linea investigativa: identificare i processi di sviluppo della dirigenza scolastica e professionale considerati alla luce del profilo istituzionale, della governance, della leadership e del management.

### 7.1. DIRIGENZA

*Profilo istituzionale.* Quali funzioni della dirigenza scolastica contribuiscono a migliorare gli apprendimenti degli studenti? Come ottimizzare il ruolo del dirigente per consentirgli una direzione d'istituto efficace? Come rendere la professione attraente per candidati di qualità? A queste problematiche si orienta l'editoria internazionale, con l'intenzione di sostenere i pubblici poteri nel miglioramento della direzione degli istituti scolastici e professionali e rinforzare il futuro ruolo dirigenziale. La maggior parte dei testi pubblicati oltralpe si caratterizza per il taglio concreto, che sottolinea le specificità reali del profilo istituzionale, più che le questioni di principio<sup>1</sup>. Molti si

---

<sup>1</sup> B. Whitaker, T. Whitaker, J. Zoul, *What Great Principals Do Differently: 15 Things That Matter Most*, Eye on Education, Larchmont (NY) 2006. J.P. Obin, *Améliorer la direction des établissements scolaires. Rapport de base national*, OCDE, Paris 2007.

soffermano sulle pratiche,<sup>2</sup> cercando di dimostrarne l'efficacia attraverso studio di casi<sup>3</sup> o prospettive comparate e suggerendo come implementarle nelle varie scuole. Non mancano opere documentarie, ricche di riferimenti alle normative, che concepiscono il funzionamento della struttura scolastica come finalizzato alle parole-chiave: sicurezza, disciplina, responsabilità e responsabilizzazione,<sup>4</sup> fiducia, slancio progettuale, valutazione, coinvolgimento delle famiglie, orientamento, cittadinanza.<sup>5</sup> Particolarmente significativo, sotto questi punti di vista, il lavoro dei cinque CRDP (Centre Régional de Documentation Pédagogique) francesi. Questi centri di documentazione pedagogica hanno una tradizione documentaristica molto forte, che in realtà va al di là del semplice confronto di pratiche documentarie, preconizzando delle strategie di lavoro e contribuendo, con le pubblicazioni e con i corsi di formazione, alla formazione di un corpo di professionisti – insegnanti e dirigenti - ritenuta un elemento fondamentale.

In Italia, sono ancora molto numerosi i testi che, per le funzioni e competenze del dirigente scolastico, si ispirano ad un profilo tradizionale di tipo istituzionale. Si tratta di volumi collegati ad una rilettura sistematica del profilo dirigente come viene presentato dal DPR 8 marzo 1999, n. 275 e dalle norme successive che ne hanno accompagnato l'applicazione fino al nuovo CCNL (29 novembre 2007), ad es. il quadro normativo del d.lgs. n. 150/09 (c.d. decreto Brunetta), soprattutto disciplinando le competenze professionali del personale (docente, dirigente scolastico e tecnico). Il Dirigente scolastico, secondo un profilo istituzionale, è oggi riconosciuto quale unico responsabile della gestione pedagogica, didattica e organizzativa dell'istituzione scolastica. Rappresenta legalmente l'istituzione scolastica, è responsabile della gestione delle risorse e dei risultati di servizio, è titolare delle relazioni sindacali ed è competente per la stipula dei contratti e la gestione delle spese. Non è più, dunque, un burocrate con mansioni esecutive, ma il manager di un'impresa, quella educativa, la cui conduzione richiede un ampio ventaglio di conoscenze e competenze cui corrispondono altrettante responsabilità. L'autonomia delle singole istituzioni scolastiche è interpretata come potenzialità e strumento da cui discendono capacità innovative e

<sup>2</sup> J.P. Obin, *Améliorer la direction des établissements scolaires*. Vol.1. *Politiques et pratiques*, OCDE, Paris 2009.

<sup>3</sup> J.P. Obin, *Améliorer la direction des établissements scolaires*. Vol. 2. *Etudes de cas sur la direction des systèmes*, OCDE, Paris 2009.

<sup>4</sup> A. Picquenot (a cura di), *Responsabilités. Vers une thématique, vers une problématique*, CRDP (Centre Régional de Documentation Pédagogique) de Bourgogne, Dijon 2004.

<sup>5</sup> D. Mallet, E. Lefebvre, P. Vandevoorde, *Le collège et le lycée publics: le chef d'établissement dans l'institution*, Berger Levrault, Paris 2009. M.A. Henry, D. Pointereau, Y. de Saint Do, *Le rôle pédagogique du chef d'établissement. Defis d'aujourd'hui: de la théorie à la pratique*, Berger-Levrault, Paris 2006. D. Brillaud, *Pilotage et projet d'établissement: enjeux, démarches, outils*, 2 ed., CRDP (Centre Régional de Documentation Pédagogique) d'Aquitaine, Bordeaux 2006.



consapevolezze più accurate, indispensabili per assicurare una nuova progettazione educativa. Dall'analisi del ruolo del dirigente ne emerge una figura che, a fianco di capacità manageriali e di leadership, associa specifiche competenze culturali e gestionali la cui descrizione conduce a riflessioni più attente sulle specificità dei compiti.<sup>6</sup>

Per gestire in maniera efficace le istituzioni scolastiche, in un quadro culturale di complessità crescente, i testi sollecitano a considerare gli aspetti dell'inclusione, dell'apprendimento, del successo formativo, della progettazione, della valutazione, del diritto alla formazione, da affrontare alla luce dei cambiamenti in atto che stanno ridefinendo il sistema scolastico italiano non solo a livello amministrativo, ma anche culturale. Ma il focus di questa categoria di volumi italiani resta sulle molteplici forme di responsabilità civili e penali, amministrative e disciplinari del dirigente scolastico, unite alle responsabilità etiche e morali di un professionista responsabile della formazione culturale e civica, della collettività. Il tema dei limiti della responsabilità è fra i più sentiti. Nei testi vengono forniti elementi giuridici utili a chiarire la natura giuridica e la funzione del servizio di istruzione, e a situare il ruolo del dirigente scolastico nella dimensione dell'autonomia scolastica: dalla responsabilità nell'azione amministrativa alla responsabilità civile verso terzi, alla responsabilità dirigenziale connessa al dovere di vigilanza sugli alunni, alla responsabilità dirigenziale per la qualità del servizio. Il testo è adatto anche alla preparazione per il concorso per dirigenti scolastici.

Nello scenario dell'autonomia, qualche testo concepisce il profilo del dirigente scolastico a cavallo tra leadership e management. In tal senso, si richiede ai nuovi dirigenti un profilo di alto spessore culturale, in cui competenze giuridiche, organizzative, relazionali e gestionali si integrano in una prospettiva attenta all'innovazione, ma anche all'operatività quotidiana. La dimensione del management e della leadership vengono introdotte senza dimenticare che il capo di istituto è un dirigente della pubblica amministrazione e che è preposto ad un'organizzazione che ha compiti di istruzione e formazione.<sup>7</sup>

<sup>6</sup> A. Farina, *Dirigente scolastico. Gestione risorse umane e finanziarie*, Anicia, Roma 2010. V. Venuti, L. Carelli, *Dirigente scolastico. Funzioni e tematiche dell'autonomia*, Euroedizioni, Torino 2009. G. Marchese (a cura di), *La responsabilità del dirigente scolastico*, Editest, Napoli 2010. M. D'Addazio, *L'organizzazione e la gestione delle istituzioni scolastiche oggi*, Anicia, Roma 2008. D. Milito, C. Savaglio, *La funzione del dirigente scolastico. Percorsi operativi*, Edisud, Salerno 2008. A.M. Di Falco, T. Maglia, R. Palermo, D. Sugamiele, A. Tosolini, C. Virzi, *Scuola in progress nel decennio dell'autonomia. Le tappe giuridiche fondamentali e le figure professionali nell'evoluzione del sistema scolastico italiano*, La Tecnica della Scuola, Catania 2007. A. Armone, R. Visocchi, *La responsabilità del dirigente scolastico*, Carocci, Roma 2005. R. Toni, *Il dirigente scolastico*, B. Mondadori, Milano 2005. N. Capaldo, L. Rondonini, *Dirigere scuole. Le funzioni del dirigente scolastico nella società globale*, Centro Studi Erickson, Trento 2005. V. Tenore (a cura di), *La dirigenza scolastica*, Giuffrè, Roma 2005.

<sup>7</sup> G. Cerini (a cura di), *Il nuovo dirigente scolastico. Tra leadership e management*, Maggioli Editore, Rimini 2010.

**Problem solving strategico.** Studi anglosassoni specifici analizzano le strategie che contribuiscono al successo dei dirigenti di scuola secondaria e direttori professionali. Una ricerca qualitativa di Larbi determina come gli stili di leadership possano contribuire al successo dei dirigenti scolastici, e identifica i fattori che contribuiscono allo sviluppo professionale della scuola secondaria. Le conclusioni suggeriscono che presidi di successo sono leader didattici con una visione al futuro, che promuovono l'apprendimento degli studenti e sostengono gli insegnanti attraverso strumenti di collaborazione. Vengono affrontati i cambiamenti strategici in atto all'interno di una vasta gamma di questioni educative, tra cui: leadership etica, processi decisionali, promozione della comunità di apprendimento professionale, implicazione degli studi neuro-cognitivi sui fenomeni educativi, problemi di giustizia sociale ricerca sociale, rispetto dell'intelligenza emotiva, cyberbullismo.<sup>8</sup>

Da una prospettiva più originale, il volume di Balbi-Artini<sup>9</sup> indica ai dirigenti scolastici le metodologie del problem solving strategico, nella convinzione che, di fronte a problemi disciplinari, di relazione, di disagio, a individualità e dinamiche di gruppo problematiche, alle aspettative delle famiglie o alla loro assenza, non bastano più il buon senso, l'esperienza, i regolamenti. Inoltre, la tendenza ad approfondire, analizzare, inquadrare e giustificare conduce spesso a una poco opportuna paralisi delle decisioni. A tutto ciò, l'approccio strategico del problem solving risponde su due piani imprescindibili: in primo luogo mostrando come attraverso il problem solving e la comunicazione strategica sia possibile fornire soluzioni rigorose, precise e soprattutto applicabili a situazioni problematiche individuali e collettive della scuola; quindi, orientando il dirigente e l'insegnante in un percorso di self-help o coaching che ne individua le potenzialità di leadership a partire dalle linee salienti della sua personalità, trasformando i suoi limiti in risorse e dotandolo della sicurezza che può derivare solo dalla corretta gestione delle proprie potenzialità.

**Competenze.** Vi è un crescente consenso, tra coloro che nei Paesi anglosassoni si occupano di politica della formazione, sul fatto che, nella scuola, la qualità di leadership dei dirigenti è il fattore critico per il successo o il fallimento di una scuola. Ci sono alcune skill di base che distinguono i presidi delle scuole che ottengono i risultati migliori: a) *L'arte di grandi aspettative*; riuscire a basare la scuola sulla cre-

---

<sup>8</sup> D. Larbi, *Factors that Contribute to the Success of Secondary School Principals: Effective Strategies for Secondary School Principals*, LAP Lambert Academic Publishing, Saarbrücken 2010. P.M. Robbins, H.B. Alvy, *The Principal's Companion: Strategies for Making the Job Easier*, Corwin, Thousand Oaks (CA) 2009.

<sup>9</sup> E. Balbi, A. Artini, *Curare la scuola. Il problem solving strategico per i dirigenti scolastici*, 4° ed., Ponte alle Grazie, Milano 2009.

denza che in ogni studente possono esprimersi alti livelli di performance. b) *Obiettivo puntato sui fondamentali*. La scuola è per l'apprendimento. Questo è il suo scopo fondamentale e tutto ciò che riguarda la scuola è proprio indirizzato a questo obiettivo. Quando la dirigenza scolastica abbraccia l'apprendimento come l'obiettivo primario e rifiuta di essere distratto da ciò, la scuola diventa una comunità di apprendimento in cui insegnanti e studenti imparano gli uni dagli altri. c) *Talento per il problem solving collaborativo*. Gli autocrati sono cattivi leader. La collaborazione porta all'innovazione e al successo. È necessario perfezionare la capacità di inventare insieme modi migliori di fare le cose. Nelle scuole di questi leader, il collegio docenti si riunisce regolarmente per valutare successi e fallimenti, condividere idee e creare nuove strategie per far progredire la scuola. d) *Una mente inventiva*. Il leader educativo del 21° secolo abbraccia la tecnologia e vede nuove possibilità per il suo utilizzo. Il mondo che gli studenti ereditano è high-tech, un ambiente in rapida evoluzione che richiede di essere tecnologicamente alfabetizzati. e) *Regia e attenzione per il tempo*. Il leader della scuola di oggi e di domani ha la gestione del tempo e le competenze per dirigere una delegazione aziendale. Ci sono così tante responsabilità coinvolte nella gestione di una scuola, che il leader che gestisce una scuola come una società complessa di cui organizzare tempi e metodi crea le condizioni ottimali per il successo degli studenti.<sup>10</sup>

Lo studio delle competenze del dirigente rappresenta una sezione particolarmente ampia e documentata presso gli autori di lingua inglese, i quali combinano le esperienze di dirigenti e ricercatori per mettere a fuoco un'ampia gamma di skill del dirigente scolastico che spaziano dalla gestione del tempo al potenziamento delle performance del team, dalla capacità di decisione strategica alla ricerca-azione per il miglioramento della scuola. L'articolazione delle skill in quadri e framework è considerata uno strumento di sviluppo professionale, un fondamentale punto di partenza per la valutazione e l'auto-valutazione del dirigente, una base su cui progettare la formazione di nuovi dirigenti abili nel creare culture di successo e ottenere il meglio da insegnanti e studenti.<sup>11</sup> Non mancano, per ogni competenza descritta, gli indicatori comportamentali.<sup>12</sup> Alcuni testi forniscono anche un protocollo per sviluppare il proprio piano di formazione professionale per potenziare il framework di competenze.<sup>13</sup>

<sup>10</sup> J. Jones, *Management Skills in Schools: A Resource for School Leaders*, Sage, Thousand Oaks, CA 2005.

<sup>11</sup> Ch. Hitch, D. Coley, *Executive Skills for Busy School Leaders*, Eye on Education, Larchmont, NY 2010.

<sup>12</sup> K.K. Wong, A. Nicotera, *Successful Schools and Educational Accountability: Concepts and Skills to Meet Leadership Challenges*, Pearson, Boston 2006.

<sup>13</sup> E.K. McEwan-Adkins, *Ten Traits of Highly Effective Principals: From Good to Great Performance*, Corwin, Thousand Oaks, CA 2005.

Nell'orientamento delle pubblicazioni in lingua francese, le competenze sono spesso organizzate in relazione a quattro temi considerati prioritari: leadership educativa, risolvere problemi complessi, comunicazione efficace e sviluppo di sé e degli altri.<sup>14</sup>

*Leadership educativa*

- impostazione della direzione;
- lavoro di gruppo;
- sensibilità.

*Risoluzione di problemi complessi*

- capacità decisionale;
- orientamento ai risultati;
- capacità organizzativa.

*Comunicazione*

- comunicazione orale;
- comunicazione scritta;

*Sviluppo di sé e degli altri*

- lo sviluppo degli altri;
- comprendere i punti di forza e di debolezza.

Alcune pubblicazioni italiane si concentrano nell'analisi delle competenze del dirigente, in relazione ai vari aspetti di amministrazione, gestione, formattività. Lavorare nella scuola e in campo educativo come dirigente significa recepire ed utilizzare nella prassi quotidiana diverse competenze, da quelle professionali in senso lato, giuridiche e amministrative, ma anche manageriali e finanziarie, a quelle più formative, didattiche e psicologico-relazionali, a quelle socio-economiche relative ad un determinato territorio.

L'intenzione di tali pubblicazioni è quella di introdurre anche in Italia uno strumento operativo concreto per identificare i modelli di competenza della funzione dirigenziale, sulla scia dei lavori prodotti in altri contesti nazionali. Un repertorio di competenze dirigenziali da sottoporre all'attenzione dei ricercatori, ma anche di quanti vogliono effettuare un'autoverifica, tempestiva ed attendibile, circa le conoscenze possedute in ambiti riguardanti il funzionamento delle istituzioni scolastiche, in tutte le sue sfaccettature e nelle sue implicazioni di natura socio-culturale, politico-istituzionale e giuridico-amministrativa.<sup>15</sup>

<sup>14</sup> P. Polivka, *La Charte de formation des chefs d'établissements stagiaires*; in Cahiers de l'éducation n° 71, janvier 2008. J.M. Zakhartchouk, R. Hatem (a cura di), *Travail par compétences et socle commun. Dénouer les noeuds d'incompréhension*, CRDP Académie d'Amiens, Amiens 2009.

<sup>15</sup> D. Milito, F. Milito, C. Savaglio, *La preselezione della dirigenza nell'amministrazione scolastica*, Edisud, Salerno 2009. D. Milito, *Le nuove competenze del dirigente scolastico*, Anicia, Roma 2006. M. D'Addanzio,

**Staff.** Mentre gli interessi degli autori di lingua inglese per le specificità del team del dirigente scolastico risalgono ai primi anni del Duemila, balza in primo piano la produzione francese, dedicata alle nuove figure professionali previste dalle ultime riforme. Vi sono dossier specifici per varie figure d'équipe, contenenti profili di competenza, ma anche testimonianze, interviste, indicazioni delle associazioni professionali.<sup>16</sup>

In una visione più ampia, invece di concentrarsi esclusivamente sulle competenze del dirigente, anche in Italia il testo Berto-Cornacchia, offre una riflessione sul ruolo di tutte le figure di sistema, definendone il ruolo di gestione e organizzazione, nelle istituzioni scolastiche complesse. Le figure dello staff di dirigenza, pur non ancora riconosciute sul piano formale, trovano ormai numerose applicazioni nella prassi scolastica italiana. Utile per la formazione dei docenti che scelgono di svolgere funzioni di staff, il volume propone spunti e suggerimenti per la progettazione di un percorso formativo ad hoc fondato sull'acquisizione di atteggiamenti riflessivi e sulla capacità di situare conoscenze ed esperienze.<sup>17</sup>

**Istituti interculturali.** La scuola è un'istituzione pubblica che, al pari di altre, deve garantire a tutti i cittadini un servizio di grande rilevanza sociale e democratica rispondendo alle diverse sfide (centralità dell'utenza, governance, pianificazione strategica, rendicontazione sociale), promuovendo una cultura del dialogo e dell'azione educativa in prospettiva interculturale, nel rispetto delle diversità.

Più che parlare direttamente di intercultura, i testi in lingua inglese suggeriscono al dirigente idee circa l'inclusione sociale e la giustizia sociale e identificano l'impegno pubblico come condizione necessaria per realizzare nelle scuole cambiamenti significativi e sostenibili.<sup>18</sup> In particolare, Orr-Rogers forniscono esempi che sostengono tre pratiche di coinvolgimento efficace della comunità alle problematiche della scuola concernenti i principi democratici ed i diritti umani: in primo luogo, i membri della comunità si uniscono in risposta a problemi comuni. In secondo luogo, indagano su questi problemi per conoscere le risposte sui possibili. In terzo luogo, essi agiscono in concerto con gli altri per affrontare i problemi e costruire più inclusività e partecipa-

---

*Il dirigente scolastico tra competenze, gestione, relazioni e risultati*, Anicia, Roma 2006.

<sup>16</sup> Y. Grellier, *L'Adjoint au chef d'établissement scolaire*, 3e éd., CRDP du Centre, Orléans 2009. Y. Grellier (a cura di), *L'équipe de direction: Adjoints*. Numero monografico di "Éducation et management" n. 34. CRDP de Créteil, 2007.

<sup>17</sup> C. Berto, M. Cornacchia, *Lo staff del dirigente*, Carocci, Roma 2005.

<sup>18</sup> J. Laxar, *Groundwork Democracy*, A & C Black Children's, London 2010. G.W. Gerwig, *Schools With a Perfect Score Democracy's Hope and Safeguard*, BiblioBazaar, Charleston, SC 2009. M. Cole, *Education, Equality and Human Rights: Issues of Gender, 'Race', Sexuality, Disability and Social Class*, Routledge Chapman & Hall, Abingdon 2006.

tività negli istituti scolastici e nelle altre strutture formative.<sup>19</sup> Le azioni formative per la diversità richiedono una forte leadership, in grado di costruire una cultura positiva della scuola che accoglie tutti gli studenti. I dirigenti scolastici possono svolgere un ruolo importante nel promuovere e sostenere il cambiamento nelle scuole, plasmare la cultura della scuola. Senza i loro sforzi le scuole non possono migliorare per diventare luoghi in cui tutti gli studenti sono i benvenuti, e dove tutti gli studenti imparano l'essenziale esperienza scolastica di preparazione alla vita in comunità.<sup>20</sup>

La disuguaglianza sociale nell'istruzione e nella scolarizzazione non tende a diminuire ed anzi si accresce con il passare degli anni all'interno del sistema scolastico. Ciò vale in ambito statunitense ed anche europeo. Si tratta di un paradosso: un servizio che in teoria mira a ridurre le disuguaglianze d'istruzione con grandi discorsi, elaborate teorie e molteplici sperimentazioni, ottiene l'effetto opposto. Che fare? Persistere nella formazione della dirigenza e puntare sugli insegnanti, fare loro fiducia: questa è la risposta che viene dal mondo della ricerca. *L'Observatoire des inégalités*, un organismo indipendente che studia le disuguaglianze in Francia ha pubblicato una nota sulle disuguaglianze scolastiche sostenendo che «la politica scolastica condotta in Francia è contraddittoria da questo punto di vista. Da un lato, si compiono sforzi innegabili per aiutare gli allievi in difficoltà, dall'altra parte il governo riduce le risorse per la scuola, diminuisce il numero degli insegnanti». Una situazione decisamente analoga a quella italiana. Proprio sui temi della disuguaglianza sociale nelle istituzioni scolastiche si concentra la letteratura francese di settore.<sup>21</sup> La disuguaglianza tra classi sociali appare molto presto, si sviluppa nei primi anni di scuola e cresce in seguito. La scuola produce disuguaglianza invece di attenuarla. Questo fenomeno è la combinazione di molteplici fattori, scolastici e non scolastici, come il sostegno diretto dato ai figli dai genitori, la conoscenza che le famiglie hanno dei meccanismi scolastici e del modo di funzionamento della scuola, le relazioni che i genitori intrattengono con i dirigenti scolastici e con gli insegnanti, la lingua parlata a casa, gli scambi verbali tra genitori e figli in seno alle economie domestiche, ecc. Su alcuni di questi fattori la scuola può esercitare una certa influenza per neutralizzarli o correggerli; su altri non può fare assolutamente nulla.

Prendendo spunto dalle reali condizioni in cui si trovano oggi in Italia le classi multilingui e multietniche con forte presenza di alunni non italofofoni, alcuni esperti affrontano le maggiori problematiche relative al funzionamento delle istituzioni

<sup>19</sup> M. Orr, J. Rogers, *Public Engagement for Public Education: Joining Forces to Revitalize Democracy and Equalize Schools*, Stanford Univ Pr, Palo Alto, CA 2010.

<sup>20</sup> A. Tadesse Asmamaw, *School leadership and inclusive education: The significance of the principal's role in shaping school culture towards inclusive schooling*, VDM Verlag Dr. Müller, Saarbrücken 2010.

<sup>21</sup> C. Delay, Th. Delay-Reverdy, *Le lycée de nos rêves*, Hachette Littératures, Paris 2008. G. Combaz, *Autonomie des établissements et inégalités scolaires*, Fabert, Paris 2007.

scolastiche e agli interventi operati dai dirigenti scolastici in regime di autonomia: informazione e comunicazione organizzativa, valutazione e integrazione, dispersione scolastica e successo formativo, riforma del Titolo V della Costituzione. Come, con quali mezzi, con quali procedure operano i dirigenti scolastici? Le problematiche si confrontano con la pluriennale esperienza professionale in altri Paesi europei: il cammino per renderla istituzione inclusiva e solidale, pluralista e democratica e per portarla al livello delle scuole degli altri Paesi dell'UE con cui è sempre confrontata, nella scuola italiana, è appena iniziato.<sup>22</sup>

**Valutazione.** Un'altra categoria di pubblicazioni indirizzate ai dirigenti e direttori scolastici si occupa delle componenti valutative. Tanto la valutazione di sistema, quanto la valutazione scolastica di insegnanti e studenti appartengono alla sfera di responsabilità dei direttori-dirigenti scolastici.

Con un'ampia documentazione e saggistica, gli esperti anglosassoni forniscono al leader scolastico e professionale le strategie collaborative per aiutarlo a costruire portfolio e documentazione per la crescita della leadership puntando a obiettivi di miglioramento della scuola.<sup>23</sup>

Alla valutazione degli insegnanti, nella quale il dirigente è coinvolto in prima persona, sono dedicate numerose pubblicazioni specialistiche in lingua inglese e francese.<sup>24</sup> Sulla scia di Scriven, Travers e Wise,<sup>25</sup> il libro di Peterson<sup>26</sup> ritiene che le attuali

---

<sup>22</sup> B.R. Aquila Baldassare, *Quale dirigente scolastico nella scuola della multiculturalità?*, Libro Aureo, Catania 2008. V. Gazerro, *Dirigenza scolastica. Comunicazione responsabilità e autonomia. Sfide per le istituzioni scolastiche italiane*, Guerra Edizioni, Perugia 2009.

<sup>23</sup> B. Campbell Hill, C. Ekey, *The Next-Step Guide to Enriching Classroom Environments: Rubrics and Resources for Self-Evaluation and Goal Setting for Literacy Coaches, Principals, and Teacher Study Groups*, Heinemann, Portsmouth, NH 2010. M. DiPaola, W. Kolter Hoy, *Principals Improving Instruction: Supervision, Evaluation and Professional Development*, Allyn & Bacon, Columbus, Ohio 2008. M.E. Dietz, *Designing the School Leader's Portfolio*, 2 ed., Corwin, Thousand Oaks, CA 2008. G. Brown, B.J. Irby, *The Principal Portfolio*, 3 ed., Corwin, Thousand Oaks, CA 2005.

<sup>24</sup> M. Hassani, *Régulation interne des établissements scolaires. Les chefs d'établissement et la régulation des activités des enseignants*, CCSD (Centre pour la Communication Scientifique Directe) Villeurbanne 2007.

<sup>25</sup> «La valutazione degli insegnanti è un disastro. Le pratiche sono scadenti, e i principi non sono chiari» (Scriven 1981: 244). «Se una scuola può giustificare la valutazione di tutti gli insegnanti attraverso procedimenti di identica natura, allora quella scuola è probabilmente priva di innovazioni» (Travers 1981: 22). «I presidi mancano delle competenze adeguate per valutare con precisione» (Wise et al 1984: 22).

<sup>26</sup> K.D. Peterson, C.A. Peterson, *Effective Teacher Evaluation: A Guide for Principals*, Corwin, Thousand Oaks, CA 2005.

pratiche di valutazione degli insegnanti abbiano un disperato bisogno di cambiamento; osserva che la valutazione degli insegnanti richiede dodici nuove direzioni:

1. Sottolinea che la funzione di valutazione degli insegnanti è quello di ricercare, documentare e riconoscere un buon insegnamento.
2. Utilizzare buone ragioni per valutare gli insegnanti, ad esempio, per scoprire ciò che richiede formazione e sviluppo.
3. Posizionare l'insegnante al centro della valutazione.
4. Utilizzare più di una persona per valutare la qualità degli insegnanti e le performance.
5. Limitare il ruolo di giudizio degli amministratori.
6. Utilizzare più fonti di dati per individuare giudizi informativi sulla qualità dell'insegnamento.
7. Includere lo studente nel raggiungimento di dati.
8. Utilizzare fonti di dati e approcci variabili a seconda dei ruoli del singolo insegnante.
9. Spendere tempo e risorse sul riconoscimento del buon insegnamento.
10. Usare la ricerca sulla valutazione degli insegnanti in modo corretto.
11. Partecipare alla sociologia della valutazione degli insegnanti, riconoscendo la complessità dei fattori organizzativi in gioco in ogni istituto scolastico.
12. Utilizzare i risultati della valutazione degli insegnanti per implementare i fascicoli professionali, pubblicizzare i risultati, sostenere e promuovere qualità.

Le pubblicazioni francesi si rivelano però maggiormente interessate alla valutazione di sistema svolta dal dirigente. La funzione del controllo di gestione, infatti, è considerata la sintesi che offre una visione d'insieme su tutti gli aspetti valutativi di un istituto scolastico: misura delle performance, costruzione delle dinamiche di governance, miglioramento dell'organizzazione.<sup>27</sup> Più che alle soluzioni "chiavi in mano" o a proposta delle migliori pratiche, si punta a costruire un dialogo equilibrato tra teoria e pratica, tra prospettive manageriali ed esigenze complementari del mondo formativo.

I testi italiani di successo propongono un sistema di valutazione in grado di generare valore per tutti gli attori coinvolti, offrono riferimenti concettuali ed operativi, metodologie, strumenti applicativi, indicatori e standard di riferimento.<sup>28</sup> Entra nello

<sup>27</sup> F. Giraud, O. Saulpic, C. Bonnier, et al., *Contrôle de gestion et pilotage de la performance*, 3e éd., Gualino, Paris 2008. F. Giraud, O. Saulpic, C. Bonnier, F. De Geuser, L. Laulusa, C. Mendoza, G. Naulleau, R. Zrihen, *L'Art du controle de gestion: Enjeux et pratiques*, Business, Gualino, Paris 2009.

<sup>28</sup> E. Gatto, G. Rapisarda, G.C. Tolone, *Controllo di gestione per una scuola di qualità. Un pratico manuale applicativo del d.lgs 286/99 ai fini della valutazione dei dirigenti scolastici*, La Tecnica della Scuola, Cata-



specifico della ricerca ad ampio raggio il volume di Fedrigotti-Marcantoni, *La valutazione della dirigenza nella pubblica amministrazione. Il caso della Provincia autonoma di Trento e uno sguardo all'esperienza delle Regioni*. Vi si osserva che la valutazione delle prestazioni della dirigenza pubblica non può contare su un'esperienza consolidata e su un patrimonio di metodologie e di strumenti validati dall'esperienza. Dal 1993, data di emanazione del decreto legislativo n. 29 che sancisce il passaggio da un'amministrazione fondata sugli atti a un'amministrazione che si misura sui risultati, le esperienze sono sostanzialmente poche e a carattere prevalentemente pionieristico. Esperienze che hanno attinto in modo significativo alle metodologie e agli strumenti adottati nelle imprese private, mutuando da queste il meglio o comunque ciò che più facilmente poteva adattarsi alla specificità degli ambiti pubblici. Questa operazione di "travaso" ha avuto esiti interessanti nelle realtà in cui risulta prevalente la "funzione di servizio" o comunque la fornitura di prestazioni in qualche modo assimilabili a ciò che viene normalmente offerto sul mercato libero. Più complessa si è invece dimostrata la situazione degli enti, come le regioni e le province autonome, dotati di spiccate competenze di governo. In questo caso, il trasferimento di know how dal pubblico al privato, sconta difficoltà dovute proprio alle caratteristiche di questi enti che devono misurarsi con responsabilità e funzioni difficilmente riconducibili alle logiche di mercato. Queste diversità e il loro impatto sui sistemi di valutazione della dirigenza costituiscono l'ambito di analisi affrontato dal volume attraverso una lettura dell'esperienza compiuta dalla Provincia Autonoma di Trento e uno sguardo di insieme sui diversi percorsi intrapresi dalle regioni italiane.

**Formazione della dirigenza.** Non mancano i testi che si occupano delle componenti formative della dirigenza scolastica. La vita della scuola negli ultimi anni si è andata profondamente trasformando. All'interno di queste complesse trasformazioni, cambiano radicalmente anche le funzioni del capo d'istituto, che necessita di formazione continua.

Dirigenza scolastica che funziona, istruzione che funziona. Questo assunto è ormai esplicitato non solo dai modelli statunitensi, ma anche da quelli diffusi dagli organismi internazionali come l'OCDE. Dalla ricerca arrivano testi che identificano gli elementi della leadership sui quali convogliare la formazione delle classi dirigenziali.<sup>29</sup> Cuore del libro *School leadership that works*, derivante da una meta-analisi di

---

nia 2005. F. Marcantoni, G. Negro, S. Vigiani, *Valutazione e dirigenza scolastica*, La Scuola, Brescia 2005. S. Fedrigotti, M. Marcantoni, *La valutazione della dirigenza nella pubblica amministrazione. Il caso della Provincia autonoma di Trento e uno sguardo all'esperienza delle Regioni*, Franco Angeli, Milano 2006.

<sup>29</sup> V. von Frank, *Professional Learning for School Leaders*, National Staff Development Council, Ohio 2008.

69 studi di leadership, è l'identificazione di 21 categorie di comportamenti che gli autori chiamano "responsabilità" dei dirigenti scolastici.<sup>30</sup>

Direttamente dagli specifici gruppi di lavoro ministeriali francesi arriva un interessante documento sullo stato della formazione iniziale e continua in Francia, con raccomandazioni rivolte ai formatori e studi comparativi con la situazione del reclutamento e della formazione del personale direttivo in altri Paesi europei (Finlandia, Estonia, Portogallo e Romania).<sup>31</sup>

Rezzara-Riva, in un testo di successo giunto alla terza edizione italiana, propongono per il dirigente alcuni percorsi di formazione clinica.<sup>32</sup> Gli autori osservano da tempo, nella scuola, una diffusa situazione di sofferenza che coinvolge tutti gli attori della formazione scolastica e che proviene proprio dal cuore del processo formativo, la relazione docente-discente. Il malessere e la fatica che gli insegnanti testimoniano sembra non trovare soluzioni soddisfacenti nelle esperienze di formazione professionale che si praticano. Da qui è nasce il testo, che ricerca di una formazione diversa per rispondere ai bisogni profondi degli educatori e dirigenti, ai problemi che nascono dal complesso intreccio tra i vissuti professionali e il ruolo istituzionale. La complessa identità professionale del dirigente e la sua posizione centrale nel diffondere e promuovere nuove vie alla formazione degli insegnanti rende particolarmente interessante quest'esperienza nella prospettiva soprattutto della scuola dell'autonomia, che chiederà sempre più ai formatori scolastici capacità di scelta, di cambiamento, di ridefinizione e riprogettazione della scuola.

*Guide e agende.* Ai dirigenti scolastici, in particolare a quelli di nuova nomina, si richiede una professionalità matura e differente da quella tradizionale, per essere in grado di gestire istituzioni complesse. Occorre pertanto avere a disposizione strumenti diversi, ispirati alle nuove logiche sottostanti al cambiamento istituzionale. Una tradizione ben radicata nello spirito pragmatico impone al mondo anglosassone la pubblicazione di testi che in modo molto realistico presentino strategie che aiutino i dirigenti scolastici a perfezionare le loro capacità amministrative e a generare significativi miglioramenti nella formazione. Vere e proprie guide rivolte al dirigente

<sup>30</sup> R.J. Marzano, T. Waters, B.A. McNulty. *School leadership that works: From Research to Results*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA 2005.

<sup>31</sup> J.P. Obin, *La Formation des personnels de direction 1999-2005. Rapport à M. Le Ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*, 2005, n° 2005-095.

<<http://ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics>>

<sup>32</sup> S. Ulivieri, *La formazione della dirigenza scolastica*, ETS, Pisa 2005. A. Rezzara, M.G. Riva (a cura di), *Formazione clinica per il dirigente scolastico. Percorsi di formazione per l'autonomia*, 3a ed., Franco Angeli, Milano 2004.

di nuova nomina,<sup>33</sup> o al dirigente che punti allo sviluppo professionale delle proprie pratiche.<sup>34</sup>

Anche le aree francofone presentano guide specializzate, organizzate in forma di agenda, secondo il calendario scolastico. Esse scandiscono la cultura dell'istituto, gli aspetti della comunicazione, lo sviluppo delle pratiche, la partecipazione ai progetti d'istituto, i rapporti del dirigente con l'équipe pedagogica, gli studenti, i genitori.<sup>35</sup> Si accompagna il preside nuovo (o vice) dalla sua nomina alla fine dell'anno scolastico, rivedendo le tappe principali (i primi incontri, la partenza, la prima commissione di amministrazione...). Si accompagna poi il suo trasferimento di lavoro, che comporta l'acquisizione di nuove componenti di riflessività connesse con le responsabilità della nuova dirigenza o di una nuova posizione all'interno della comunità educativa. Vi sono anche guide rivolte alle figure che compongono l'équipe del dirigente e realizzano i progetti educativi di istituto<sup>36</sup>. I domini di competenza sono illustrati con dettagli e riferimenti alle situazioni quotidiane. Sempre ai dirigenti sono rivolte guide più ampie, che illustrano la struttura e il funzionamento generale delle istituzioni scolastiche e la gestione del personale educativo.<sup>37</sup>

Negli ultimi anni sono stati editati in italiano una serie di volumi classificabili nella categoria delle guide e/o agende, orientati a costituire, per il lavoro del dirigente, una riflessione sulle principali questioni. Riflessione sempre corredata da indicazioni mirate per l'approfondimento teorico e normativo.<sup>38</sup> I volumi sviluppano anche le tematiche più significative relative all'attuale dibattito sulla professione del dirigente scolastico. In particolare affrontano contenuti riguardanti il profilo, il ruolo

---

<sup>33</sup> T. Green, *Your First Year As Principal: Everything You Need to Know That They Don't Teach in School*, Atlantic Publishing Company, NY 2009.

<sup>34</sup> J.C. Daresh, J. Lynch, *Improve Learning by Building Community: A Principal's Guide to Action*, Corwin, Thousand Oaks, CA 2010. J.R. Blase, D.Y. Phillips, J.J. Blasé, *Handbook of School Improvement: How High-Performing Principals Create High-Performing Schools*, Corwin, Thousand Oaks, CA 2010.

<sup>35</sup> J. Rimet-Meille, C. Paillole, M. Niveau, *Enseigner, une profession à cultiver: La part du chef d'établissement*, Chronique sociale, Lyon 2010. C. Woycikowska, *Prendre des fonctions de direction dans un collège ou un lycée premier poste*, Hachette Littératures, Paris 2005.

<sup>36</sup> AA.VV., *L'accompagnement éducatif. Guide pour le collège*, SCÉRÉN-CRDP (Centre Régional de Documentation Pédagogique) de Bretagne, Rennes 2008.

<sup>37</sup> J.L. Auduc, *Le système éducatif, guide pratique. Un état des lieux, les instances et les mécanismes, les évolutions, les enjeux, les débats: école, collège, lycée*, Hachette Littératures, Paris 2005.

<sup>38</sup> G. Rembado, A. Petrolino, *La guida del dirigente*, Carocci, Roma 2010 (2006). P. Cattaneo, A.M. Di Falco, A. Leonardi, T. Maglia, E. Marotta, R. Palermo, C. Peligra, G. Rapisarda, *Guida alla professione dirigente. Analisi degli aspetti più significativi della dirigenza scolastica: profilo, ruolo e responsabilità*, La Tecnica della Scuola, Catania 2007. Degli stessi autori: *Nuova guida alla professione dirigente*, La Tecnica della Scuola, Catania 2010. A. Gaeta, A. Maurizio, *L'agenda del dirigente scolastico*, Carocci, Roma 2006.

lo e le responsabilità del capo d'istituto nel nuovo quadro di sistema richiesto dalla scuola dell'autonomia. Viene approfondito il ruolo di mediazione del dirigente sia con il contesto socio-economico e culturale del territorio sia con quello interno alla struttura scolastica. I testi si occupano inoltre della progettualità formativa attraverso un'analisi della valutazione e autovalutazione di istituto, del ruolo che le nuove tecnologie hanno assunto nella scuola e di altri aspetti legati alla funzione dirigente. Le guide contengono utili vademecum in grado di rispondere alle principali esigenze professionali dei dirigenti. Le agende propongono un planning articolato per scadenze mensili, e quando possibile settimanali, del lavoro del dirigente consentendo di evitare errori e di semplificare la complessa gestione della scuola.

**Concorsi.** La preparazione ad un concorso per la dirigenza scolastica impegna il candidato su diversi fronti. Il primo è senz'altro quello relativo al campo d'azione del dirigente scolastico: la scuola come istituzione, con i suoi fini istituzionali, le sue caratteristiche organizzative, i programmi educativi e didattici, la gestione del personale, la gestione economico-finanziaria.<sup>39</sup> A ciò si affiancano, necessariamente, gli aspetti giuridico-istituzionali del ruolo e delle funzioni del dirigente scolastico. La complessità del campo d'azione richiede che il candidato al concorso debba fondare la sua preparazione su una solida base professionale.<sup>40</sup>

Importante notare come, per la preparazione ai concorsi del personale dirigente, proprio nel 2010 i ricercatori statunitensi abbiano preferito scegliere, organizzare e rieditare alcuni fra i più importanti saggi di J. Dewey.<sup>41</sup> L'influenza sulla formazione moderna e democratica di uno dei più importanti filosofi e pensatori educativo del ventesimo secolo continua ancora oggi. I saggi selezionati sono stati raggruppati in cinque parti: l'insegnante, il programma scolastico, il leader educativo, la scuola ideale, la società democratica. Ogni parte comprende un saggio introduttivo che collega le tesi di Dewey alle attuali preoccupazioni educative.

A questo scopo sono stati editati, in occasione del concorso nazionale D.D.G. 22/11/2004, del concorso riservato D.M. 3/10/2006 e per quello previsto nel 2011,

---

<sup>39</sup> J.M. Puslecki (a cura di), *Devenir chef d'établissement scolaire. Découvrir un métier. Se préparer au concours*. CNED-CRDP (Centre Régional de Documentation Pédagogique) de l'académie de Montpellier, Montpellier 2007.

<sup>40</sup> AA.VV., *Les personnels de direction*. 12 ed., ESEN-CRDP (Centre Régional de Documentation Pédagogique) du Centre, Paris 2008. J.P. Delahaye, *Les personnels de direction*, ÉSEN-CRDP (Centre Régional de Documentation Pédagogique) de l'académie d'Orléans, Tours 2007. F. Leblond, *Personnel de direction*, Ellipses, Paris 2007.

<sup>41</sup> D.J. Simpson, S.F. Stack, *Teachers, Leaders, and Schools: Essays by John Dewey*, Southern Illinois Univ Pr., Carbondale, IL 2010.

tutta una serie di titoli che dovrebbero soddisfare le esigenze della base formativa irrinunciabile e anche le necessità di approfondimento delle varie problematiche oggetto dei corsi di formazione e degli esami.<sup>42</sup> Di recente si è dato un maggior rilievo alle teorie dell'organizzazione e dell'impresa, alle problematiche della complessità e, in generale, alle sfide che vengono dalla società in trasformazione alla scuola, che di fronte alle sollecitazioni interne-esterne si modifica: se non troppo nelle strutture, di certo nell'immagine sociale e nel ruolo che le tocca di svolgere. Non vive più in solitudine, non occupa una posizione privilegiata nel trasmettere ed elaborare cultura.

In una società in trasformazione, un buon dirigente sa che per entrare in contatto e interagire con la fluttuante varietà di messaggi e stimoli che gli arrivano da tutte le parti, deve poter fare affidamento principalmente su criteri e parametri da costruirsi giorno per giorno e nella situazione data, sulla base di una solida deontologia professionale, competenze e cultura, e della sua personale sensibilità etica e sociale. Di fronte a un futuro dinamico e imprevedibile, non può pensare di governarne gli eventi ripetendo le categorie di azioni prestabilite, i comportamenti della cosiddetta "prassi consolidata", senza fonti di aggiornamento permanente. Una preparazione che vuole collocarsi su tale orizzonte d'impegno, non può non puntare su alcune idee forti. Deve, per esempio, fermarsi su letture di sintesi, capaci di mettere a sistema i molteplici discorsi che si fanno in merito diritto scolastico e all'ordinamento della scuola; alle caratteristiche sociali e culturali del mondo in cui viviamo, il ruolo che vi gioca

---

<sup>42</sup> AA.VV., *Il dirigente scolastico. La prova preselettiva del concorso*, Edises, Napoli 2010. W. Moro (a cura di), *Per superare il concorso a dirigente scolastico. La prova preselettiva*, Mursia, Milano 2010. AA.VV., *Concorso per dirigenti scolastici. Quiz svolti e commentati per la prova preselettiva*, Edizioni Giuridiche Simone, Napoli 2010. G. Bertagna (a cura di), *Dirigenti per le scuole. Manuale per la preparazione al concorso e per l'aggiornamento professionale dei dirigenti in servizio*, La Scuola, Brescia 2010. F. Biancardi, *Sarò dirigente scolastico. Come superare il test preselettivo del concorso a dirigente scolastico*, Armando Roma 2010. M. D'Addazio, A. Farina, S. Penge, *Dirigere la scuola oggi. Quesiti e risposte*, Anicia, Roma 2010. A. Alberti, M. D'Addazio, *Dirigere la scuola oggi*, Anicia, Roma 2010. S. Moncada, *Il concorso per dirigente scolastico. Manuale per la preparazione alle prove scritte ed orali del concorso e l'aggiornamento professionale*, ed. 4, Maggioli, Rimini 2010. C. Rubinacci (a cura di), *Dirigere le scuole. Manuale per il concorso dirigenti scolastici. Con esempi per la preselezione e le prove scritte*, Giunti Scuola, Firenze 2010. AA.VV., *Il dirigente scolastico. Le prove scritte del concorso*, Editest, Napoli 2010. L. Maiorca (a cura di), *Il dirigente scolastico. Per la preparazione al corso-concorso selettivo di formazione*, Edizioni Giuridiche Simone, 2005. V. Piazza, *Concorso a dirigente scolastico. Superare il saggio e oltre. Per la prova scritta*, Mursia, Milano 2005. G. Gambula, *Concorso a dirigente scolastico. Modelli e strumenti per il progetto. Per la prova scritta*, Mursia, Milano 2005. C. Guido (a cura di), *Nuovo manuale per il concorso a dirigente scolastico*, Giunti, Firenze 2005. A. Santagiustina, *Guida al concorso per dirigenti scolastici*, Edizioni Giuridiche Simone, Napoli 2005. M. D'Addazio, *Saggio e progetto. Guida alle prove scritte del 1° corso-concorso per dirigenti scolastici*, Anicia, Roma 2005.

l'economia e il suo intreccio con la conoscenza e la tecnologia dell'informazione; alle risorse che un dirigente può movimentare (pubbliche/private). Né può trascurare gli aspetti più propri del prodotto scolastico, ovvero i risultati dell'insegnamento/apprendimento, le problematiche relative alla loro verifica e valutazione (docimologia e dintorni) e alla produttività del sistema, anche qui facendo speciale attenzione a come il curriculum tradizionale incrocia (in positivo o in negativo) le culture alternative, quelle di settore (le culture giovanili, femministe, ambientaliste, ecc.), le scelte etiche e valoriali (la pace e la guerra), la globalizzazione, il mondialismo, ecc. Nel settore della manualistica, spiccano i testi di: Cattaneo, et al. e Mariani.<sup>43</sup> Tali volumi tracciano le linee portanti del sistema scolastico italiano e dei principali paesi europei, per poi analizzare il ruolo assegnato alla dirigenza e l'autonomia delle singole istituzioni scolastiche ed evidenziare le più importanti tematiche che i Dirigenti devono affrontare per gestire in maniera efficace le istituzioni scolastiche stesse. Tematiche che riguardano gli aspetti dell'apprendimento, del successo formativo, della progettazione, della valutazione, del diritto alla formazione, della responsabilità che l'ordinamento attribuisce alla figura del Dirigente scolastico. Non manca una guida per il neo-dirigente: *Il primo anno di scuola da dirigente scolastico*.<sup>44</sup> Una prospettiva che allarga la visione a tutte le figure di supporto del dirigente è data dal testo di Benetton, *L'altra qualità*.<sup>45</sup> Al di là delle loro specifiche mansioni, le figure del team dirigente sono concepite come figure che possiedono quelle competenze pedagogiche, didattiche e comunicative che consentono loro di svolgere efficacemente il lavoro nei diversi contesti socio-scolastici in cui si trovano ad operare.

## 7.2. GOVERNANCE

I sistemi educativi moderni sono sotto l'influenza degli sviluppi internazionali, i Paesi in cui sono in atto riforme politiche e amministrative, necessitano di indagini, di studi sulla logica di risultati e prestazioni, pressioni sociali, attività economiche e culturali, gruppi organizzati. Si deve tener conto della ricerca sulla gestione scienti-

---

<sup>43</sup> P. Cattaneo, A.M. Di Falco, A. Leonardi, T. Maglia, E. Marotta, R. Palermo, C. Peligra, G. Rapisarda, *Guida alla professione dirigente. Analisi degli aspetti più significativi della dirigenza scolastica e valido contributo per la preparazione al corso-concorso*, La Tecnica della Scuola, Catania 2005. G. Mariani, *Il dirigente scolastico. Manuale per la preparazione al concorso e per l'esercizio della professione*, Edises, Napoli 2010.

<sup>44</sup> AA.VV., *Il primo anno di scuola da dirigente scolastico. Vademecum per il neodirigente*, Conoscenza Edizioni, Roma 2007.

<sup>45</sup> M. Benetton, *L'altra qualità. La scuola tra management ed educazione*, Pensa Multimedia, Lecce 2004.

fica di un istituto, a cui un crescente numero di soggetti sono interessati, dei vincoli ambientali, della crescente importanza delle “scuole alternative” e dei sistemi informali, dell’uso diffuso di Internet e delle nuove tecnologie, delle reti di tutti i tipi. Si pone quindi il problema di ogni sistema educativo statale: regolazione e utilizzo di strumenti più o meno innovativi per la gestione pubblica.

Tuttavia la governance e la gestione delle strutture formative sono una zona gravemente trascurata dalla ricerca. E ciò, nonostante il fatto che, in molti stati dell’area anglofona, si sia verificata una crescita esponenziale del numero di procedimenti giudiziari che coinvolgono i conflitti di governance e di gestione tra committenti e consigli di fondazione/amministrazione. Dalla Nuova Zelanda lo studio più significativo, che collega i principi della governance agli orientamenti del management scolastico.<sup>46</sup>

Fa eccezione la Francia, dove si esaminano a fondo, in tutta una serie di saggi, la relazione tra i regolamenti di origine governativa e gli istituti di istruzione secondaria, ma anche la governance a confronto con i concetti di territorio e di rete.<sup>47</sup> Si esamina il ruolo degli stati contemporanei in Europa, i tipi di regolamento e di normativa applicati al settore educativo, con i diretti risvolti di governance. Si analizzano metodi e strumenti utilizzati, riconducendoli a situazioni specifiche.

Autonomia, decentramento e sussidiarietà hanno attivato processi di profonda trasformazione anche del sistema scolastico italiano. Uno dei tratti più significativi delle riforme promosse nell’ultimo decennio è la creazione di arene al cui interno scuole autonome, enti locali ed altri attori pubblici e privati sono chiamati a condividere le responsabilità di governo a livello locale. Eppure non sembra facile interpretare gli esiti dell’apertura di questi nuovi spazi di produzione e attivazione delle politiche, che spesso appaiono popolati da una pluralità di culture, valori e pratiche confliggenti. Sono molto pochi i volumi che analizzano tale pluralità alla luce dei “discorsi” che danno forma alle politiche e alle pratiche della governance scolastica in Italia come nello scenario internazionale, con l’ambizione di offrire una, pur parziale, chiave di lettura delle trasformazioni in atto. Nei testi che se ne occupano, la ricostruzione dei processi che popolano il campo dell’education va alla ricerca di un modello democratico di governance scolastica.<sup>48</sup> Fra questi, il volume di Paletta analizza da una prospettiva internazionale

---

<sup>46</sup> A. Taylor, *Governance and Management Under Tomorrow’s Schools: Dualism or Separatism?* LAP Lambert Academic Publishing, Saarbrücken 2009.

<sup>47</sup> D. Meuret, *Gouverner l’école*, PUF, Paris 2007. A. Bouvier, *La gouvernance des systèmes éducatifs*, PUF, Paris 2007. Ph. Moreau Defarges, *La gouvernance*, PU Presses Universitaires de France, Paris 2006.

<sup>48</sup> A. Paletta, *Problemi e prospettive di governo nell’istruzione superiore*, Dupress, Bologna 2009. N. Capaldo, L. Rondanini, *Governare l’istituzione scolastica. Linee guida per il dirigente*, Centro Studi Erickson, Trento 2007. M.C. Michelini, *Progettare e governare la scuola. Democrazia e partecipazione: dalla progettazione educativa all’organizzazione scolastica*, Franco Angeli, Milano 2006. M. Zelioli, *Governo*

l'economia delle aziende operanti nel settore dell'istruzione superiore (Higher Education), ma si concentra in particolare sull'Università ed sul sistema delle regole istituzionali che la governano. L'insieme delle regole istituzionali viene tuttavia concepito come anello di congiunzione tra i vari gradi della scuola, attraverso il quale si realizza una parte importante dei legami di accountability tra attese sociali e responsabilità amministrative. Più specifici, invece, i testi di Capaldo-Rondanini e Michelini, che configurano il dirigente come una delle figure di garanzia in ambito educativo. Presentano una scuola dell'autonomia che vive al proprio interno istanze e pratiche riconducibili da un lato alla metafora della comunità, dall'altro alla metafora della scuola come impresa. La prima restituisce le logiche della democrazia e della partecipazione come insieme di ideali e, contemporaneamente, come sistema di governo e di gestione, come metodo di una progettualità collegiale effettiva. La seconda, che si è imposta non senza qualche prepotenza in questi anni, costituisce una filosofia con cui confrontarsi criticamente e problematicamente, consapevoli che è ormai cresciuta nella scuola una cultura organizzativa, che si è integrata con la cultura della scuola stessa, trovando forme "curvate" su di essa. La riflessione conduce a tratteggiare alcuni fondamenti per un sistema decisionale che sappia unire gestione e partecipazione, per uno stile democratico che costituisca il nuovo senso comune nella scuola. Più mirato sui temi dell'autonomia, del federalismo e di altre problematiche legate alla dirigenza scolastica il volume scritto da Zelioli, che raccoglie una parte del percorso di riflessione portato avanti dall'Associazione professionale Di.S.A.L. (Dirigenti Scuole Autonome e Libere).

Un'analisi molto localizzata della governance scolastica nell'area napoletana riguarda ben due testi (Grimaldi; Serpieri).<sup>49</sup> A partire dall'analisi di una esperienza realizzata dal 2003 nella provincia di Napoli e proseguita per quasi un decennio, i testi colgono l'occasione di esaminare le tensioni che attraversano la transizione del sistema italiano verso assetti post-welfaristi, mettendone a fuoco gli esiti contraddittori. Rilevano come, dopo un decennio, sul piano della governance l'autonomia delle scuole sia ancora una continua scommessa: i rischi di un neo-centralismo statale o regionale da un lato e quelli dell'autoreferenzialità delle scuole dall'altro, sono infatti sempre presenti. Le sfide per vincere la scommessa dell'autonomia sono diverse ed impegnative: elaborare un'offerta formativa adeguata ad uno sviluppo delle opportunità del territorio; offrire un servizio di orientamento agli studenti ed alle famiglie per scelte più consapevoli; favorire percorsi volti alla realizzazione del successo formativo dei ragazzi; garantire esperienze di promozione della cittadinanza attiva e

---

*delle scuole e alleanze educative*, La Scuola, Brescia 2009.

<sup>49</sup> E. Grimaldi, *Discorsi e pratiche di governance della scuola. L'esperienza della provincia di Napoli*, Franco Angeli, Milano 2010. R. Serpieri, *Governance delle politiche scolastiche. La provincia di Napoli e le scuole dell'autonomia*, Franco Angeli, Milano 2008.



di integrazione multiculturale; predisporre e mantenere edifici, servizi (trasporti, laboratori, sistemi informativi per il pubblico, ecc.) accoglienti. Un contesto territoriale altamente problematico quale la Provincia di Napoli, anche per la tristemente nota presenza della delinquenza organizzata, ha affrontato tali sfide mobilitando risorse, anche conoscitive (derivanti da una pluriennale collaborazione con le Università napoletane), e attivando “fiducia” per costruire logiche di rete. La lettura dei volumi interessa anche per gli approcci teorici ed i risultati di ricerca presentati.

### 7.3. LEADERSHIP

Quale tipo di management deve essere assunto dal dirigente scolastico, quali strategie hanno la priorità, come comportarsi dinanzi alle emergenze quotidiane, come perseguire obiettivi soddisfacenti? Certamente, solo attraverso la pratica e l'esperienza si possono assumere atteggiamenti il più possibile adeguati alle diverse situazioni, che traducano in azione le teorie didattiche, pedagogiche, gestionali, a cui il bagaglio culturale di un dirigente scolastico non può rinunciare.

L'attenzione dei ricercatori di lingua inglese si concentra decisamente sulle prospettive di leadership del dirigente scolastico, di cui si sottolineano le competenze motivazionali sul lavoro degli insegnanti e degli studenti. Attraverso diverse edizioni del suo *Handbook*, McCaffery continua a ricercare su un patrimonio di studi di caso di istituti scolastici ubicati negli Stati Uniti e nel Regno Unito, caratterizzati da sede a prassi innovative. Il libro offre consigli e indicazioni su tutti gli aspetti del ruolo del manager e fornisce gli strumenti di navigazione per operare con successo attraverso problem solving. Scritto dal punto di vista unica del dirigente-manager, offre consigli pratici che possono essere attuati rapidamente da responsabili scolastici di tutti i livelli. Il testo affronta le conseguenze interne di atteggiamenti di cinismo e di demoralizzazione, e sviluppa i prerequisiti essenziali per diventare un leader efficace: conoscere il tuo ambiente di lavoro, rafforzare in chiave di sfide strategiche i problemi che si presentano.<sup>50</sup> L'impatto del committente dell'istruzione sulla leadership e sulla cultura d'apprendimento e insegnamento nella scuola è indagato da Sookai Budhal, che, attraverso un'inchiesta, rileva un netto calo nella cultura di insegnamento e apprendimento in molte scuole di tutto il mondo. L'inchiesta è stata particolarmente mirata a verificare se il tipo di leadership didattica visualizzata dal preside della scuola sia stato un fattore determinante per contribuire al declino. Dai risultati è emerso che un tale rapporto esiste. Scuole in cui i detentori di ruoli di leadership

---

<sup>50</sup> P. McCaffery, *The Higher Education Manager's Handbook: Effective Leadership and Management in Universities and Colleges*, Routledge Chapman & Hall, New York, NY 2010.

formativa sono più vocati a perpetuare l'erosione della cultura di insegnamento e di apprendimento, si contrappongono a dirigenti che hanno dimostrato una forte ruoli di leadership formativa e hanno contribuito a prevenire l'erosione del settore.<sup>51</sup>

Gli sforzi di collaborazione per il miglioramento della scuola passano attraverso la mentalità di leadership del dirigente.<sup>52</sup> Alcuni testi includono una guida step-by-step per selezionare i migliori studenti, e propongono al dirigente prospettive di coaching (allenatore-leader), strumenti e strategie per orientare il personale, crescere e migliorare continuamente, massimizzare il loro potenziale degli attori di sistema, e creare culture produttive nella scuola.<sup>53</sup> In uno studio finanziato dalla Fondazione Wallace, Darling-Hammond e il suo team hanno esaminato otto programmi esemplari di sviluppo della leadership scolastica, nonché le politiche di stato e le esperienze sul campo in tutti gli USA.<sup>54</sup> Che cosa hanno in comune questi programmi esemplari? Strategie di assunzione; stretti legami tra le scuole e la comunità; formazione intensiva e continua degli attori di sistema, sotto l'ala di formatori esperti, e una forte enfasi sulle teorie all'avanguardia della leadership di trasformazione. Nell'esaminare le caratteristiche di successo dei programmi di leadership educativa, vengono offerte raccomandazioni concrete per migliorare i programmi a livello nazionale. Oltre a evidenziare le similitudini dei programmi efficaci, lo studio spiega anche le differenze tra i programmi e mette in luce l'efficacia di approcci e modelli provenienti da diversi stati e contesti statunitensi: Est, Ovest, Nord e Sud, urbane e rurali; formazione pre-servizio e in servizio, come pure si indicano strategie per l'assunzione dei dirigenti, lo stage, il tutoraggio, e i corsi. Un lavoro analogo studia le prospettive australiane.<sup>55</sup> L'evoluzione del ruolo dei presidi e direttori nel corso degli ultimi venti anni ha portato ad un cambiamento di paradigma

<sup>51</sup> R. Sookai Budhal, *Leadership Educativi del preside della scuola: il suo impatto sulla cultura di apprendimento e di insegnamento presso scuole*, LAP LAMBERT Academic Publishing, Saarbrücken 2010. B.L. McCombs, L. Miller, *The School Leader's Guide to Learner-Centered Education: From Complexity to Simplicity*, Corwin Pr Inc, Thousand Oaks, CA 2008.

<sup>52</sup> J.R. Hoyle, *Six Steps to Preparing Exemplary Principals and Superintendents: Leadership Education at Its Best*, Rowman & Littlefield Education, Lanham, MD 2010. Ch. Day, K. Leithwood, *Successful Principal Leadership in Times of Change: An International Perspective*, Springer Netherlands, Dordrecht 2009. P. Thomson, *School Leadership. Heads on the Block?* Routledge Chapman & Hall, New York, N.Y. 2009. A. Harris, *Distributed School Leadership: Developing Tomorrow's Leaders*, Routledge Chapman & Hall, New York, NY, 1 edizione, 2008.

<sup>53</sup> K.M. Kee, K.A. Anderson, V.S. Dearing, *Results Coaching: The New Essential for School Leaders*, Corwin Pr Inc., Thousand Oaks, CA 2010.

<sup>54</sup> L. Darling-Hammond, D. Meyerson, M. Lapointe, *Preparing Principals for a Changing World: Lessons from Effective School Leadership Programs*, Jossey Bass, San Francisco 2009.

<sup>55</sup> S. Eacott, *Strategic Leadership and Public School Principals: A Study in New South Wales Australia*, VDM Verlag, Saarbrücken 2009.

in cui i leader della scuola ora necessitano di acquisire competenze nella gestione delle risorse umane e finanziarie, della teoria organizzativa e della gestione del cambiamento. Brundett-Crawford sviluppano il tema in prospettiva comparativa internazionale.<sup>56</sup>

Lumb, Corvo, Pashiardis, con una ricerca sponsorizzata dall'University Council on Educational Administration (UCEA), dalla British Educational, Leadership, Management, and Administration Society (BELMAS), e dal Commonwealth Council for Educational Administration and Management (CCEAM), traggono indicazioni per fornire un quadro completo e una recensione comparativa di ciò che è noto circa la preparazione e lo sviluppo dei leader delle scuole di tutto il mondo.<sup>57</sup> Il testo che ne deriva descrive i problemi attuali e i dibattiti in corso, esprime valutazioni dirette sui settori di sviluppo della leadership. Si tratta di un primo sguardo globale utile alla preparazione della leadership e dello sviluppo formativo in tutto il mondo. Gli studi di riferimento si collocano geograficamente nelle diverse aree scolastiche del pianeta: USA 8 studi, UK 9, 5 in Europa, Asia 3, 3 in Canada, Australia e Nuova Zelanda 3, e in Africa 3.

Il testo di Marshall, cercando una base di ricerca per la gestione del cambiamento della leadership scolastica, analizza le principali caratteristiche di design, progettazione, erogazione e monitoraggio dell'impatto formativo delle iniziative di cambiamento previste in tutto il settore dell'istruzione superiore.<sup>58</sup> Duignan si occupa invece delle componenti etiche delle tensioni e delle sfide che i cambiamenti impongono alla dirigenza scolastica. Destinatario e committente della ricerca è l'Australian Council for Educational Leadership Gold Medal for excellence.<sup>59</sup> Il testo di Hubben e Hughes è organizzato intorno al ELCC Standards e fornisce un ponte tra la teoria dell'amministrazione scolastica e la tensione creativa del dirigente, allo scopo di risolvere problemi pratici in cui i dirigenti scolastici. Giunto alla sesta edizione, il testo continua ad essere basato sulla ricerca che individua i legami tra leadership educativa e scuole produttive, soprattutto in termini di risultati per gli studenti.<sup>60</sup>

Nell'area francofona il concetto di leadership assume la metafora del "pilotaggio" dell'istituzione scolastica. Di esso si analizzano la dimensione pedagogica, le compo-

---

<sup>56</sup> M. Brundrett, M. Crawford (a cura di), *Developing School Leaders: An International Perspective*, Routledge Chapman & Hall, New York, NY 2008.

<sup>57</sup> J. Lumby, G. Crow, P. Pashiardis, *International Handbook on the Preparation and Development of School Leaders*, Lawrence Erlbaum Assoc Inc., Mahwah, NJ 2008.

<sup>58</sup> S. Marshall, *Strategic Leadership of Change in Higher Education: What's New?* Routledge Chapman & Hal, New York, NY 2007.

<sup>59</sup> P. Duignan, *Educational Leadership: Key Challenges and Ethical Tensions*, Cambridge Univ Pr, Australia 2007.

<sup>60</sup> G.C. Ubben, L.W. Hughes, C.J. Norris, *The Principal: Creative Leadership for Excellence in Schools*, Allyn & Bacon, New York, 6 ed. 2006.

nenti della dimensione umana nella comunicazione, gli aspetti giuridico-economici, l'evoluzione e le prospettive.<sup>61</sup> Sulla gestione delle risorse umane, con risvolti psicologici, si orientano diverse guide.<sup>62</sup> Vengono suggeriti modi per costruire strategie di controllo e margini operativi di autonomia didattica all'interno dell'istituto e anche spazi professionali per costruire aree di competenza concorrenziali con altre offerte formative.<sup>63</sup> Il confronto e la ricerca comparativa sono sempre vivi.<sup>64</sup>

Sulla scia delle esperienze internazionali, è possibile individuare, anche per il contesto italiano, un percorso che guidi il dirigente del XXI secolo verso la qualità dei servizi d'istruzione orientandolo ad una prospettiva gestionale e pedagogica che valorizzi le risorse umane: è questo il primo passo verso la strada della "qualità totale" o, meglio, di una "qualità altra", che riscopra l'ethos come elemento fondante della scuola. Sono stati presentati una serie di volumi – ancora troppo pochi in relazione all'importanza del tema - che intendono descrivere e comprendere le nuove ecologie della *leadership* educativa che influiscono anche sulle politiche del nostro Paese. Si analizzano i temi e gli scenari della *leadership* – del dirigente e dello staff di dirigenza - discussi nella letteratura internazionale, nella convinzione che la *leadership* personale dei dirigenti scolastici, coerente con le norme dello stato di diritto e con le responsabilità sui risultati, può ripristinare la *mission* di servizio del sistema educativo. Tale servizio si riferisce anzi tutto ad un orizzonte ideale, quello delle pari opportunità di tutti gli individui, all'idea cioè che l'istruzione possa contribuire all'emancipazione di chiunque. In questa prospettiva, la *leadership* personale rappresenta, fra l'altro, anche il fondamento su cui ricostruire il welfare che, a causa della crescente burocratizzazione, la scuola ha progressivamente smarrito, insieme alla sua ragion d'essere all'interno della pubblica amministrazione e dello stato sociale.<sup>65</sup>

<sup>61</sup> M. Fort, M. Reverchon-Billot (a cura di), *Diriger, animer, piloter un établissement scolaire: un état du débat*, ESEN-CRDP (Centre Régional de Documentation Pédagogique) de Bourgogne, Dijon 2006.

<sup>62</sup> J.L. Berthier, *Les leviers humains dans le management de l'EPL*, Hachette Education, Paris 2006. D. Brillaud, *Pilotage et projet d'établissement. Enjeux, démarches, outils*, CRDP (Centre Régional de Documentation Pédagogique) d'Aquitaine, Bordeaux 2006.

<sup>63</sup> M.M. Boissinot, *Pilotage pédagogique et autonomie des établissements scolaires. Direction établissement*, CRDP (Centre Régional de Documentation Pédagogique) d'Auvergne, 2005.

<sup>64</sup> Th. Chevallier, *Les nouveaux rôles des chefs d'établissements dans l'enseignement secondaire*. UNESCO, Paris 2006.

<sup>65</sup> F. D'Ippolito, *Leadership e qualità relazionale nella scuola del XXI secolo. Dalla teoria alla prassi*, Montedit, Melegnano (MI) 2010. A. Artini, *I leader educativi. La dirigenza scolastica nelle scuole dell'autonomia*, Franco Angeli, Milano 2004. G. Cinquepalmi, *Educazione e leadership. Approcci teorici e interventi didattici*, Adda, Bari 2009. G. Barzanò, *Leadership per l'educazione. Riflessioni e prospettive dal dibattito globale*, Armando, Roma 2009. P. Giuffrida, *La leadership nel management della scuola*, Carocci, Roma 2005.

Le scelte di Serpieri – *Senza leadership* - vanno nella direzione di visioni processuali della leadership distribuita, come nel discorso democratico-critico.<sup>66</sup> I destini della scuola come istituzione educativa si presentano sempre più incerti nelle società della globalizzazione, del rischio, delle reti. Così, le contraddizioni della scuola perdurano: come luogo sia di apertura di possibilità democratiche, di miglioramento delle condizioni di vita, che di riproduzione di diseguaglianze e blocchi sociali e culturali. A cavallo dei due millenni, per comprendere tali tendenze, esplorarne le conseguenze spesso impreviste, il dibattito internazionale ha mantenuto, anzi ampliato, la focalizzazione sulla leadership educativa. La copiosa letteratura sulla leadership viene qui presentata e discussa alla luce dei “discorsi”, ovvero di quei regimi di verità e conoscenza che informano le politiche di riforma, di ristrutturazione della scuola. Decisori politici e operatori sindacali, dirigenti e docenti, studiosi ed esperti, possono interrogarsi sugli spazi che la nostra scuola lascia o, piuttosto, intende creare per una leadership educativa ispirata dal discorso democratico: per promuovere non solo conoscenze e abilità, ma anche dialogo culturale, cittadinanza ed equità sociali e consapevolezza critica delle forme di potere e di influenza.

#### 7.4. MANAGEMENT

Negli ultimi due decenni, gli sforzi per migliorare le scuole hanno modificato significativamente le aspettative di ruolo dei dirigenti. Oggi, i leader scolastici di qualità dovrebbero fondere le competenze di un leader attento alle prospettive future e di un dirigente competente sul piano del management. Si sottolinea la necessità, per gli operatori, di applicare strumenti concettuali per agevolare il processo decisionale, applicare le competenze tecniche e relazionali utili per impegnarsi nel processo decisionale democratico. In particolare, il testo di Kowalski sottolinea come queste prospettive non si allineino più con il tipo di leadership educativa prospettato dagli standards dell’Educational Leadership Consortium Council (ELCC).<sup>67</sup> Lo studio della leadership educativa ha poco senso se non è in relazione alla dimensione reale di come sono i dirigenti. In particolare, la ricerca Barker e Mercer sui modelli di leadership che ottengono maggior impatto sull’apprendimento esplora le connessioni tra leadership educativa, politica, curriculum, risorse umane e la responsabilità.<sup>68</sup>

---

<sup>66</sup> R. Serpieri, *Senza leadership: un discorso democratico per la scuola*. 1 Discorsi e contesti della leadership educativa, Franco Angeli, Milano 2009.

<sup>67</sup> Th.J. Kowalski, *The School Principal: Visionary Leadership and Competent Management*, Routledge Chapman & Hall, New York, NY 2010.

<sup>68</sup> B. Barker, J. Mercer, *Human Resource Management in Education: Contexts, Themes and Impact*,

Anche gli effetti della globalizzazione, che si riverberano sulle politiche educative di tutto il mondo, richiedono un confronto con la situazione reale dei sistemi educativi. Ben vengano, pertanto, giochi di ruolo, inbasket e simulazioni, per stimolare la riflessione su questioni fondamentali che riguardano l'amministrazione della scuola di oggi e le linee guida per offrire problem-solving e risoluzioni.<sup>69</sup> E le necessità di maggior qualificazione a tutti i livelli.<sup>70</sup>

Rafferty collega strettamente gli effetti del discorso manageriale per il miglioramento della scuola con le realtà delle riforme. Secondo il ricercatore, una volta che le scuole e i sistemi scolastici adottano programmi di riforma, i valori e significati inerenti a tali programmi creano e perpetuano potenti forme di discorso che caratterizzano i progetti stessi, evocano la lealtà e l'impegno e potenziano gli effetti sul lavoro di insegnanti, presidi e sul miglioramento della scuola.<sup>71</sup> Forse per questo, BiblioBazar, casa editrice specializzata nelle opere storiche e classiche, pubblica l'esatta riproduzione di *School Management*, un libro pubblicato prima del 1923 e che, ancor oggi, propone indicazioni sulle quali riflettere.<sup>72</sup> Un altro tipo di classico è rappresentato dall'Annuario Mondiale dell'Educazione riguardante la gestione delle scuole.<sup>73</sup>

Il testo probabilmente più innovativo proviene tuttavia dalla Francia, dove si aprono prospettive sociologiche e politiche pubbliche atte a favorire il decentramento e la modernizzazione dei quadri normativi delle scuole locali, destinate a cambiare il lavoro del dirigente scolastico, a quanto pare fornire una maggiore autonomia.<sup>74</sup> Su alcuni punti in particolare l'Italia deve confrontarsi: è necessario confutare l'idea di un unico movimento progressivo verso una maggiore autonomia, poiché si stanno affermando modelli e orientamenti assai diversificati; è altrettanto importante riequilibrare la sproporzione tra la debole flessibilità finanziaria concesso dalle sedi centrali e i dispositivi di controllo, che si prospettano sempre più ingombranti. D'altro canto, si ravvisa il rischio d'abuso di autonomia di taluni compiti a livello locale, con la scusa del decentramento. Ma la sensazione generale è quella di coesistenza di

Routledge Chapman & Hall, New York, NY 2010.

<sup>69</sup> R.A. Gorton, J.A. Alston, *School Leadership & Administration: Important Concepts, Case Studies, & Simulations*, McGraw Hill Book Co, New York, NY 2008.

<sup>70</sup> M. Coleman, D. Glover, *Educational Leadership and Management: Developing Insights and Skills*, McGraw-Hill Publ.Com, New York, NY 2010. T.A. Razik, A.D. Swanson, *Fundamental Concepts of Educational Leadership and Management*, Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ, 3 ed. 2009.

<sup>71</sup> J. Rafferty, *The Realities of School Reform: The effects of managerial discourse on the work of teachers, principals, and on school improvement*, LAP LAMBERT Academic Publishing, Saarbrücken 2010.

<sup>72</sup> A. Newton Raub, *School Management*, BiblioBazaar, Charleston, South Carolina 2009.

<sup>73</sup> E. Hoyle, A. McMahon (a cura di), *World Yearbook of Education: The Management of Schools*, Routledge Chapman & Hall, New York, NY 2006.

<sup>74</sup> A. Barrère, *Sociologie des chefs d'établissement: les managers de la République*, PUF, Paris 2006.

più vincoli formali con una reale libertà di organizzazione legata al fatto che la scuola è un luogo di lavoro concentrato e isolato dalla gerarchia. Al crocevia tra la sociologia dell'educazione e quella del lavoro, Barrère dipinge un vivido ritratto della vita quotidiana della scuola, con particolare attenzione a quella professionale. Nel cercare di comprendere i problemi della comunità e gli eventi del mondo del lavoro, offre un nuovo sguardo alle sfide future della scuola.

Da quando nell'ordinamento scolastico italiano è stata introdotta la cosiddetta "riforma dell'autonomia", e per i capi d'istituto è stata introdotta la qualifica dirigenziale che ha conferito loro un profilo manageriale, anche la ricerca pedagogica ha dovuto confrontarsi con campi d'indagine relativamente nuovi, dalle teorie organizzative al management scolastico, che in altri paesi sono ormai da tempo inseriti nei programmi di formazione iniziale e continua di docenti e dirigenti, mentre in Italia stentano ad affermarsi. Le difficoltà del concepire le prospettive di management applicate al mondo dell'istruzione sono attestate anche dal numero esiguo di saggi sul tema, indagati anche risalendo indietro negli anni.<sup>75</sup>

Uno spazio importante è però occupato da due ricerche, la prima svolta in provincia di Bolzano sul concetto di *middle management* applicato allo staff del dirigente,<sup>76</sup> e la seconda, più estesa, che procede attraverso l'analisi dei curricula e l'autopercezione di competenza del profilo dirigente.<sup>77</sup> La ricerca di Weyland, nata dal coinvolgimento della facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano nell'indagine sui bisogni formativi e le competenze professionali dei dirigenti delle istituzioni educative, ha ristretto il campo di attenzione alla provincia e ha approfondito le dinamiche formative e di aggiornamento delle figure di *middle management*, ovvero l'arco di professionalità e di formazione dei soggetti interni alla scuola che supportano il dirigente nelle sue attività e che hanno compiti di responsabilità organizzativa e di management. La ricerca Xodo intercetta e focalizza le competenze del dirigente scolastico nel luogo in cui si manifestano e si formano: all'interno delle istituzioni scolastiche. E lo fa attraverso una duplice indagine, sviluppata in due tempi: dapprima sono stati analizzati i curricula del primo concorso per dirigenti scolastici (DDG

---

<sup>75</sup> M. Cornacchia, *Teorie di management e organizzazione della scuola*, Unicopli, 2010. G. Bertagna (a cura di), *Dirigenti per le scuole. Manuale per la preparazione al concorso e per l'aggiornamento professionale dei dirigenti in servizio*, La Scuola, Brescia 2010. P. Crispiani (a cura di), *Il management nella scuola di qualità*, Armando Editore, Roma 2010. G. Lagrasta, *Management scolastico integrato. Network organizzativi e reti sociali*, Anicia, Roma 2004.

<sup>76</sup> B. Weyland (a cura di), *Middle management. Bisogni e opportunità di formazione nella scuola della provincia di Bolzano*, Praxis 3, Bolzano 2009.

<sup>77</sup> Xodo C. (a cura di), *Il dirigente scolastico. Una professionalità pedagogica tra management e leadership*, Franco Angeli, Milano 2010.

22-11-2004) per rilevare, indirettamente, le competenze con cui gli aspiranti dirigenti affrontano la prova di selezione. Successivamente è stata indagata direttamente l'autopercezione di competenza e professionalità in dirigenti di collaudata esperienza. La ricerca include alla fine racconti di vita professionale da parte di dirigenti in servizio.

Al di là della retorica sul nuovo ruolo del capo di istituto disegnato dalle leggi sull'autonomia e sulla dirigenza, è percepibile, nei settori formativi, il bisogno di voltar pagina, di guardare la realtà in maniera disincantata. Solo dal confronto con i fatti può emergere un profilo più nitido e credibile di questa importante figura direttiva. È necessario uscire dal concetto di decalogo del perfetto dirigente, dai lunghi elenchi di competenze teorico-giuridico-formative, proposte come sostrato necessario dell'agire organizzativo, poiché la realtà fattuale raramente coincide con quella immaginata, per indagare quel che accade realmente nei contesti vivi della professione. Solo l'analisi delle competenze autentiche, agite, consente di verificare l'attendibilità di quelle ideali. Un valido approccio di partenza.



## Conclusione

L'analisi appena conclusa fornisce una serie di interessanti spunti utili per l'avvio di una riflessione intorno al tema dei fondamenti epistemologici e pedagogici dello sviluppo professionale dei dirigenti scolastici e della formazione professionale, con particolare riferimento alla leadership educativa e alle prospettive della attuale ricerca educativa italiana e internazionale. Rappresenta, anche, un'ampia raccolta internazionale di studi concernenti le «migliori pratiche» di iniziative di sviluppo professionale del settore. Intenzionalmente non si presenta, pertanto, come un lavoro definitivo, perché non vuole servire a chiudere un ragionamento, ma a tenerlo aperto e rilanciarlo.

Costituisce, piuttosto, un favorevole punto di partenza per quanti, - esperti, docenti, ricercatori e osservatori – vogliono riflettere sui percorsi *di aggiornamento e di accrescimento professionali per Dirigenti scolastici e direttori di CFP*.

**Implementare azioni per lo sviluppo professionale.** Abbiamo immaginato la ricerca interpretativa come il primo passo di un percorso ideale che consenta ad una realtà scolastica di fare tutti i passaggi necessari (o almeno quelli che a noi sembrano tali) per progettare e implementare azioni per il successo dello sviluppo professionale della dirigenza scolastica e formativa, vista nell'ottica della formazione continua e col supporto di progetti efficaci e soluzioni migliorative per il problemi della leadership motivante. Crediamo che il percorso abbia messo a disposizione di chi vorrà usarlo molto “sapere” e molta “competenza”, in alcuni casi in maniera più formalizzata, in altri casi più accennata, in altri ancora più intuita.

**Eterogeneità dei compiti e delle strategie d'azione.** I presidi della scuola secondaria hanno esteso la loro *mission* attraverso i contesti delle politiche di decentramento, ma anche in seguito alle logiche di riorganizzazione del nuovo management pubblico. Queste trasformazioni, spesso analizzate nella loro dimensione organizzativa, vanno ridiscusse in termini di lavoro quotidiano dei dirigenti scolastici, mostrando come i molteplici compiti che svolgono, ma anche la coesistenza di diverse temporalità quotidiane e frammenti di attività organizzative conferiscano al lavoro di dirigenza una grande eterogeneità. Di fronte a questa realtà, due direttrici principali appaiono come principi organizzativi che possono conferire una qualche unità alla quotidianità: la capacità di risposta alle situazioni locali differenziate; la visibilità dei risultati dell'azione.

A fronte dell'idea di una gestione pubblica rinnovata e maggiormente efficiente in un contesto di decentramento misurato, gli attuali dirigenti scolastici, più che come

manager della governance e leader formativi, si presentano come intermediari tra i livelli nazionale e locale, con un margine di manovra strategico non trascurabile, tuttavia ancora penalizzato da una complessità di regolamenti che sembrano semplificabili con eccessiva difficoltà rispetto alle esigenze di innovazione pertinente. Essi sono destinati ad essere una categoria emergente di personale di gestione formativa, caratterizzati da quell'assertività in grado di stimolare e regolare le politiche e progetti di istituto. Ma come queste linee di sviluppo professionale possono tradursi in realtà pluralistica, soprattutto nella scuola secondaria e professionale, senza produrre grandi tensioni?

*Acquisizione di consapevolezza.* Riflettere oggi sul ruolo del dirigente scolastico richiede, invece, di pensare a ciò che è assolutamente necessario salvaguardare, a ciò che si deve scegliere di fare, fra tutto quello che si dovrebbe fare, a ciò che è realizzabile, fra tutto ciò che pure sarebbe realizzabile se la scuola disponesse delle risorse necessarie. Se si dispone di risorse economiche scarse e in continua diminuzione, se le risorse professionali vengono modificate nella quantità e nella composizione, se si determinano rilevanti processi di mobilità del personale, se si interrompe la continuità dei processi di istruzione con la mancata autorizzazione al funzionamento delle classi e alla loro riarticolazione, non è certo possibile definire un impegno, con i soggetti portatori di interessi, sui servizi offerti e sulla loro quantità e qualità. Non si riesce a definire un Piano dell'Offerta Formativa né un piano di utilizzo delle risorse economiche finalizzato alla sua realizzazione. Nell'attuale situazione delle scuole, pertanto, la funzione di promozione e coordinamento affidata al dirigente deve essere declinata prima di tutto come ideazione di un percorso. Un percorso di acquisizione di consapevolezza dei soggetti coinvolti nei processi decisionali ed un contestuale percorso di ricerca condivisa di soluzioni alle problematiche che sono determinate dai tagli delle risorse. Nello svolgere le funzioni di coordinamento, fra i poteri tecnici del collegio dei docenti e i poteri di indirizzo e controllo del consiglio di istituto, il dirigente deve mettere, prima di tutto, ogni soggetto nelle condizioni di sapere e di saper fare.

Il lavoro principale del dirigente è quello di stimolare o regolare le iniziative e la cooperazione, costruire l'impianto di una scuola concepita come spazio di innovazione per migliorare i risultati, il clima, il funzionamento. Si tratta, essenzialmente, di promuovere un cambiamento motivato e ponderato, attraverso strumenti e meccanismi di valutazione diagnostica e prognostica che sollecitino forze interne a contrastare le debolezze dell'istituzione.

Vedere con gli occhi del dirigente il lavoro giornaliero, lo fa diventare a volte opaco e pieno di contraddizioni che ne rendono l'interpretazione più complessa. Ma sono gli stessi attori del sistema che parlano dell'importanza del principio di reattività, ri-

elaborando come categorie analitiche le capacità di leggere e decodificare l'ambiente, di agire in tempo reale e proporre cambiamenti visibili. I compiti di *problem solving* o decisionali sono descritti come il *core-business*. Insieme alle scelte iniziali di avvio della progettazione e alla supervisione, essi sono considerati una prerogativa del capo d'istituto, che li esercita in settori diversi, che vanno dalla gestione finanziaria del progetto a quella amministrativa e didattica. La delocalizzazione e il ruolo delle competenze locali rimangono spesso centrali per i riferimenti ideali del lavoro. Ma l'entità scuola è al tempo stesso uno spazio autonomo, anche se geograficamente isolato, pur restando parte di un apparato istituzionale nel quale le forme di regolamentazione si stanno evolvendo. Questa particolare situazione caratterizza il lavoro dei dirigenti scolastici, al crocevia di vari tipi di temporalità: fortemente incorniciate dalle esigenze scolastiche, e a loro volta integrate in un apparato burocratico centralizzato. L'anno scolastico è scandito da una serie specifica di momenti che organizzano la gestione dei flussi degli studenti e dei ritmi di apprendimento, su cui il capo di istituto ha poco controllo. Fanno tuttavia parte del quotidiano anche la lotta agli insuccessi scolastici, alle assenze, ai ritardi. Inoltre, la vita quotidiana di un istituto presenta molti episodi di circostanze eccezionali: dai movimenti studenteschi, ai problemi climatici, ai conflitti tra le persone. Sono situazioni che richiedono trattamenti a breve termine, più o meno costosi in termini di tempo ed energia. Si tratta di un secondo aspetto della temporalità scolastica, che l'emergenza e la gestione delle situazioni, manifestandosi sempre in una forma singolare, vietano di considerare secondo standard uniformi.

La ricerca di buona reattività è fondamentale per la gestione in tempo reale dei flussi e delle emergenze, per far evolvere le situazioni. In un certo numero di istituzioni, in particolare nelle scuole professionali, la reattività consiste nel dare risposte adeguate all'incivile comportamento degli studenti e alle conseguenze in termini di conflitti con gli insegnanti. Alcuni istituti sono in grado di costruire approcci collettivi per la gestione di questi problemi che coinvolgono le associazioni dei genitori ad un lavoro di responsabilizzazione e di visibilità.

I dirigenti scolastici dicono che a volte sono frustrati dalla natura disarticolata del loro lavoro, sempre più invaso da compiti considerati di natura amministrativa, riconoscono la difficoltà di espletare le loro nuove *mission*. Tuttavia, la pluralità dei possibili settori di azione, la personalizzazione di compiti relazionali forti e la capacità di ricerca di un capo di istituto, hanno l'effetto di alzare il tasso di motivazione di insegnanti e studenti e sono caratteristiche direttamente legate alle pratiche di classe efficaci.

**Valutazione e monitoraggio.** L'affidamento del monitoraggio delle performance all'INVALSI, per quanto problematico, ha segnato il progressivo, rapido cambio di paradigma della valutazione dei dirigenti scolastici. L'accento si è spostato dalla valutazione della prestazione del dirigente in quanto leader educativo, garante dell'auto-

nomia della scuola a lui affidata, alla valutazione della sua azione in quanto manager a tutto campo, responsabile dell'impiego efficace/efficiente delle risorse umane e finanziarie assegnate alla scuola da lui guidata. Terminale locale di una rete nazionale di soggetti chiamati a gestire gli effetti delle politiche stabilite dal governo a livello centrale.

Lungo questa linea, l'oggetto privilegiato della valutazione cessa di essere il grado di conseguimento degli obiettivi fissati a livello locale, ma diventa il compiuto e puntuale monitoraggio del processo di razionalizzazione, che comprende una lunga serie di innovazioni ordinamentali, organizzative e didattiche.

**Reinventare il modello dirigenziale.** In quanto al modello di dirigenza, è chiaro che, nelle scuole, la leadership deve essere reinventata, innanzitutto e principalmente in termini di leadership per l'apprendimento degli studenti. In tutti i casi, al di là dell'approccio che scelgono le varie scuole, il ruolo del capo d'istituto rimane centrale.

Per reinventare il ruolo dei dirigenti scolastici, si propongono al mondo scolastico italiano tre sfide:

1. *Costruire un canale di reclutamento che assicuri leader scolastici efficaci.* Per fare questo occorre rafforzare il reclutamento, ma anche la capacità di trattenerne i dirigenti migliori in servizio; occorre migliorare la preparazione e innalzare gli standard dei programmi universitari in ingresso e in uscita, e esplorare vie alternative per l'accesso alla dirigenza scolastica.
2. *Sostenere la professione.* A questo fine è necessario enfatizzare il ruolo della leadership finalizzata all'apprendimento degli studenti, alla preparazione e allo sviluppo professionale, migliorare l'aggiornamento in servizio, promuovere obiettivi condivisi e un comune impegno fra le organizzazioni che si occupano di dirigenza scolastica e infine aumentare le retribuzioni.
3. *Garantire qualità e risultati.* A questo scopo è necessario valutare i capi d'istituto in modo più efficace e frequente, trovare metodi giusti e corretti per responsabilizzarli nei confronti dell'apprendimento e insieme sviluppare sistemi adeguati per raccogliere dati e informazioni sulle loro capacità in tal senso.

**Formazione continua come sviluppo.** L'ideale prosecuzione del presente lavoro consiste pertanto in un progetto di ricerca sulla formazione dei dirigenti scolastici e professionali in Italia, comparativo allo scenario internazionale. Il progetto di ricerca può comprendere i seguenti obiettivi:

1. l'analisi delle iniziative istituzionali inerenti la raccolta di informazioni circa le principali iniziative di formazione in atto in Italia, con attenzione particolare a quelle esistenti in ambito territoriale, specie su base regionale;

2. l'approfondimento del profilo professionale, della struttura curriculare, delle metodologie didattiche e dei modelli organizzativi dei corsi realizzati;
3. l'analisi della soddisfazione dei partecipanti alle attività di formazione: riguarda la consapevolezza di valutare e misurare il grado di soddisfazione delle risorse in termini di congruenza delle attività formative rispetto ai fabbisogni e alle attese dei partecipanti;
4. l'analisi economica delle iniziative di formazione in servizio, per comprenderne il grado di frammentazione e individuare eventuali corsi di elevata qualità a basso costo.

**Ruolo strategico dei CIRDFA.** La politica di sviluppo dell'alta formazione dei dirigenti è stata identificata nel master course, che concilia approfondimenti teorici, ricerca-azione, ricerca-formazione e sperimentazione critica di pratiche professionali. La sede ideale di riferimento per lo sviluppo professionale è stata identificata nei CIRDFA Centri per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata, i quali operano sulla scia dei cinque CRDP (Centre Régional de Documentation Pédagogique) francesi, il cui ruolo di sviluppo delle competenze e professionalità di dirigenti ed insegnanti è ritenuto elemento fondamentale, a) per le risorse di alta formazione che può mettere in gioco ai fini della formazione iniziale e dell'aggiornamento, ma anche b) per la specializzazione riguardante le forme di monitoraggio, valutazione, accreditamento, c) la disponibilità di team di progettazione, équipe di specialisti della formazione, risorse e ambienti di lavoro virtuali e tradizionali direttamente accessibili.

**Piste per la ricerca.** Attraverso la rassegna comparate della letteratura nazionale ed internazionale si è giunti, infine, a definire le *piste per la ricerca*, al fine di potenziare il dibattito scientifico ed allinearlo agli orientamenti internazionali. A fronte di numerosi testi dedicati a stili ancora tradizionali di gestione delle istituzioni scolastiche, che si limitano al quadro di riferimento tradizionale e spesso sfociano nella manualistica o nella tipologia delle guide operative, è necessario potenziare; studi sugli stili di problem solving strategico e collaborativo/distribuito per gli approcci decisionali; studi sui modelli di coaching motivazionale del leader; studi sulle di analisi delle competenze autentiche, agite, che integrino i modelli di competenza esistenti e vadano al di là delle consuete liste di skill su cui si basano framework teorici ideali; ancora scarsi gli studi dedicati allo sviluppo professionale dei team che supportano i leader nelle scelte e nelle operazioni di gestione degli istituti; da potenziare anche i temi dello sviluppo sostenibile-interculturale degli istituti. Ma, soprattutto, si tratta di sensibilizzare i dirigenti sui concetti di leadership condivisa, da esercitare insieme alla governance e al management scolastici.



## BIBLIO-SITOGRAFIA

### TESTI RECENSITI

- AA.VV.** (2010), *Concorso per dirigenti scolastici. Quiz svolti e commentati per la prova preselettiva*, Edizioni Giuridiche Simone, Napoli
- AA.VV.** (2010), *Il dirigente scolastico. La prova preselettiva del concorso*, Editest, Napoli
- AA.VV.** (2010), *Il dirigente scolastico. Le prove scritte del concorso*, Editest, Napoli
- AA.VV.** (2008), *L'Accompagnement éducatif. Guide pour le collège*, SCÉRÉN-CRDP (Centre Régional de Documentation Pédagogique) de Bretagne, Rennes
- AA.VV.** (2008), *Les personnels de direction*. 12 ed., ESEN-CRDP (Centre Régional de Documentation Pédagogique) du Centre, Paris
- AA.VV.** (2007), *Il primo anno di scuola da dirigente scolastico. Vademecum per il neodirigente*, Conoscenza Edizioni, Roma
- Alberti A., D'Addazio M.** (2010), *Dirigere la scuola oggi*, Anicia, Roma
- Aquila Baldassare B.R.** (2008), *Quale dirigente scolastico nella scuola della multiculturalità?*, Libro Aureo, Catania
- Arnone A., Visocchi R.** (2005), *La responsabilità del dirigente scolastico*, Carocci, Roma
- Artini A.** (2004), *I leader educativi. La dirigenza scolastica nelle scuole dell'autonomia*, Franco Angeli, Milano
- Auduc J.L.** (2005), *Le système éducatif, guide pratique. Un état des lieux, les instances et les mécanismes, les évolutions, les enjeux, les débats: école, collège, lycée*, Hachette Littératures, Paris
- Balbi E., Artini A.** (2009), *Curare la scuola. Il problem solving strategico per i dirigenti scolastici*, 4° ed., Ponte alle Grazie, Milano
- Barker B., Mercer J.** (2010), *Human Resource Management in Education: Contexts, Themes and Impact*, Routledge Chapman & Hall, New York, NY
- Barrère A.** (2006), *Sociologie des chefs d'établissement: les managers de la République*, PUF, Paris
- Barzanò G.** (2009), *Leadership per l'educazione. Riflessioni e prospettive dal dibattito globale*, Armando, Roma
- Benetton M.** (2004), *L'altra qualità. La scuola tra management ed educazione*, Pensa Multimedia, Lecce
- Bertagna G.** (a cura di) (2010), *Dirigenti per le scuole. Manuale per la preparazione al concorso e per l'aggiornamento professionale dei dirigenti in servizio*, La Scuola, Brescia
- Berthier J.L.** (2006), *Les leviers humains dans le management de l'EPL*, Hachette Education, Paris

- Berto C., Cornacchia M.** (2005), *Lo staff del dirigente*, Carocci, Roma
- Biancardi F.** (2010), *Sarò dirigente scolastico. Come superare il test preselettivo del concorso a dirigente scolastico*, Armando, Roma
- Blase J.R., Phillips D.Y., Blasé J.J.** (2010), *Handbook of School Improvement: How High-Performing Principals Create High-Performing Schools*, Corwin, Thousand Oaks, CA
- Boissinot M.M.** (2005), *Pilotage pédagogique et autonomie des établissements scolaires. Direction établissement*, CRDP (Centre Régional de Documentation Pédagogique) d'Auvergne, Clermont-Ferrand
- Bouvier A.** (2007), *La gouvernance des systèmes éducatifs*, PUF, Paris
- Brillaud D.** (2006), *Pilotage et projet d'établissement. Enjeux, démarches, outils*, CRDP (Centre Régional de Documentation Pédagogique) d'Aquitaine, Bordeaux
- Brillaud D.** (2006), *Pilotage et projet d'établissement: enjeux, démarches, outils*, 2 ed., CRDP (Centre Régional de Documentation Pédagogique) d'Aquitaine, Bordeaux
- Brown G., Irby B.J.** (2005), *The Principal Portfolio*, 3 ed., Corwin, Thousand Oaks, CA
- Brundrett M., Crawford M.** (a cura di) (2008), *Developing School Leaders: An International Perspective*, Routledge Chapman & Hall, New York, NY
- Campbell Hill B., Ekey C.** (2010), *The Next-Step Guide to Enriching Classroom Environments: Rubrics and Resources for Self-Evaluation and Goal Setting for Literacy Coaches, Principals, and Teacher Study Groups*, Heinemann, Portsmouth, NH
- Capaldo N., Rondanini L.** (2007), *Governare l'istituzione scolastica. Linee guida per il dirigente*, Centro Studi Erickson, Trento
- Capaldo N., Rondanini L.** (2005), *Dirigere scuole. Le funzioni del dirigente scolastico nella società globale*, Centro Studi Erickson, Trento
- Cattaneo P., Di Falco A.M., Leonardi A., Maglia T., Marotta E., Palermo R., Peligra C., Rapisarda G.** (2010), *Nuova guida alla professione dirigente*, La Tecnica della Scuola, Catania
- Cattaneo P., Di Falco A.M., Leonardi A., Maglia T., Marotta E., Palermo R., Peligra C., Rapisarda G.** (2007), *Guida alla professione dirigente. Analisi degli aspetti più significativi della dirigenza scolastica: profilo, ruolo e responsabilità*, La Tecnica della Scuola, Catania
- Cattaneo P., Di Falco A.M., Leonardi A., Maglia T., Marotta E., Palermo R., Peligra C., Rapisarda G.** (2005), *Guida alla professione dirigente. Analisi degli aspetti più significativi della dirigenza scolastica e valido contributo per la preparazione al corso-concorso*, La Tecnica della Scuola, Catania
- Cerini G.** (a cura di) (2010), *Il nuovo dirigente scolastico. Tra leadership e management*, Maggioli Editore, Rimini
- Chevallier Th.** (2006), *Les nouveaux rôles des chefs d'établissements dans l'enseignement secondaire*, UNESCO, Paris
- Cinquepalmi G.** (2009), *Educazione e leadership. Approcci teorici e interventi didattici*, Adda, Bari



- Cole M.** (2006), *Education, Equality and Human Rights: Issues of Gender, 'Race', Sexuality, Disability and Social Class*, Routledge Chapman & Hall, Abingdon
- Coleman M., Glover D.** (2010), *Educational Leadership and Management: Developing Insights and Skills*, Mcgraw-Hill Publ.Com, New York, NY
- Combaz G.** (2007), *Autonomie des établissements et inégalités scolaires*, Fabert, Paris
- Cornacchia M.** (2010), *Teorie di management e organizzazione della scuola*, Unicopli
- Crispiani P.** (a cura di) (2010), *Il management nella scuola di qualità*, Armando Editore, Roma
- D'Addazio M.** (2008), *L'organizzazione e la gestione delle istituzioni scolastiche oggi*, Anicia, Roma
- D'Addanzio M.** (2006), *Il dirigente scolastico tra competenze, gestione, relazioni e risultati*, Anicia, Roma
- D'Addazio M.** (2005), *Saggio e progetto. Guida alle prove scritte del 1° corso-concorso per dirigenti scolastici*, Anicia, Roma
- D'Addazio M., Farina A., Penge S.** (2010), *Dirigere la scuola oggi. Quesiti e risposte*, Anicia, Roma
- D'Ippolito F.** (2010), *Leadership e qualità relazionale nella scuola del XXI secolo. Dalla teoria alla prassi*, Montedit, Melegnano, Milano
- Daresh J.C., Lynch J.** (2010), *Improve Learning by Building Community: A Principal's Guide to Action*, Corwin, Thousand Oaks, CA
- Darling-Hammond L., Meyerson D., Lapointe M.** (2009), *Preparing Principals for a Changing World: Lessons from Effective School Leadership Programs*, Jossey Bass, San Francisco
- Day Ch., Leithwood K.** (2009), *Successful Principal Leadership in Times of Change: An International Perspective*, Springer Netherlands, Dordrecht
- Delahaye J.P.** (2007), *Les personnels de direction*, ÉSEN-CRDP (Centre Régional de Documentation Pédagogique) de l'académie d'Orléans, Tours
- Delay C., Delay-Reverdy Th.** (2008), *Le lycée de nos rêves*, Hachette Littératures, Paris
- Di Falco A.M., Maglia T., Palermo R., Sugamiele D., Tosolini A., Virzi C.** (2007), *Scuola in progress nel decennio dell'autonomia. Le tappe giuridiche fondamentali e le figure professionali nell'evoluzione del sistema scolastico italiano*, La Tecnica della Scuola, Catania
- Dietz M.E.** (2008), *Designing the School Leader's Portfolio*, 2 ed., Corwin, Thousand Oaks, CA
- DiPaola M., Kolter Hoy W.** (2008), *Principals Improving Instruction: Supervision, Evaluation and Professional Development*, Allyn & Bacon, Columbus, Ohio
- Duignan P.** (2007), *Educational Leadership: Key Challenges and Ethical Tensions*, Cambridge Univ Pr, Port Melbourne, Australia
- Eacott S.** (2009), *Strategic Leadership and Public School Principals: A Study in New South Wales Australia*, VDM Verlag, Saarbrücken

- Farina A.** (2010), *Dirigente scolastico. Gestione risorse umane e finanziarie*, Anicia, Roma
- Fedrigotti S., Marcantoni M.** (2006), *La valutazione della dirigenza nella pubblica amministrazione. Il caso della Provincia autonoma di Trento e uno sguardo all'esperienza delle Regioni*, Franco Angeli, Milano
- Fort M., Reverchon-Billot M.** (a cura di) (2006), *Diriger, animer, piloter un établissement scolaire: un état du débat*, ESEN-CRDP (Centre Régional de Documentation Pédagogique) de Bourgogne, Dijon
- Frank V. von** (2008), *Professional Learning for School Leaders*, National Staff Development Council, Columbus, Ohio
- Gaeta A., Maurizio A.** (2006), *Legenda del dirigente scolastico*, Carocci, Roma
- Gambula G.** (2005), *Concorso a dirigente scolastico. Modelli e strumenti per il progetto. Per la prova scritta*, Mursia, Milano
- Gatto E., Rapisarda G., Tolone G.C.** (2005), *Controllo di gestione per una scuola di qualità. Un pratico manuale applicativo del d.lgs 286/99 ai fini della valutazione dei dirigenti scolastici*, La Tecnica della Scuola, Catania
- Gazzerro V.** (2009), *Dirigenza scolastica. Comunicazione responsabilità e autonomia. Sfide per le istituzioni scolastiche italiane*, Guerra Edizioni, Perugia
- Gerwig G.W.** (2009), *Schools With a Perfect Score Democracy's Hope and Safeguard*, Biblio-Bazaar, Charleston, SC
- Giraud F., Saulpic O., Bonnier C., De Geuser F., Laulusa L., Mendoza C., Naulleau G., Zrihen R.** (2009), *L'Art du controle de gestion: Enjeux et pratiques*, Business, Gualino, Paris
- Giraud F., Saulpic O., Bonnier C., et al.** (2008), *Contrôle de gestion et pilotage de la performance*, 3e éd., Gualino, Paris
- Giuffrida P.** (2005), *La leadership nel management della scuola*, Carocci, Roma
- Gorton R.A., Alston J.A.** (2008), *School Leadership & Administration: Important Concepts, Case Studies, & Simulations*, Mcgraw Hill Book Co, New York, NY
- Green T.** (2009), *Your First Year As Principal: Everything You Need to Know That They Don't Teach in School*, Atlantic Publishing Company, New York, NY
- Grellier Y.** (a cura di) (2007), "L'équipe de direction: Adjoints". Numero monografico di "Éducation et management" n. 34. CRDP de Créteil, Créteil
- Grellier Y.** (2009), *L'Adjoint au chef d'établissement scolaire*, 3e éd., CRDP du Centre, Orléans
- Grimaldi E.** (2010), *Discorsi e pratiche di governance della scuola. L'esperienza della provincia di Napoli*, Franco Angeli, Milano
- Guido C.** (a cura di) (2005), *Nuovo manuale per il concorso a dirigente scolastico*, Giunti, Firenze
- Harris A.** (2008), *Distributed School Leadership: Developing Tomorrow's Leaders*, Routledge Chapman & Hall; New York, NY

- Hassani M.** (2007), *Régulation interne des établissements scolaires. Les chefs d'établissement et la régulation des activités des enseignants*, CCSD (Centre pour la Communication Scientifique Directe) Villeurbanne
- Henry M.A., Pointereau D., Saint Do Y. de** (2006), *Le rôle pédagogique du chef d'établissement. Defis d'aujourd'hui: de la théorie à la pratique*, Berger-Levrault, Paris
- Hitch Ch., Coley D.** (2010), *Executive Skills for Busy School Leaders*, Eye on Education, Larchmont, NY
- Hoyle E., McMahon A.** (a cura di) (2006), *World Yearbook of Education: The Management of Schools*, Routledge Chapman & Hall, New York, NY
- Hoyle J.R.** (2010), *Six Steps to Preparing Exemplary Principals and Superintendents: Leadership Education at Its Best*, Rowman & Littlefield Education, Lanham, MD
- Jones J.** (2005), *Management Skills in Schools: A Resource for School Leaders*, Sage, Thousand Oaks, CA
- Kee K.M., Anderson K.A., Dearing V.S.** (2010), *Results Coaching: The New Essential for School Leaders*, Corwin Pr Inc., Thousand Oaks, CA
- Kowalski Th.J.** (2010), *The School Principal: Visionary Leadership and Competent Management*, Routledge Chapman & Hal, New York, NY
- Lagrasta G.** (2004), *Management scolastico integrato. Network organizzativi e reti sociali*, Anicia, Roma
- Larbi D.** (2010), *Factors that Contribute to the Success of Secondary School Principals: Effective Strategies for Secondary School Principals*, LAP Lambert Academic Publishing, Saarbrücken
- Laxar J.** (2010), *Groundwork Democracy*, A & C Black Children's, London
- Leblond F.** (2007), *Personnel de direction*, Ellipses, Paris
- Lumby J., Crow G., Pashiardis P.** (2008), *International Handbook on the Preparation and Development of School Leaders*, Lawrence Erlbaum Assoc Inc., Mahwah, NJ
- Maiorca L.** (a cura di) (2005), *Il dirigente scolastico. Per la preparazione al corso-concorso selettivo di formazione*, Edizioni Giuridiche Simone, Napoli
- Mallet D., Lefebvre E., Vandevoorde P.** (2009), *Le collège et le lycée publics: le chef d'établissement dans l'institution*, Berger Levrault, Paris
- Marcantoni F., Negro G., Vigiani S.** (2005), *Valutazione e dirigenza scolastica*, La Scuola, Brescia
- Marchese G.** (a cura di) (2010), *La responsabilità del dirigente scolastico*, Editest, Napoli
- Mariani G.** (2010), *Il dirigente scolastico. Manuale per la preparazione al concorso e per l'esercizio della professione*, Edises, Napoli
- Marshall S.** (2007), *Strategic Leadership of Change in Higher Education: What's New?* Routledge Chapman & Hal, New York, NY

- Marzano R.J., Waters T., Mcnulty B.A.** (2005), *School leadership that works: From Research to Results*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA
- McCaffery P.** (2010), *The Higher Education Manager's Handbook: Effective Leadership and Management in Universities and Colleges*, Routledge Chapman & Hall, New York, NY
- McCombs B.L., Miller L.** (2008), *The School Leader's Guide to Learner-Centered Education: From Complexity to Simplicity*, Corwin Pr Inc, Thousand Oaks, CA
- McEwan-Adkins E.K.** (2005), *Ten Traits of Highly Effective Principals: From Good to Great Performance*, Corwin, Thousand Oaks, CA
- Meuret D.** (2007), *Gouverner l'école*, PUF Presses Universitaires de France, Paris
- Michelini M.C.** (2006), *Progettare e governare la scuola. Democrazia e partecipazione: dalla progettazione educativa all'organizzazione scolastica*, Franco Angeli, Milano
- Milito D.** (2006), *Le nuove competenze del dirigente scolastico*, Anicia, Roma
- Milito D., Milito F., Savaglio C.** (2009), *La preselezione della dirigenza nell'amministrazione scolastica*, Edisud, Salerno
- Milito D., Savaglio C.** (2008), *La funzione del dirigente scolastico. Percorsi operativi*, Edisud, Salerno
- Moncada S.** (2010), *Il concorso per dirigente scolastico. Manuale per la preparazione alle prove scritte ed orali del concorso e l'aggiornamento professionale*, ed. 4, Maggioli, Rimini
- Moreau Defarges Ph.** (2006), *La gouvernance*, PUF, Paris
- Moro W.** (a cura di) (2010), *Per superare il concorso a dirigente scolastico. La prova preselettiva*, Mursia, Milano
- Newton Raub A.** (2009), *School Management*, BiblioBazaar, Charleston, South Carolina
- Obin J.P.** (2009), *Améliorer la direction des établissements scolaires. Vol.1. Politiques et pratiques*, OCDE, Paris
- Obin J.P.** (2009), *Améliorer la direction des établissements scolaires. Vol. 2. Etudes de cas sur la direction des systèmes*, OCDE, Paris
- Obin J.P.** (2007), *Améliorer la direction des établissements scolaires. Rapport de base national*, OCDE, Paris
- Obin J.P.** (2005), *La Formation des personnels de direction 1999-2005. Rapport à M. Le Ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*, n° 2005-095. <<http://ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics>>
- Orr M., Rogers J.** (2010), *Public Engagement for Public Education: Joining Forces to Revitalize Democracy and Equalize Schools*, Stanford Univ Pr, Palo Alto, CA
- Paletta A.** (2009), *Problemi e prospettive di governo nell'istruzione superiore*, Dupress, Bologna
- Peterson K.D., Peterson C.A.** (2005), *Effective Teacher Evaluation: A Guide for Principals*, Corwin, Thousand Oaks, CA
- Piazza V.** (2005), *Concorso a dirigente scolastico. Superare il saggio e oltre. Per la prova scritta*, Mursia, Milano

- Picquenot A.** (a cura di) (2004), *Responsabilités. Vers une thématique, vers une problématique*, CRDP (Centre Régional de Documentation Pédagogique) de Bourgogne, Dijon
- Polivka P.** (2008), *La Charte de formation des chefs d'établissements stagiaires*; in "Cahiers de l'éducation" n° 71, janvier
- Puslecki J.M.** (a cura di) (2007), *Devenir chef d'établissement scolaire. Découvrir un métier. Se préparer au concours*. CNED-CRDP (Centre Régional de Documentation Pédagogique) de l'académie de Montpellier, Montpellier
- Rafferty J.** (2010), *The Realities of School Reform: The effects of managerial discourse on the work of teachers, principals, and on school improvement*, LAP LAMBERT Academic Publishing, Saarbrücken
- Razik T.A., Swanson A.D.** (ed. 2009), *Fundamental Concepts of Educational Leadership and Management*, Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ, 3
- Rembado G., Petrolino A.** (2010), *La guida del dirigente*, Carocci, Roma (2006)
- Rezzara A., Riva M.G.** (a cura di) (2004), *Formazione clinica per il dirigente scolastico. Percorsi di formazione per l'autonomia*, 3a ed., Franco Angeli, Milano
- Rimet-Meille J., Paillole C., Niveau M.** (2010), *Enseigner, une profession à cultiver: La part du chef d'établissement*, Chronique sociale, Lyon
- Robbins P.M., Alvy H.B.** (2009), *The Principal's Companion: Strategies for Making the Job Easier*, Corwin, Thousand Oaks, CA
- Rubinacci C.** (a cura di) (2010), *Dirigere le scuole. Manuale per il concorso dirigenti scolastici. Con esempi per la preselezione e le prove scritte*, Giunti Scuola, Firenze
- Santagiustina A.** (2005), *Guida al concorso per dirigenti scolastici*, Edizioni Giuridiche Simone, Napoli
- Scriven M.** (1981), *Summative Teacher Evaluation*. In Millman J., Darling-Hammond L., *The New Handbook of Teacher Evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers* (pp.244-271), Sage, Newbury Park, CA
- Serpieri R.** (2008), *Governance delle politiche scolastiche. La provincia di Napoli e le scuole dell'autonomia*, Franco Angeli, Milano
- Serpieri R.** (2009), *Senza leadership: un discorso democratico per la scuola. Discorsi e contesti della leadership educativa*, Franco Angeli, Milano
- Simpson D.J., Stack S.F.** (2010), *Teachers, Leaders, and Schools: Essays by John Dewey*, Southern Illinois Univ Pr., Carbondale, IL
- Sookai Budhal R.** (2010), *Leadership Educativa del preside della scuola: il suo impatto sulla cultura di apprendimento e di insegnamento presso scuole*, LAP Lambert Academic Publishing, Saarbrücken
- Tadesse Asmamaw A.** (2010), *School leadership and inclusive education: The significance of the principal's role in shaping school culture towards inclusive schooling*, VDM Verlag Dr. Müller, Saarbrücken

- Taylor A.** (2009), *Governance and Management Under Tomorrow's Schools: Dualism or Separatism?* LAP Lambert Academic Publishing, Saarbrücken
- Tenore V.** (a cura di) (2005), *La dirigenza scolastica*, Giuffrè, Roma
- Thomson P.** (2009), *School Leadership. Heads on the Block?* Routledge Chapman & Hall, New York, NY
- Toni R.** (2005), *Il dirigente scolastico*, B. Mondadori, Milano
- Travers R.M.W.** (1981), *Criteria of Good Teaching*. In Millman J., *Handbook of Teacher Evaluation* (pp.14-22), Sage, Beverly Hills, CA
- Ubben G.C., Hughes L.W., Norris C.J.** (ed. 2006), *The Principal: Creative Leadership for Excellence in Schools*, Allyn & Bacon, New York, NY, 6
- Olivieri S.** (2005), *La formazione della dirigenza scolastica*, ETS, Pisa
- Venuti V., Carelli L.** (2009), *Dirigente scolastico. Funzioni e tematiche dell'autonomia*, Euroedizioni, Torino
- Weyland B.** (a cura di) (2009), *Middle management. Bisogni e opportunità di formazione nella scuola della provincia di Bolzano*, Praxis 3, Bolzano
- Whitaker B., Whitaker T., Zoul J.** (2006), *What Great Principals Do Differently: 15 Things That Matter Most*, Eye on Education, Larchmont, NY
- Wise A.E., Darling-Hammond L., McLaughlin M.W., Berstein H.T.** (1984), *Teacher Evaluation: A study of effective practices*, RAND, Santa Monica, CA
- Wong K.K., Nicotera A.** (2006), *Successful Schools and Educational Accountability: Concepts and Skills to Meet Leadership Challenges*, Pearson, Boston
- Woycikowska C.** (2005), *Prendre des fonctions de direction dans un collège ou un lycée premier poste*, Hachette Littératures, Paris
- Xodo C.** (a cura di) (2010), *Il dirigente scolastico. Una professionalità pedagogica tra management e leadership*, Franco Angeli, Milano
- Zakhartchouk J.M., Hatem R.** (a cura di) (2009), *Travail par compétences et socle commun. Dénouer les noeuds d'incompréhension*, CRDP Académie d'Amiens, Amiens
- Zelioli M.** (2009), *Governo delle scuole e alleanze educative*, La Scuola, Brescia

## FONTI BIBLIOGRAFICHE

- AA.VV.** (2001), *La cultura del dirigente scolastico*, Editrice La scuola, Brescia
- Acone G.** (2000), *Una mappa dei problemi e delle questioni della pedagogia contemporanea*, in Acone G. (a cura di), *Aspetti e problemi della pedagogia di contemporanea*, Edizione Seam, Roma
- AFNOR** (2004), *Introduzione al progetto Management dei processi*, versione 5, AFNOR, Parigi

- Alessandrini G.** (a cura di) (2000), *Formazione e organizzazione nella scuola dell'autonomia*, Guerini, Milano
- Antinucci F.** (2001), *La scuola si è rotta. Perché cambiano i modi di apprendere*, Laterza, Bari
- Argyris C., Schon D.A.** (1995), *Organizational Learning: Theory, Method, and Practice*, Addison & Wesley Publication, Palo Alto, CA
- Askew S., Carnell E.** (1998), *Transforming Learning: Individual and Global Change*, Institute of Education, University of London, Cassell, London
- Ball S.J.** (2005), *Education Policy and Social Class: The Selected Works of Stephen J. Ball*, Routledge, NY
- Ball S.J.** (1987), *The Micro-Politics of the school. Towards a theory of school organizations*, Methuen, London
- Bancel-Charensol L., Bonamy J.** (1997), *Un modèle d'analyse des systèmes de production dans les services*, "Revue Française de Gestion", n° 113,
- Bandura A.** (2000), *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Erickson, Trento
- Banzato M.** (2002), *Apprendere in rete*, UTET, Torino
- Bennis W.G., Nanus B.** (1985), *Leaders: the strategies for taking charge*, Harper & Row, New York, NY
- Berlinguer L., Panara M.** (2001), *La scuola nuova*, pref. Tullio De Mauro, Laterza, Roma-Bari
- Bertalanffy L. von** (1968), *General System Theory*, Braziller, New York, NY. Tr. it. (1971) *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppo, applicazioni*, ILI, Milano
- Blase J., Anderson G.L.** (2005), *The micropolitics of educational leadership*, Casse, London
- Bottery M.** (2006), *Context in the Study and Practice of Leadership in Education: a Historical Perspective*, in "Journal of Educational Administration and History", 38 (2) , pp. 169-183
- Bourdieu P.** (1978), *La trasmissione dell'eredità culturale*, in Barbagli M. (a cura di), *Istruzione, legittimazione e conflitto*, Il Mulino, Bologna
- Bressoux P.** (1994), *Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maitres*. In "Revue Française de Pédagogie", 108, pp. 91-137
- Brody C.M., Davidson N.** (1998), *Professional development for cooperative learning*, State University of New York Press, New York, NY
- Brookover W.B., Beady C., Flood P., Schweitzer J., Wisembaker J.** (1979), *Schools, Social Systems and Student Achievement: Schools Can Make a Difference*, Praeger, New York, NY
- Bruner J.S.** (1986), *Actual minds, possible worlds*, Harvard University Press, Cambridge, MA; tr. it. (1988) *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari
- Bush T.** (1996), *Manuale di management scolastico*, Erickson, Trento

- Calidoni P.** (2001), *L'organizzazione della scuola: tecnologia, processi, relazioni*; in AA.VV., *La cultura del dirigente scolastico*, La Scuola, Brescia
- Calidoni P.** (1999), *Progettazione, organizzazione didattica, valutazione*, La Scuola, Brescia
- Cameron K.S., Quinn R.E.** (2006), *Diagnosing and changing organizational culture: based on the competing values framework*, John Wiley and Sons, New York, NY
- Cameron K.S., Quinn R.E.** (1995), *Organizational Life Cycles and Shifting Criteria of Effectiveness: Some Preliminary Evidence* in "Organizational Analysis", n. 29 (1983), pp. 33-51
- Castoldi M.**, *Verso una scuola che apprende. Strategie di autoanalisi di istituto*, Seam, Roma
- Chauveau G., Rogovas-Chauveau E.** (1997), *Etablissement ZEP: quelle efficacité?* in "Cahiers pédagogiques", n. 354, pp. 22-25
- Chevallard Y.** (1985), *La transposition didactique*, La Pensée Sauvage, Grenoble
- Clémentz C.** (2000), *Modélisation des systèmes de production de compétences: apport à l'ingénierie pédagogique*, Thèse de l'Université de Metz, Metz
- Cocozza A.** (2004), *Analisi delle linee di tendenza generali del sistema scolastico. Presentazione dei dati e valutazione nazionale*, in Cocozza A. (a cura di) (2004), *Osservatorio sulla scuola dell'autonomia. Rapporto sulla scuola dell'autonomia*, Armando Editore, Luiss University Press, Roma
- Coleman J.S.** (1968), *The concept of equality of educational opportunity*, in "Harvard Educational Review", 38, pp. 7-22
- Coleman J.S., Campbell E.Q., Hobson C.J., McPartland F., Mood A.M., Weinfeld F.D. et al.** (1966), *Equality of educational opportunity*, US Department of Education, Washington, DC
- Colosio G.**, *Dirigenti per una scuola nell'Europa*, in "Dirigenti/Scuola", n. 1/98
- Conserva R.** (1996), *La stupidità non è necessaria. Gregory Bateson, la natura e l'educazione*, La Nuova Italia, Firenze
- Contessa G.** (1999), *Le competenze psicologiche del dirigente: formazione e manutenzione*, in "Dirigenti Scuola", n. 4, genn.-febb., Editrice la Scuola, Brescia, pp. 65-80
- Cousin O.** (1998), *L'efficacité des collèges. Sociologie de l'effet établissement*, PUF, Paris
- Crahay M.** (2000), *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, De Boeck, Bruxelles
- Creemers B.P.M.** (2005), *Comment l'amélioration des pratiques éducatives peut conduire à une plus grande efficacité des établissements scolaires ou comment faire le lien entre deux courants de recherche en éducation*, in Dermeuse M., Baye A., Straeten M-H., Nicaise J., Matoul A. (a cura di), *Vers une école juste et efficace*, De Boeck, Bruxelles, pp. 43-67



- Cresson E.** (1995), *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva. Libro Bianco*, a cura della Commissione Europea
- Danvers F.** (1992), *700 mots clefs pour l'éducation*, PUF, Lille
- De Leonardis O.** (1998), *In un diverso welfare*, Feltrinelli, Milano
- Decsy P., Tessaring M.** (2002), *Objectif compétence: former et se former*, Cedefop reference series, OPP Luxembourg
- Decsy P., Tessaring M.** (2001), *Training in Europe. Second report on vocational training research in Europe 2000*, Vol. 1 e 2, Cedefop reference series, OPP Luxembourg
- Delors J.** (1992), testo del *Trattato dell'Unione Europea*, sottoscritto a Maastricht dai rappresentanti di dodici governi il 7 febbraio
- Demailly A., Jouffray C.** (1997), *L'action sociale collective en collège. Les ressorts de l'innovation dans un établissement scolaire*, L'Harmattan, Paris
- Demally L.**, *Chantier commun, évaluation d'établissement et formation: la formation de surcroît?*, in in Pelletier G. (a cura di), *Former le dirigeants de l'éducation. Apprentissage dans l'action*, cit., pp. 29-46
- Demetrio D.** (2003), *Manuale di educazione degli adulti*, Roma-Bari, Laterza
- Descombe M.** (1982), *The 'Hidden Pedagogy' and implications for Teacher training*, "British Journal of Sociology of Education", vol.3
- Dewey J.** (1950), *Democrazia e direzione della scuola*, in *Problemi di tutti*, A. Mondadori, Milano
- Di Mauro M.** (2006), *Governance, un sistema di responsabilità sociale*, in Ricca M., Arnone A., Di Mauro M. (a cura di), *Atti del Convegno La governance nel sistema di istruzione e formazione*, Settembre 2005, MIUR-Formez, Formello (Roma), pp. 17-30
- Drei A.** (2004), *Oltre il management. La leadership del futuro*, Editore Guerini e Associati, Milano
- Duru-Bellat M., Van Zanten A.** (2003), *Sociologie de l'école*, Armand Colin, Paris
- Earley P., Weidling D.** (2004), *Understanding School Leadership*, Chapman, London
- Edmonds R.R.** (1979), *Effective schools for the urban poor*, in "Educational Leadership, Journal", 37, 10, pp.15-24
- Elster J.** (1992), *Local Justice. How institutions allocate scarce goods and necessary burdens*, Russell Sage Foundation, New York, tr. it., *Giustizia locale. Come le istituzioni assegnano i beni scarsi e gli oneri necessari*, Feltrinelli, Milano 1995
- European Commission** (2001), *White Paper on European Governance*, Bruxelles
- Fabrizi D.** (1990), *La memoria della regina*, Pensiero, complessità, formazione, Guerini e Associati, Milano
- Ferrante M., Zan S.** (1994), *Il fenomeno organizzativo*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, (Carocci, Roma 2003)

- Fiorin I.** (2009), *Dirigenti scolastici e scuola dell'autonomia*, "Dirigenti/Scuola", n. 2/98. *Dirigere la scuola dell'autonomia*, La Scuola, Brescia
- Fisher L., Fisher M.G., Masuelli M.** (2002), *I dirigenti nella scuola dell'autonomia*, Il Mulino, Bologna
- Fraccaroli F.** (2007), *Apprendimento e formazione nelle organizzazioni*, Il Mulino, Bologna
- Freinet C.** (1973), *Nascita di una pedagogia popolare*, tr.it. Editori Riuniti, Roma
- Fullan M.** (2003), *The Moral Imperative of School Leadership*, Corwin, Thousand Oaks, CA
- Garant M.** (1999), *Action et savoir chez des chefs d'établissement*, in Pelletier G. (a cura di), *Former le dirigeants de l'éducation. Apprentissage dans l'action*, De Boeck & Larcier, Bruxelles
- Gardner H.** (1999), *Una molteplicità di intelligenze*, in "Le scienze" dossier, ed. italiana, Milano, n. 1
- Gardner H.** (1987), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano
- Gather Thurler M.** (2004), *Accompagner l'innovation de l'intérieur: paradoxes du développement de l'organisation scolaire*, in Pelletier G. (a cura di), *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance, recherches et formation*, L'Harmattan, Paris, pp. 69-99
- Gather Thurler M.** (2004), *Stratégies d'innovation et place des acteurs*, in Bronckart J-P., Gather Thurler M. (a cura di), *Transformer l'école*, De Boeck, Coll. Raisons Educatives, Bruxelles, pp. 99-125
- Gather Thurler M.** (2000), *Innover au coeur de l'établissement scolaire*, ESF, Paris
- Goleman D.** (2000), *Leadership that Gets Results*, in "Harvard Business Review", March-April
- Goleman D.** (1996), *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*, Bantam Books, New York, NY; tr. it. *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1996
- Grisay A.** (1984), *Quels indicateurs pour quelle réduction des inégalités scolaires?* in "Revue de la Direction Générale de l'Organisation des Etudes", Bruxelles, Routledg, n. 9
- Gronn P.** (2003), *The New Work of Educational Leaders*, Sage, London
- Gronn P.** (2000), *Distributed Properties: A New Architecture for Leadership*, in "Educational Management & Administration", 28 (3), pp. 317-38
- Gronn P., Ribbins P.** (1996), *Leaders in Context: Postpositivist Approaches to Understanding Educational Leadership*, in "Educational Administration Quarterly", 32 (3), pp. 452-473
- Hallinger P., Heck R.** (2005), *The Study of Educational Leadership and Management Where Does the Field Stand Today?* in "Educational Management Administration & Leadership", 33(2), pp. 229-244

- Hallinger P., Heck R.H.** (1996), *Reassessing the principal's role in school effectiveness*, in "Educational Administration Quarterly", 32 (1), pp. 5-44
- Handy C.B.** (1993), *Understanding Organization*, 4th Edition, Penguin, Harmondsworth, London
- Hanhart S.** (2002), *Efficacité et efficience*, in Groux D., Perez S., Porcher L., Rust V.D., Tasaki N., *Dictionnaire d'éducation comparée*, L'Harmattan, Paris
- Hargreaves A., Earl L., Moore S., Manning S.** (2001), *Learning to Change. Teaching Beyond Subjects and Standards*, Jossey-Bass, San Francisco
- Hargreaves A., Fink D.** (2006), *Sustainable leadership*, Jossey Bass, San Francisco
- Harris A.** (2004), *Distributed Leadership and School Improvement Leading or Misleading?* in *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), pp. 11-24
- Hodgkinson C.** (1991), *Educational Leadership: The Moral Art*, "Suny Press", Albany, NY
- Hopkins J.** (2001), *New Bosses Should Develop Management Skills*, in "USA Today", september 12
- Höfle V.** (1984), *Wahrheit und Geschichte unter paradigmatischer Analyse der Entwicklung von Parmenides bis Platon*, Frommann-Holzboog, Stuttgart-Bad-Cannstatt, tr. it. Tassi A. (a cura di), *Verità e storia. Studi sulla struttura della storia della filosofia sulla base di un'analisi paradigmatica dell'evoluzione da Parmenide a Platone*, Guerini e Associati, Napoli 1998
- ISFOL** (2004), *Le competenze per l'occupabilità*, Franco Angeli, Milano
- ISFOL** (2003), *Apprendimento di competenze strategiche*, Franco Angeli, Milano
- ISFOL** (2003), *Modelli ed esperienze di integrazione in Italia*, Franco Angeli, Milano
- Jonas H.** (1990), *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino
- Joyce B., Calhoun E., Hopkins D.** (1999), *The new structure of school improvement. Inquiring schools and achieving students*, Open University Press, Buckingham
- Kotter J.P.** (1999), *Ma cosa fanno davvero i leader?*, in Quaglino G.P. (a cura di), *Leadership. Nuovi profili di leadership per nuovi scenari organizzativi*, Raffaello Cortina Editore, Milano
- Koval B.** (1996), *L'uomo e la società in periodi di crisi*, Forum Umanista Universitario: Dall'Umanesimo storico all'Umanesimo Contemporaneo, Università degli Studi di Roma "La Sapienza", Roma 17 Aprile 1996
- Lagrasta G.** (2003), *Formazione degli adulti*, Anicia, Roma
- Landri P.** (2000), *Il tessuto organizzativo della scuola*, in Benadusi L., Serpieri R., *Organizzare la scuola dell'autonomia*, Carocci, Roma
- Landri P., Queirollo Palmas L.** (2004) (a cura di), *Scuole in tensione. Un'indagine sulle micro-politiche della scuola dell'autonomia*, Franco Angeli, Milano

- Landsheere (de) G.** (1982), *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, PUF, Paris 1979
- Lassnigg L.** (2004), *Lifelong learning, school to work and labour market transitions*, paper, EQUIHS, Wien, November
- Leithwood K., Jantzi D.** (2006), *Transformational School Leadership for Large-Scale Reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices*, in "School Effectiveness and School Improvement", Vol. 17, No. 2, June, pp. 201 – 227
- Leithwood K., Jantzi D., Steinbach R.** (1999), *Changing Leadership for Changing Times*, Buckingham, Open University Press
- Leithwood K., Tomlinson D., Genge M.** (1996), *Transformational School Leadership*, in Leithwood, Chapman, Judith, Corson, Halinger, Hart (eds), *International handbook of educational leadership and administration*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht
- Leney T.** (2004) (ed.), *Achieving the Lisbon goal: the contribution of VET*, Final report to the European Commission, paper, Maastricht, 1-11-2004
- Lewin K.** (1951), *Field theory in social science*, Selected Theoretical Papers, Hardcover, D. Cartwright (ed.). Harper & Row, New York, NY
- Lewin K.** (1951), *Selected theoretical papers*, in Margiotta U., *Competenze e legittimazione nei processi formativi*, PensaMultimedia, Lecce 2007
- Margiotta U.** (2001), *Riforma del curricolo e formazione dei talenti*, Armando, Roma, 1997
- Margiotta U., Raffaghelli J.** (2011), *Intercultural Values influencing teaching and learning*, A case study on Secondary Education, PensaMultimedia, Lecce
- Massa R.** (1992), *La clinica della formazione*, Franco Angeli, Milano
- Massa R., Cerioli L.** (a cura di) (1999), *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*, Franco Angeli, Milano
- Maturana H.R., Varela F.J.** (1980), *Autopoiesis and Cognition. The Realization of the Living*, Boston, Reider, trad. it. *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*, Marsilio, Venezia 1985
- Meuret D.** (2000), *L'équité en éducation selon les théories de la justice*, in Alcouffe A., Fourcade B., Plassard J.M., Tahar G., *Efficacité versus équité en économie sociale*, Tome I, XX Journées de l'Association d'Economie Sociale, L'Harmattan, Paris, pp. 237-247
- Mintzberg H.** (1996), *La progettazione dell'organizzazione aziendale*, Il Mulino, Bologna
- MIUR** (2007), *Indicazioni per il curricolo*, Agosto
- Montesquieu C. de Secondat** (1817), *De l'Esprit des Lois*, in Berlin A., *Oeuvres de Montesquieu*, Paris, Livre V, Chap. III, p. 35. Edizione anastatica Harvard College Library, 1922
- Morand B.** (2004), *La logique de la conception. Figures de sémiotique générale d'après Charles S. Peirce*, L'Harmattan, Paris
- Morgan G.** (1999), *Images. Le metafore dell'organizzazione*, Franco Angeli, Milano

- Morin E.** (1999), *La tête bien fait*, Le Seuil, Paris; ed. it. *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano 2000
- Morin E.** (1973), *Le paradigme perdu: La nature humaine*, Seuil, Paris; tr. it. *Il paradigma perduto*, Bompiani, Milano 1974
- Mortari L.** (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma
- Mortimore P.** (1999), *Understanding pedagogy and its impact on learning*, Sage, Thousand Oaks, CA
- Nicoli D., Da Re F., Zanchin M.R.** (a cura di) (2009), *Formare giovani autonomi e responsabili. La didattica per competenze in Veneto*, Miur Veneto Regione Veneto, Edizioni Grafiche Serenissima, Venezia
- Nonaka I., Takeuchi H.** (1995), *The Knowledge Creating Company*, University Press, Oxford; tr. it. *The Knowledge Creating Company*, Guerini e Associati, Milano 1997
- Nozick R.** (1974), *Anarchy, State and Utopia*, Blackwell, Oxford, tr. it. *Anarchia, stato e utopia*, Le Monnier, Firenze 1982
- OCDE** (1993), *Accès à l'enseignement et à la formation, participation, et équité*, OCDE – Comité de l'Education, Paris
- Orsi M.**, *Autonomia e qualità*, in "Dirigenti Scuola", La Scuola, Brescia, 1/98
- Osservatorio sulla scuola dell'autonomia – Fondazione per la scuola della compagnia di San Paolo** (a cura di) (2004), *Rapporto sulla scuola dell'autonomia 2004*, Armando Editore - Luiss University Press, Roma
- Owens R.G.** (1987), *Organizational Behavior in Education*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ
- Paletta A.** (a cura di) (2007), *Ricerca Invalsi. Documento di ricerca sul management scolastico. Prime riflessioni sugli aspetti organizzativi della scuola italiana*. Presentazione degli esiti al Convegno organizzato dal Ministero dell'Istruzione, Roma, 4 dicembre 2007
- Paletta A., Baraldi M.** (2008), *La formazione dei dirigenti scolastici in Italia: problemi e prospettive comparativamente ai paesi OCSE*, Progetto di ricerca realizzato nell'interesse di Fondazione per la Scuola, Compagna di San Paolo, Torino
- Paolucci L.** (2004), *Principi in materia di organizzazione e gestione delle risorse umane: la formazione e l'aggiornamento professionale*, in Carini F., Zoppoli L. (a cura di), *Il lavoro nelle pubbliche amministrazioni*, UTET, Torino
- Parsons T.** (1987), *La struttura dell'azione sociale*, Angeli, Milano
- Paturet J.-B.** (1999), *Didactique*, in Lecorps P., Paturet J.-B., *Santé publique du biopouvoir à la démocratie*, éditions ENS, Rennes
- Paul J.J.** (1999), *Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs. Une encyclopédie pour aujourd'hui*, ESF, Paris

- Perkins D., Outsmarting I.Q.** (1995), *The Emerging Science of Learnable Intelligence*, The Free Press, New York, NY
- Perone E.** (2006), *Una dispersione al plurale. Storie di vita di giovani che abbandonano la scuola nella tarda modernità*, Franco Angeli, Milano
- Peters T., Austin N.** (1985), *A Passion for Excellence: The Leadership Difference*, Random House, New York, NY
- Picone P.** (2007), *Filosofia e cultura della nuova classe dirigente della scuola*, in "Scienze del pensiero e del comportamento", Nuova Serie, 1, dicembre
- Picone P.** (2002), *Epistemologia della formazione permanente*, in *Studi Junghiani*
- Polito M.** (1997), *Guida allo studio: la motivazione*, Muzzio, Padova
- Pont B. et al.** (2007), *Improving School Leadership*, Vol. 1, OECD
- Pourcel C., Bistorin O., Renaud R., Clémentz C.** (2005), *Système de production de services: tentative de définir une architecture de référence*, in *Actes du sixième congrès international de Génie Industriel*, Besançon
- Puledda S.** (1996), *Post-Modernità e Antropologia Cristiana: sfide e valori*, *Forum Umanista Universitario: Dall'Umanesimo storico all'Umanesimo Contemporaneo*, Università degli Studi di Roma "La Sapienza", Roma 17 Aprile 1996
- Purkey S.C., Smith M.S.** (1983), *Effective Schools: A review*, in "Elementary School Journal", 83 (4), pp. 427-452
- Quaglino G.P., Carrozzi G.** (1998), *Il processo di formazione*, Franco Angeli, Milano
- Quinn R., Rohrbaugh J.** (1983), *A Spatial Model of Effectiveness Criteria: Toward a Competing Values Approach*, in "Organizational Analysis", n. 29, 363-377
- Reynolds D.** (1993), *Linking school effectiveness knowledge and school improvement practice*, in Dimmock C. (a cura di), *Leadership, School Based Decision Making and School Effectiveness*, Routledge and Kegan Paul, London, pp.184-200
- Ribolzi L.** (1984), *Processi formativi e strutture sociali*, La Scuola Editrice, Brescia
- Ricoeur P.** (1985), *Avant la loi morale: l'éthique, voce*, in "Encyclopaedia universalis", II, Les enjeux, Presses universitaires de France, Paris
- Romano I., Serpieri R.** (2006), *La leadership educativa nel sistema scolastico italiano: tra istituzioni e competenze*, in *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 28 (S), pp. 100-200
- Romei P.** (1986), *La scuola come organizzazione*, Angeli, Milano
- Rosenholtz S.J.** (1989), *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools*, Longman Inc. White Plains, NY
- Rutter M., Maughan B., Mortimore P., Ouston J., Smith A.** (1979), *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*, Open Books, London e Harvard University Press, Boston, MA

- Salatin A.** (2009), *Le scelte di approccio formativo*, in Carlini D. (a cura di), *Formare tecnici superiori nella prospettiva europea. L'esperienza dell'alta formazione professionale nella provincia di Trento*, Franco Angeli, Milano, pp. 141-148
- Sammons P.** (1999), *School effectiveness: coming of age in the twenty-first century*, Taylor & Francis, Philadelphia, Pennsylvania
- Santerini M.** (1990), *Giustizia in educazione. Svantaggio scolastico e strategie educative*, La Scuola, Brescia,
- Sapelli G.** (2007), *La democrazia trasformata: la rappresentanza tra territorio e funzione: un'analisi teorico-interpretativa*, Pearson Paravia Bruno Mondadori, Milano
- Sarracino V.** (1997), *Didattica e formazione oggi, nel volume da lui curato, Progettare la formazione. teoria e pratica dell'intervento formativo*, Pensa Multimedia, Lecce
- Scheerens J.** (1990), *School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning*, in "School Effectiveness and School Improvement", 1, 1, pp.61-80
- Scheerens J., Bosker R.** (1997), *The Foundations of Educational Effectiveness*, Pergamon, Oxford
- Schon D.** (1983), *The Reflexive Practitioner. How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York; tr. it. *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Ed. Dedalo, Bari 1993
- Scott R.W.** (1995), *Istituzioni e organizzazioni*, Il Mulino, Bologna
- Scuola di Barbiana** (1992), *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze
- Scurati C., Damiano E., Riboldi M.** (1978), *La funzione dirigente nella scuola*, La Scuola, Brescia
- Seddon T.** (1994), *Context and beyond: Reframing the theory and practice of education*, Falmer Press, London
- Sen A.** (1979), *Equality of What?* in "Tanner Lecture on Human Values", Stanford University, May 22, University of Utah Press, Salt Lake City (1980)
- Senge P.M., Cambron-McCabe N., Lucas T., Smith B., Dutton J., Kleiner A.** (2000), *Schools That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*, New York, NY
- Sergiovanni Th.J.** (2000), *The Lifeworld of Leadership: Creating Culture, Community, and Personal Meaning in Our Schools*, Jossey-Bass, San Francisco
- Sergiovanni T.J.** (1992), *Moral Leadership: Getting to the Heart of School Improvement*, Jossey-Bass Publisher, San Francisco
- Serpieri R.** (a cura di) (2007), *Regolazione, Apprendimento e Conoscenza per la governance scolastica: l'esperienza della Provincia di Napoli*, Franco Angeli, Milano
- Serpieri R.** (2002), *Leadership senza gerarchia. Riflessioni sul management scolastico*, Li-guori, Napoli

- Serpieri R.** (2000), *La costruzione sociale della leadership*, in Benadusi L., Serpieri R. (a cura di), *Organizzare la scuola dell'autonomia*, Carocci, Roma
- Spillane J.** (2006), *Distributed Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco, CA
- Teddlie C., Renolds D.** (2000), *The International Handbook of School Effectiveness Research*, Routledge, London
- Telford H.** (1996), *Transforming schools through collaborative leadership*, Falmer Press, London
- Tessaro F.** (1997), *La valutazione dei processi formativi*, Armando, Roma
- Tiritico M.** (a cura di) (2010), *L'integrazione nella scuola italiana, nella società, nel mondo del lavoro*, Roma, intervento al IV Convegno internazionale organizzato dall'ANDiS (Associazione Nazionale Dirigenti Scolastici) e dall'UTEC (Union Travail et Commerce) sul tema La qualità dei servizi di istruzione e formazione in Italia e in Francia: esperienze a confronto, Parigi, novembre 2010
- Tuohy D.** (1999), *The Inner World of Teaching: exploring assumptions which promote change and development*, Falmer, London-Philadelphia
- Vaill P.B.** (1982), *The Purposing of High-Performing Systems*, in "Organizational Dynamics" vol. 11 n. 2 (Autumn, 1982)
- Wallace M.** (2003), *Managing the Unmanageable? Coping with Complex Educational Change*, in *Educational Management and Administration*, 31 (1), pp. 9-29
- Weich K.**, *The social Psychology of Organizing*, McGraw Hill, New York 1969. *Educational Organization as Loosely Coupled Systems*, in "Administrative Science Quarterly" 21:1-19. 1976; *Sensemaking Organizations*, Blackwell, Oxford, UK 1995
- Weick K.** (1976), *Educational organizations as loosely coupled systems*, in "Administrative Science Quarterly", 21, 1-9 (part)
- Winnicott D.W.** (2002), *Sviluppo affettivo e ambiente. Studi sulla teoria dello sviluppo affettivo*, Armando, Roma
- Woods P.A.** (2005), *Democratic Leadership in Education*, Sage, Thousand Oaks, CA

## SITOGRAFIA

- Dell'Anno P.**, *Ripensare alla leadership in un'età di ambiguità ed incertezza*, <[www.officinagbs.it/articoli/Ripensare\\_leadership.pdf](http://www.officinagbs.it/articoli/Ripensare_leadership.pdf)>
- Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo**, adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 10 Dicembre 1948  
<[http://it.wikisource.org/wiki/Dichiarazione\\_Universale\\_dei\\_Diritti\\_dell'Uomo\\_-\\_UNGA,\\_10\\_dicembre\\_1948](http://it.wikisource.org/wiki/Dichiarazione_Universale_dei_Diritti_dell'Uomo_-_UNGA,_10_dicembre_1948)>



- ESHA**, ha sede in Francia, a Parigi, presso il Liceo Jacques-Decour  
<<http://www.esha.org/>>; <[www.eshafrance.eu](http://www.eshafrance.eu)>
- Eurydice** (Unità Italiana), *Modelli di valutazione individuale dei capi di istituto in Europa*, 3 nov. 2009  
<[http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read\\_cnt&id\\_cnt=11615](http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=11615)>
- IEL** Institute for Educational Leadership. Developing and Supporting Leader  
<<http://www.iel.org>> Pubblicazioni consultabili a partire dalla pagina <<http://www.iel.org/publications/index.html>>
- ISLLC** Interstate School Leaders Licensure Consortium  
<<http://dese.mo.gov/divteachqual/leadership/isllc/>>
- MIUR**, *La nuova politica del Quadro Strategico Nazionale 2007-2013: l'istruzione motore dello sviluppo. Quaderno Bianco sulla Scuola*, 26 novembre 2007  
<[http://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/quaderno\\_bianco.shtml](http://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/quaderno_bianco.shtml)>
- Nutini M.**, *Autonomie scolastiche e autonomie locali: il ruolo del dirigente scolastico, intervento al Settimo convegno internazionale: La qualità dell'integrazione scolastica*, Rimini, 13, 14, 15 novembre 2009  
<[www.erickson.it/erickson/repository/attach/Nutini1.pdf](http://www.erickson.it/erickson/repository/attach/Nutini1.pdf)>
- Nuzzaci F.G.**, *La Riforma Brunetta e la sua applicazione al personale della scuola*  
<[www.edscuola.it/archivio/ped/riforma\\_brunetta.pdf](http://www.edscuola.it/archivio/ped/riforma_brunetta.pdf)>
- Obin J.P.**, *La Formation des personnels de direction 1999-2005. Rapport à M. Le Ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*, 2005, n° 2005-095  
<<http://ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics>>
- Pont B., Nusche D., Moorman H.** (a cura di), *Improving School Leadership, Vol 1: Policy and Practice*; Pont B., Nusche D., Hopkins D. (a cura di), *Improving School Leadership, Vol 2: Case Studies on System Leadership*, OECD 2008. Entrambi i volumi sono reperibili presso il sito dell'OECD  
<[http://www.oecd.org/document/62/0,3746,n\\_2649\\_39263231\\_37125310\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/62/0,3746,n_2649_39263231_37125310_1_1_1_1,00.html)>
- Spencer L.M., Spencer S.M.**, *Competenza nel lavoro*, Franco Angeli, Milano 1995, riadattato da F. Tessaro, *Monitoraggio, valutazione e controllo dei processi formativi*,  
<<http://www.cenec.org/distretto>>
- Spiro J. et al.**, *Getting Principal Mentoring Right: Lessons from the Field*, The Wallace Foundation, 2007  
<[www.wallacefoundation.org](http://www.wallacefoundation.org)>
- SREB**, *Good Principals Are the Key to Successful Schools: Six Strategies to Prepare More Good Principals*, Southern Regional Education Board, Atlanta, GA, 2008  
<[www.sreb.org](http://www.sreb.org)>

**Standard australiani**

<[http://www.principalsaustralia.edu.au/servlet/Web?s=157573&p=LL\\_LEADERSHIP\\_STANDARDS](http://www.principalsaustralia.edu.au/servlet/Web?s=157573&p=LL_LEADERSHIP_STANDARDS)>

**Standard per lo sviluppo professionale**

<<http://dese.mo.gov/divteachqual/leadership/isllc/>>

**Standard school leaders della Nuova Zelanda**

<<http://www.educationalleaders.govt.nz/Leading-change/National-standards>>

<<http://www.aare.edu.au/03pap/car03026.pdf>>

**Test per dirigenti in vigore nei seguenti stati:** Arkansas, District of Columbia, Kentucky, Maryland, Mississippi, Missouri, North Carolina, Pennsylvania, Tennessee, and Virginia

<<http://www.ets.org/>>

**University Human Resource del Maryland, Leadership Development Institute (LDI)**

<[www.LDI.umd.edu](http://www.LDI.umd.edu)>

**Weber M.**, *Theory of Social and Economic Organization*. Chapter: "The Nature of Charismatic Authority and its Routinization" tradotto in inglese da A. R. Anderson e Talcott Parsons, 1947. Originariamente pubblicato nel 1922 in tedesco con il titolo *Wirtschaft und Gesellschaft chapter III*, § 10, disponibile online

<<http://www.textlog.de/7415.html>>



