

Gli Approfondimenti del Centro Studi

Proponiamo questo articolo a quei colleghi che si accingono ad affrontare l'imminente concorso a dirigente. Attraverso un'analisi critica dei vari periodi storici, chi legge potrà intravedere quella *vision* necessaria per poter condurre un'istituzione scolastica con la più idonea motivazione. L'ampiezza dei riferimenti bibliografici fa da supporto a delineare i connotati della leadership del dirigente in una scuola come "organizzazione istituzionalizzata" dove, in una visione *circolare* (sociale e comunitaria) della leadership, il potere non è un esercizio ma una risorsa utile ad accrescere la forza dell'organizzazione.

LA SCUOLA IN CERCA DI UN MODELLO ORGANIZZATIVO E IL NUOVO RUOLO DEL DIRIGENTE

La scuola da tempo è in cerca di un modello organizzativo. Il ritardo al cambiamento, a cui l'ha condannata il centralismo anonimo e senza identità e la staticità amministrativa e di governo, è stata scalfita progressivamente dagli anni '70 in poi più sull'onda delle spinte contingenti (reazioni di piazza, scuola di massa con una domanda educativa diversificata, emigrazione ecc.) che da una visione organica e pianificata. Negli ultimi 50 anni non c'è stata istituzione che ha avuto una crescita così forte in senso popolare da far scrivere a commentatori attenti che il Novecento è il secolo della scuola (**Vertecchi**), ossia il secolo dell'ingresso delle classi medie e operaie nel mondo del sapere: tutti hanno potuto cambiare il loro destino sociale frequentando l'istituzione-scuola, che pur piena di contraddizioni, è diventata il passaggio obbligato per tutte le generazioni nella società.

All'accrescimento quantitativo della scolarizzazione, del personale e della spesa è seguito spesso l'inerzia del sistema. Solo negli ultimi decenni il sistema scuola sta tentando faticosamente di ricostruire la sua identità in nome della qualità e della governabilità guadagnando maggiore attenzione dal mondo politico, economico e culturale.

Ormai, come possono intuire i docenti e gli utenti più consapevoli, la scuola è "*il cantiere del rinnovamento*", area di transizione che crea incertezza e disagio tra docenti e dirigenti.

Il fatto è che la scuola sta affrontando la sfida di una società complessa, che ha ampliato l'imprevedibilità del sistema sotto le sollecitazioni della diversità, del pluralismo, della diversità, della soggettività, del bisogno di protagonismo dei singoli e dei gruppi, della suggestione dei mass-media che accelerano processi mentali e cambiano mode, valori, costumi. Una società di tal fatta non si lascia dominare dalla rigidità dei quadri burocratici e dalle regolamentazioni dettagliate.

Negli ultimi tempi la scuola sta cercando di elaborare una risposta organizzata alla complessità con l'autonomia, la democrazia, il pluralismo, la verifica costante, la capacità di autoanalisi per ottimizzare le prestazioni.. ma sono ancora mete difficili da consolidare. Si tratta di una rivoluzione metodologica che mette in crisi i contenuti curriculari, le metodologie di trasmissione della cultura, le strategie di verifica e le certificazioni per l'ingresso nel mondo del lavoro e il ruolo professionale degli operatori scolastici.

Al Dirigente scolastico si chiedono in particolare metamorfosi profonde e coinvolgenti l'identità professionale. C'è il pericolo che il "riconoscimento dell'autonomia" possa essere interpretato come un potenziamento dei miti aziendalistici e delle logiche d'impresa – estrapolati da ogni contesto culturale – producendo un modello negativo di leadership e degenerando in un fiscalismo

vessatorio, peggiore di quello ottusamente burocratico e formalistico del passato. Trasparenza, efficacia, efficienza, responsabilità di gestione sono modalità operative che vanno costruite con un lavoro di pazienza, senza ritmi incalzanti e deleghe improvvisate, ma offrendo modelli, assistendo culturalmente i gruppi di lavoro, creando e moltiplicando i luoghi del dialogo, ricordando che il benessere degli operatori è la prima condizione della produttività.

La leadership all'interno di una scuola autonoma non si riduce all'applicazione delle disposizioni e delle prescrizioni, ad un'attenta formale produzione documentarista per non incorrere in sanzioni giuridiche, ma esige un coefficiente aggiunto di cultura, di democrazia, di collegialità, di dialogo, di autoconsapevolezza organizzativa e autoanalisi da conquistare nell'interazione critica con il contesto sociale. La leadership educativa non può essere una prerogativa di un "singolo" soggetto che "esercita un potere", ma implica una maturazione di un processo di gruppo, che porta i singoli membri del gruppo a riconoscersi nei valori, negli ideali, nelle norme e nei sentimenti di un soggetto che li rappresenta. E' l'identità del dirigente che scalfisce la rigidità dei gruppi tradizionali e li dispone al cambiamento, un'identità che poggia su tre coordinate: **ethos, logos, pathos**.

- **Ethos**, l'area dei principi, che si concretizza nella visibilità dei codici deontologici e nella condivisione di valori. Sono questi principi etici che assicurano la coesione del team organizzativo contro le derive individualistiche e impediscono alla struttura istituzionale di diventare un meccanismo freddo e anonimo.
- **Logos**, l'elemento ontologico; è la legge, le regole come essenza dell'organizzazione, che permettono la coerenza funzionale e ne garantisce l'idoneità rispetto ai fini. Il logos organizzativo è il risultato di un cammino culturale che si concretizza nelle norme condivise: solo così non è imposizione.
- **Pathos**, l'aspetto emozionale; il sentire e percepire il clima dell'organizzazione. Una comunità scolastica è un'arena di emozioni, di affetti, che, se è ben gestita si rivela capace di mobilitare energie e risorse inconsuete sia dei singoli che dei collettivi. *"Le emozioni danno luogo a conoscenze della vita organizzativa (Mumby, Putnam), alla sua ideazione nella fantasia del progetto (Sims) e alla sua strutturazione (Berg), alle sue forme di controllo e di ordine che passa attraverso il sentimento dell'appartenenza, della paura, della gioia, dell'ansia, dell'imbarazzo e della vergogna. Si è contenti e scontenti, soddisfatti e frustrati, ansiosi e angosciati, fieri dell'organizzazione in cui si lavora e insofferenti del suo ambiente e tali sentimenti vengono socialmente costruiti, non sono innati. Le emozioni non sono irrilevanti per la conoscenza organizzativa se non nella cornice ispirata al mito della razionalità"* (Putnam).

I *valori*, le *regole*, le *emozioni* e le *motivazioni* sono il fondamento su cui la leadership educativa definisce se stessa, si rende visibile e si propone come riferimento delle persone del gruppo.

Un po' di storia

Nessun servizio sociale ha attraversato metamorfosi così radicali sul piano culturale e sociale come la scuola moltiplicando i suoi clienti, i suoi operatori i suoi investimenti economici. Il punto di più intensa crisi evolutiva si colloca **negli anni "70**. E' il momento della ricostruzione e del configurarsi di un sistema scolastico di massa. Si apprestano risposte impegnate come quella di Don Milani (*Lettera ad una professoressa*), Mario Lodi (*Il paese sbagliato*), giovani che scoprono le periferie delle grandi città come un testimonianza concreta della loro militanza politica a fianco di bambini che nelle scuole vengono emarginati, nasce la protesta rumorosa nella contestazione giovanile. Ma sono stati anni di intensa riflessione pedagogica che hanno aperto breccie di democrazia nella scuola, dato vita a gruppi di approfondimento e di ricerca (CIDI, MCE...) e che hanno raccolto come prodotto giuridico i Decreti delegati. E le leggi sull'inserimento dei bambini portatori di handicap.

Da una **scuola apparato**, strutturata come ordine *giudicante*, luogo di promozioni, titoli e diplomi più o meno spendibili socialmente si prefigura una **scuola servizio**, strutturata come ordine educante come luogo privilegiato della formazione dell'allievo, dove la crescita culturale e l'acquisizione dei saperi trovano senso nel rispetto delle diversità individuali nell'apprendimento, nella promozione del gusto per la conoscenza e delle attitudini allo studio, al fine di licenziare, al

termine della scuola di base, un soggetto suscettibile di sviluppo e di autogestione lungo il corso della vita.

Una scuola che scopre la sua **vocazione formativa**, che avverte il bisogno della collegialità, della democraticità interna delle sue procedure, della proiezione territoriale, della ricerca, della sperimentazione dell'aggiornamento, segna anche un periodo di intensa metamorfosi per il ruolo direttivo del nostro sistema scolastico, che da funzionario assume invece il ruolo di coordinamento e di promozione organizzativa.

Le numerose innovazioni degli anni "70 non raggiungono l'effetto sperato di qualificare l'offerta formativa e rigenerare il contesto organizzativo ancora serrato nei suoi saperi formali e burocrazia giuridica: tra la scuola pensata pedagogicamente e la scuola quotidianamente vissuta continuano a persistere divari profondi e radicati.

Nel panorama degli anni "80 l'impressione prevalente è che il convulso e incalzante rinnovamento del decennio precedente sia stato qualitativamente poco incidente e che le innovazioni più significative siano state assorbite nei vecchi schemi e svuotate della loro strategia rigenerativa.

Nella scuola continueranno a convivere elementi di novità e di arcaicità ed essa si configurerà sempre più come il luogo delle contraddizioni, in cui l'esigenza primaria di una formazione culturale e professionale delle nuove generazioni che richiede una qualità dell'istruzione si scontrerà con le politiche del precariato e della sicurezza del posto di lavoro, con le pressioni di gruppi corporativi, con la demotivazione degli insegnanti il cui salario perde sempre più valore, con valutazioni finali degli studenti formali e poco significative per l'ingresso nel mondo del lavoro..

Gli anni "80 si qualificano quindi per il sistema scolastico come gli anni di una crisi profonda di identità istituzionale, che il CENSIS (1983) sintetizzava come livelli di malessere: perdita di ruolo – la scuola non più luogo di attribuzione di status sociale - perdita di mercato - oltre la privatizzazione e personalizzazione della formazione, si aprono nuove agenzie formative ricche di opportunità -, perdita di consenso, dovuta al crollo delle certezze riguardo alle finalità formative per una società sempre più complessa, perdita di senso, che coinvolge le aspettative degli utenti sedotte da altre esperienze formative extra scolastiche e multimediali).

Tutto ciò accresce il coefficiente di incertezza. La scuola appare (Melino, R. Moscati) un sistema eccedentario, per una politica centrata prevalentemente sull'aumento del personale e della scolarizzazione sganciata dallo sviluppo economico, inefficiente, perché ¼ dei ragazzi non completa l'obbligo scolastico, e 2 giovani su 3 non finisce l'istruzione secondaria; ingovernabile, perché condotto a suon di circolari (nel "96 saranno 700), norme disposizioni, chiarimenti, che non contribuisce ad aumentare l'efficienza del sistema..

Le innovazioni negli anni "80 hanno riguardato la veste culturale del servizio e l'organizzazione del lavoro scolastico, ma non hanno scalfito le regole del funzionamento del sistema scolastico, anche se – come osserva R. Moscati (*Conclusioni: tendenze e prospettive dei sistemi formativi*), si comincia a prestare una "speciale attenzione" ai problemi di efficacia/efficienza dei sistemi formativi, che porteranno:

- ad una maggiore propensione a fare ricorso a modelli manageriali, concepiti come strumenti organizzativi per ottimizzare il livello di produttività formativa del sistema scuola;
- ad un'attenzione preoccupata per le fenomenologie negative dei processi formativi quali la "dispersione scolastica" e la "supercertificazione" (ossia la non corrispondenza tra il titolo di studio conseguito e le competenze ad esso adeguate);
- l'esigenza di "sistemi nazionali di valutazione" in tutti i paesi d'Europa (in Italia si realizzerà nel 2000), che risponde all'esigenza di determinare standard di qualità e funzionalità del sistema scolastico, ottimizzarne le risorse disponibili, verificarne i risultati ottenuti, il controllo più accurato delle spese.

Insomma, la crisi porta ad una più attenta riflessione sulla **cultura organizzativa** della scuola, che deve far perno sulla qualità dell'istruzione e sulla governabilità del sistema. Intanto anche l'approccio "tecnologico" e il mito della pianificazione razionale si arricchisce di una visione umanistica che interpreta l'organizzazione come "luogo antropologico" dove sono centrali i soggetti con le loro espressioni culturali, simboliche, emotive, mitiche, estetiche.

Gi anni “90 si caratterizzano per il prorompere dell’urgenza delle grandi riforme istituzionali (art. 21, 1997; 275, 1999 regolamento sull’autonomia e poi riforma Berlinguer, Contratto nazionale, Riforma Moratti ecc.). Il rinnovamento della scuola è collegato alla più ampia terapia innovativa cui va sottoposta tutta la pubblica amministrazione. Regionalismo, federalismo, autonomia... si presentano come fattori di ricollocazione della scuola nelle trame del territorio e come motivi di ridefinizione della sua identità. Ma l’autonomia scolastica e la velocità dei processi di cambiamento nel mondo globalizzato, anche per effetto delle potenzialità multimediali, hanno accentuato l’arcaicità di certe tradizioni giuridiche ed impostazioni culturali non più spendibili nella nostra società complessa: corsi di studio e curricula antiquati, dipendenze burocratiche e quadri funzionali di supporto tecnico insufficienti, mancanza di una riforma degli Organi collegiali e nuovo statuto giuridico dei docenti, assenza di strutture di garanzia valutativa degli standard nazionali (ancora imprecisati). Incompletezza e incertezza definiscono le caratteristiche del sistema scuola.

Tra i punti definiti (non rimessi in discussione dal mutato scenario politico successivo alle elezioni del 13/05/2001) c’è la figura del capo d’Istituto, promossa, dopo la frequenza d’un anno di formazione, nella qualifica di *dirigente scolastico*, che ha inaugurato il Terzo Millennio pieno di sfide ancora in corso con documenti importanti come la legge 53 (Riforma Moratti con le successive Indicazioni e Raccomandazioni). *“Le scuole autonome – precisano Tony Bush nel suo Manuale di management scolastico - possono essere considerate potenzialmente più efficienti, ma molto dipende dalla natura e dalla capacità del management interno di utilizzare i presunti benefici dell’autonomia”*.

La scuola come organizzazione istituzionalizzata. Il “patto mitico”

Bisogna riconoscere realisticamente che la dirigenza scolastica nel nostro Paese non ha un né un modello formativo né un modello teorico di riferimento e nello stesso tempo si scontra con un modello organizzativo standardizzato in tratti caratteristici così individuati da P. Romei (v. **La qualità della scuola o la scuola come organizzazione**):

1. **individualismo**, ossia la singolarità delle prestazioni nonostante le prassi collaborative (moduli, consigli di classe);
2. **non quantificabilità e scarsa verificabilità dei risultati**, perché di natura qualitativa con intense implicazioni qualitative;
3. **autoreferenzialità**, in quanto ciascuno rende conto solo alla propria coscienza;
4. **rispetto della norma** nei suoi adempimenti formali e rituali burocratici (scrutini, esami schede, pagellini...);
5. **il garantismo**, sicurezza del posto del lavoro contro le incertezze del mercato e della logica dell’offerta e della domanda.

Nella scuola *i meccanismi di integrazione* sono poco rilevanti e non sono in grado di assicurare il *coordinamento funzionale* ed organizzato.

Questo modello organizzativo – osserva ancora Romei - si è strutturato nel tempo come **“patto mitico”** tra la struttura scolastica e il sistema sociale. Il *mito* del valore legale del titolo di studio conferisce alla scuola un’aura di sacralità, di delega senza riserva da parte della società, di fiducia e consenso a priori, di fiducia totale circa i contenuti, che la esente da verifiche e rendiconti puntuali e circostanziati sui risultati effettivamente conseguiti. La scuola garantisce d’altra parte un’accoglienza egualitaria nelle strutture pubbliche garantendo a tutti il diritto all’istruzione. A cementare ulteriormente questo patto mitico, si aggiunge il mito ulteriore della *“libertà d’insegnamento”*, come garanzia decisionale del singolo docente in ordine alle sue scelte educative e metodologiche.

Queste caratteristiche definiscono la scuola come **organizzazione istituzionalizzata** (Meyer-Rowan). Se le organizzazioni imprenditoriali dipendono dal controllo del prodotto, dai destinatari, dai fornitori di risorse, dalla concorrenza, le organizzazioni istituzionalizzate dipendono dalla fiducia che il sistema sociale riconosce e dalla stabilità derivante dal rispetto e dalla conformità alle regole istituzionali. In queste organizzazioni *l’utente primario è l’organizzazione stesso e non il destinatario del servizio* (ossia, l’alunno).

Le organizzazioni istituzionali sono dette anche *domestiche*, ossia si avvalgono di un complesso di protezioni (scarsa competitività, stabilità del flusso di clienti, garanzia di risorse indipendentemente dalla qualità delle prestazioni...) e che consente loro di sopravvivere e, per molti aspetti, di *rimanere indifferente all'evoluzione ambientale*.

I problemi maggiori per le organizzazioni istituzionalizzate derivano dalle esigenze di efficacia, efficienza e verifica della produttività, perché queste esigenze cozzano spesso con il rispetto delle regole cerimoniali che caratterizza il loro modo d'essere e di operare. Il sistema vanifica ogni tentativo di ispezione e di valutazione, perché potenzialmente percepito come dissonante e minaccioso per la stabilità ripetitiva dell'organizzazione istituzionalizzata.

A metà degli anni '90 molti avevano riassunto in modo assai esauriente il repertorio dei dilemmi e dei problemi fondamentali della scuola (**M. Castaldi, Verso una scuola che apprende. Strategie di autoanalisi di istituto**). Nonostante i tentativi di riforme, a volte annunciate come rivoluzioni radicali, la scuola resta sospesa tra l'innovazione più ardita e la conservazione, tra l'orizzonte di nuove strategie culturali e la classicità statica e rassicurante dei curricula, tra l'esigenza di un cambiamento meditato, una riorganizzazione del ritmo, dei tempi e degli spazi di apprendimento, e la ripetitività urgente di concedere spazi, accogliere alunni, svolgere programmi, ratificare impegni, scrutini, esami, stanche pratiche documentaristiche che ratificano spesso la fine di un posteggio legalizzato per gli studenti e la liberazione di uno stanco cerimoniale per i docenti.

L'incommensurabilità degli obiettivi predefiniti, i linguaggi formali, l'incapacità di autocritica (cecità), la segmentazione e la scarsa interconnessione professionale, un meccanismo di difesa nei confronti dell'esterno vissuto come una diversità che non si sa come gestire, rendono spesso difficile la creazione di un nuovo modello di istituzione scolastica che strutturi se stessa come un luogo di apprendimento organizzato ma anche di progettualità innovativa e creativa per gli studenti, genitori e docenti. Ha ragione **Contadini** quando osserva che occorre una radicale evoluzione dell'identità della scuola. A cambiarla non bastano le norme, le disposizioni, le innovazioni sia pure ardite e coraggiose; per mutare identità occorre un profondo cambiamento culturale, una trasformazione profonda di comportamenti, di motivazioni, di valori. Una parte preponderante in questo processo di cambiamento compete proprio alla leadership, ad una dirigenza saggia e oculata, umanamente decisa, fortemente innovativa, creatrice di consenso basato sulla condivisione di valori e sulla percezione e consapevolezza della complessità del mondo odierno.

Una leadership trasformativa

Il primo riferimento è a Platone, primo teorico della leadership. Nella *Repubblica* la natura carismatica del leader, pur rimanendo in una concezione lineare del potere come esercizio dall'alto in basso, anticipa la necessità di una teoria della formazione del leader di straordinaria modernità: un itinerario lunghissimo alla fine del quale emerge, riconosciuta da tutti, la sua capacità di cogliere il senso profondo delle cose (la "visione"), che poi si traduce nell'essere portatore di un pensiero prospettico, nell'essere custode dell'idea (dell'Ideale), sentirsi attori dell'utopia e tradurre la visione in azione.

Una pluralità di stili

Sono molti ormai gli studi sull'arte del comando (De Vito, Piscitelli), da far scrivere che ***“la dirigenza è ormai uno dei fenomeni più analizzati, ma meno compresi del mondo”*** e ciò perché la dirigenza, per sua natura, è ciò che implica “cambiamento realmente intenzionale”. La verità è che oggi in una società complessa come la nostra si guarda alle organizzazioni con parametri diversi dal passato. Un'organizzazione è una struttura connotata da componenti (soggetti organizzati) e dinamiche, quali la comunicazione, la motivazione, la delega, la formazione, la coalizione, la conflittualità, la differenziazione, la leadership. L'organizzazione può crescere o regredire o rimanere statica. Una leadership è determinante per la gestione del cambiamento, che alla base dello sviluppo organizzativo.

“La leadership – la prendiamo come definizione di base – è un sistema di riferimento delle persone del gruppo; è la capacità di rappresentare norme, ideali, obiettivi del gruppo” (**JORI, La gestione**

del personale): uno scenario più complesso, dinamico, contestuale e negoziale del ruolo del leader.

Egli non è tale per caratteristiche innate (attitudine al comando), ma per le competenze acquisite, la capacità di interpretare il contesto operativo, di fondare la sua "autorità" sulla convinzione e sull'abilità di saper orientare consapevolmente il gruppo agli obiettivi (=autorevolezza), la sensibilità di ascolto dei bisogni degli utenti e degli operatori e un profondo rispetto per le emozioni di tutti gli attori organizzativi. In questo senso il leader sa commisurarsi al contesto e sa esibire lo stile adeguato ai bisogni organizzativi. La leadership, quindi, non è un esercizio centrato sulla natura del *capo*, ma sul *contesto* e sugli attori.

Gli stili di comando sono stati ampiamente descritti: funzionale ai compiti, carismatico, politico, gerarchico, burocratico, paternalistico, permissivo, partecipativo. In una organizzazione complessa come la scuola, con i suoi legami deboli e la libertà d'insegnamento, non si può privilegiare uno stile assoluto e unico di leadership. Essa è il prodotto di una saggia mediazione di stili calibrati al contesto. Uno stile burocratico, se permeato di capacità di dialogo e convinzione, può essere efficace per far condividere al gruppo le regole prefissate; uno stile permissivo, spesso in un situazione difficile da gestire, può tradursi in "fiducia" riconosciuta ai subordinati. Lo stile partecipativo a volte diventa l'obiettivo da raggiungere quando il gruppo ha fatto suoi alcuni valori e obiettivi educativi.

I fattori costituenti la leadership possono essere individuati in tre condizioni essenziali:

1. il **gruppo** del quale il leader si struttura come *sistema di riferimento*;
2. la **personalità del leader**, ossia le sue caratteristiche *individuali e sociali*;
3. l'**autoanalisi** oggettiva e continua che si determina tra leader e subordinati.

La logica della strutturazione della leadership si collega molto all'uso che fa del potere chi lo detiene: ci può essere una leadership centrata sull'autorità del capo e ci può essere un uso dell'autorità "in termini di processo di apprendimento (organizzativo), di costruzione di criteri, di modalità, di orientamento collettivo" (decisioni collettive).

Diciamo che in una *visione lineare* il potere viene concepito come "influsso condizionante che procede dall'alto verso il basso". Questo presuppone un *rapporto asimmetrico* tra chi detiene il potere e chi non lo detiene. La forza in questo caso è la capacità di determinazione di poter fare e agire; e il rapporto tra capo e subordinati diventa un rapporto di forza conflittuale (come insegnano le rivoluzioni).

In una *visione circolare (sociale e comunitaria)* della leadership a) il potere non è un esercizio, ma una *risorsa*; b) il potere è una risorsa utile ad accrescere la *forza dell'organizzazione*.

Il leader di un servizio usa il potere per accrescere la forza dei soggetti dell'organizzazione, ossia riconosce il potere dei gregari", riconosce, sollecita, finalizza e finalizza l'influsso (la forza) esercitata dal basso, dai dipendenti. Il poter del leader, in quest'ottica, diviene *competenza*.

("Power" in inglese può essere inteso come "potere" (influsso) esercitato dall'alto verso basso e come "forza" (influsso) esercitata dal basso).

La leadership trasformazionale

La trasformazione come obiettivo fondamentale del leader perché è chiamato a gestire il cambiamento del gruppo che dirige per farlo crescere, ma anche perché deve intuire e confrontarsi con i grandi processi di cambiamento di una società post-industriale. Molti sociologi ritengono che oggi mancano gli uomini che sanno gestire il cambiamento. E' questa la grande sfida a cui un dirigente scolastico è chiamato: la gestione di una scuola-servizio, che è diventata con l'autonomia una polis, un laboratorio di democrazia, che deve conciliare la crescita professionale dei docenti, portatori ognuno di un progetto conoscitivo, rispondere alle esigenze dei genitori che pretendono un servizio efficace ed efficiente e la trasparenza dei procedimenti legali di trasmissione del sapere, ma anche di certificazione delle competenza per i loro figli, far funzionare il complesso amministrativo (personale ATA), senza dimenticare che la scuola per sua identità si rivolge ad esseri umani (bambini e adolescenti) nel pieno del loro sviluppo evolutivo, che va guidato e

ridefinito con un surplus di contenuti conoscitivi, di valori etici, di competenze professionali, che ne accelerino le strategie cognitive (Wigoskji) per una società dell'eccellenza (Bruner).

I quattro elementi che definiscono la dirigenza secondo Rost

La dirigenza è un *rapporto efficace* tra leader e dipendenti che affrontano *cambiamenti reali e riflettono sulle loro intenzioni*" (Rost).

1. Dirigenza come relazione efficace

"Una relazione che sia influente e convincente necessita di un qualcosa di più che non semplici motivazioni" (W.A.FISCHER, M.SCRATZ, *Leadership trasformativa: un nuovo concetto per una nuova dirigenza*, in *Dirigenti scuola*, a.XI. n.5,1991,p.7).

Il di più in tal caso è la discorsività razionale, l'autorevolezza, la personalità, i contenuti, le capacità relazionali, l'attenzione per gli altri, l'autonomia, il linguaggio corporeo che, gestiti bene, costituiscono una risorsa per accrescere la forza dell'organizzazione, che s'impone da sé senza far ricorso alla costrizione o all'oppressione.

E' uno stato di fiducia, di libertà, di autonomia, che allontanano dall'organizzazione il burnout, la demotivazione, il licenziamento interiore e creano il clima dell'organizzazione, presupposto per un lavoro produttivo ed efficace.

2. Dirigenza come interazione tra dirigenti e dipendenti

La dirigenza non è un *processo individuale*. Il dirigente, lo voglia o non, è portatore di una maggiore "valenza negativa": mentre *da solo* non è capace di realizzare il cambiamento, *da solo* basta a bloccarlo. Per fare ha bisogno degli altri. La dirigenza può essere efficace solo come prodotto di un'interazione tra dirigenti e dipendenti. Essa è un processo dinamico, dialettico, che comporta scambi reciproci di proposte, critiche, alternative, condivisione di strategie, modalità e scelte operative. Nella *condivisione* c'è un trasferimento etico del rapporto dirigenziale. Il soggetto dipendente, se motivato, ristruttura processi di autoresponsabilità, autogestione, autocontrollo, autodirettività.

3. Dirigenza come proposito di cambiamenti effettivi

Un cambiamento è effettivo quando riguarda problemi reali, di contenuto più che di facciata. Per questo è necessario la verifica continua sia dei dirigenti che dei dipendenti secondo criteri stabiliti di comune accordo. La tentazione nella scuola è quella del cambiamento di facciata, che consolida una "organizzazione virtuale, "scuola virtuale"(apparente) fatta di grandi scenari e iniziative al limite del propagandistico e del suggestivo per affascinare "il cliente". *"Se la tendenza del management moderno è quello di valutare il rapporto direttivo solo in base all'efficacia dei risultati, è destinato a fallire"* (Fischer). Ci vuole una cultura del cambiamento, un'evoluzione pianificata del sistema, i cui risultati, anche in riferimento al tipo di utenza in fase evolutiva, potranno verificarsi a lunga scadenza.

4. Dirigenza come riflesso delle intenzioni reciproche tra dirigenti e dipendenti

Sono le motivazioni reciproche che determinano i cambiamenti. Se si hanno obiettivi comuni e fini utilitaristici condivisi una dirigenza può dirsi efficiente, ma solo se la comunità condivide una "visione" centrata su un comune fondamento etico, produce un rapporto di dirigenza trasformativa. Le interazioni reciproche, le intenzioni comuni, le mete condivise, mettono tutti (leader e followers) nello stesso, unico processo di dirigenza, anche se questo lungo cammino del condividere e del riflettere sulle proprie intenzioni è lastricato di tensioni, conflitti e malessere che occorre saper leggere e gestire insieme. E' la strada per l'apprendimento organizzativo.

Burns parla di **Trasformational leadership** e la fonda sulla forza morale e la capacità di persuasione del dirigente: leadership trasformativa come valore etico.

Forster precisa che nel trasformativa non va visto solo il leader, ma la comunità dirigenziale, dove tutti i membri sono ugualmente responsabili ed attivi. Il leader è solo una parte del rapporto dirigenziale. *"I dirigenti scolastici, in base a questo approccio, non vengono formati in quanto tali o*

per migliorare le strategie di potere o di direzione, ma come moltiplicatori di democratizzazione e umanizzazione”.

Secondo **Bateson e Dilts** la leadership trasformazionale si esplica in forma piramidale: un micro-piano. E' il livello in cui si agisce sui singoli comportamenti; si crea l'adattamento alle situazioni e si cerca di realizzare l'innovazione e i cambiamenti; si costruisce l'atmosfera e la soddisfazione del lavoro; si coinvolgono e si motivano i dipendenti.

Macro piano: il livello in cui si assicurano l'organizzazione e la capacità operativa dei gruppi; riporta ad unità ed integra gli operatori nella cultura dominante dell'organizzazione; rende leggibile la funzionalità del sistema al suo esterno.

Meta-piano: è il livello dell'ispirazione, dell'ideale normativo e trascinante; è la capacità di rendere percettibili i grandi significati che possono essere implicati nelle azioni organizzative; dà il senso all'orientamento ideale.

All'interno di questo schema dirigere implica carisma, stimolazione intellettuale, considerazione dei bisogni emotivi dei dipendenti, il che significa un'identità psicologica forte, surrogata da una cultura orientativa (velocità di pensiero e capacità di sintesi), espansione affettiva come capacità di rapporto che implica comprensione, orientamento, ma anche frustrazione di dimensioni negative.

“Trattare e convincere è più importante che gestire il tempo, i compiti e le situazioni. Si tratta di spostare l'ottica dai contenuti al processo”. Si tratta di abbandonare l'ottica di una scuola della burocrazia per cominciare a vivere e gestire una scuola come “luogo pedagogico”.

a cura di **Nicola Comberati**
Dirigente scolastico
Vicepresidente dell'APEF