

ISSN 1127-8579

Pubblicato dal 29/04/2015

All'indirizzo <http://www.diritto.it/docs/37029-organizzazione-scolastica-e-dirigenza>

Autore: Pizzo Alessandro

Organizzazione scolastica e dirigenza

Organizzazione scolastica e dirigenza *

Alessandro Pizzo

1. Il sistema comportamentista.

In un modello formale ed autoreferenziale, la logica del sistema scolastico viene inteso nel rapporto unidirezionale tra un insieme di input, proveniente, in genere, dall'esterno della realtà scolastica, e una gamma variabile di output, comunicati all'esterno come risultati dell'attività scolastica. Inutile, forse, far osservare che tale concezione rende del tutto opaca la singola realtà scolastica. Detto altrimenti, quel che fa difetto a tale maniera d'intendere la natura e il funzionamento della scuola è ridurne pericolosamente la natura complessa e concepirne l'attività didattica in maniera del tutto analoga all'attività produttiva. A scuola, per intenderci, non si ha a che fare con un materiale duttile e docile alla lavorazione tale che possa sensatamente dirsi che al termine del processo si avranno X prodotti finali. Purtroppo, non è così. A scuola si ha a che fare con la materia più fragile, più ostica, più ostinata e più varia possibile: gli alunni. Ciascuno dei quali ha i suoi bisogni, i suoi desideri, la sua intelligenza, la sua motivazione, le sue risorse, e così via. Tanti alunni fanno una classe, tante classi fanno una sezione, tante sezioni fanno un contesto scuola. Non ancora una scuola, però. Al contesto vanno aggiunti tanti altri elementi: gli operatori che vi lavorano e la committenza politica che vi fa riferimento, sia a livello nazionale sia a livello locale. Da ciò si evince subito come il modello comportamentista sia del tutto erroneo nel momento in cui non mostri contezza del fenomeno che vorrebbe spiegare. Non basta che uno stimolo venga elaborato perché si ottenga un risultato finale. Non basta che la scuola manipoli un bisogno formativo perché automaticamente si raggiunga un conseguente obiettivo formativo. Piuttosto, credo sia più ragionevole pensare alla scuola come ad un processo complessivo i cui singoli istanti o tappe coinvolgono sia attori molteplici sia variabili contestuali non altrimenti predeterminabili. Più che di output, allora, sarebbe opportuno parlare di outcome, vale a dire di risultato, che è forse più generico ma più rispondente alla specificità del fenomeno educativo che il sistema comportamentista appare non in grado di cogliere. Come scrive Previtali, infatti, «prendono particolare rilievo non tanto gli output, quanto gli outcome [...] Il valore si materializza nella produzione di risultati oggettivamente validi per gli studenti, per gli stakeholder e, in generale, per la comunità di appartenenza»¹. E d'altra parte, il punto non è cosa fa la scuola, ma come lo fa. Mettendo da parte questo modello, si può, più sensatamente, pensare alla scuola come ad un particolare tipo di organizzazione produttiva. Per Cossi, ad esempio,

* Il presente contributo prende in considerazione il momento attuale di politiche scolastiche e sue ripercussioni organizzative, e non la proposta di riforma presentata recentemente dal Governo Renzi al Parlamento con il DDL "La Buona Scuola".

¹ Cfr. D. Previtali, *Il bilancio sociale nella scuola. La risposta a sette domande chiave*, Edizioni Lavoro, Roma, 2010, p. 50.

l'organizzazione è l'«uso di una serie di risorse per raggiungere un obiettivo»². Vale a dire che qualunque struttura organizzata, che impegni delle risorse al fine di raggiungere un obiettivo, è un'organizzazione. Anche la scuola, benché, al riguardo, si potrebbe pure obiettare che le sue finalità non consistano nel produrre dei beni di consumo. Eppure, appare un'obiezione debole dal momento che così intesa la nozione di organizzazione è perfettamente adeguata a descrivere la natura e la processualità propria della scuola, vale a dire utilizzare dei fondi per conseguire degli obiettivi³.

Ovviamente, questa definizione va calata all'interno di un preciso contesto storico, quello attuale, ove il mondo è «sempre più globalizzato»⁴ ma «anche più anonimo»⁵, ove assistiamo alla «mondializzazione dei mercati economici»⁶ con «tutti i rischi di esclusione che ciò comporta»⁷. Ebbene, allora, come la scuola realizza la sua specifica funzione diviene quanto meno rilevante dal momento che, essendo «l'unica istituzione che si rivolge alla totalità della popolazione giovanile»⁸, davvero sembra essere l'ultima istituzione che «può svolgere una funzione preziosa e insostituibile nella promozione di una società aperta e inclusiva»⁹ nella quale i saperi di cittadinanza e di responsabilità «possano far crescere individui maturi e disposti a farsi carico di scelte impegnative»¹⁰, le stesse oggi richieste.

Peraltro, «si coglie molto bene come l'istruzione è considerata uno dei “fini di benessere” perseguiti dallo Stato per tutti i suoi membri, uno di quei fini cioè di cui ogni Stato, in relazione al momento storico e all'ideologia politica della classe al potere, deve farsi carico per procurare un maggior benessere alla collettività e per migliorare ed elevare le condizioni di vita dei suoi cittadini»¹¹.

2. La vita organizzativa.

Secondo Armone e Visocchi, il servizio scolastico «è strutturato su due grandi ambiti: l'ambito organizzativo e l'ambito didattico – formativo»¹². Per Capaldo e Rondanini, l'educazione deve «promuovere nei giovani la capacità di vivere in un mondo complesso nel quale l'irrefrenabile sviluppo delle conoscenze rischia di sfuggire al controllo umano»¹³. Quella entro cui dimoriamo prende il nome di società complessa, vale a dire una società ove i processi di trasformazione modificano

² Cfr. M. Cossi, *Organizzare la scuola. Un approccio per metafore*, Erickson, Trento, 2008, p. 11.

³ *Ivi*, p. 29.

⁴ Cfr. N. Capaldo – L. Rondanini, *Manuale per dirigenti scolastici. Gestire ed organizzare la scuola*, Erickson, Trento, 2011, p. 34.

⁵ *Ibidem*.

⁶ *Supra*.

⁷ *Ibidem*.

⁸ *Ivi*, p. 36.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ *Supra*.

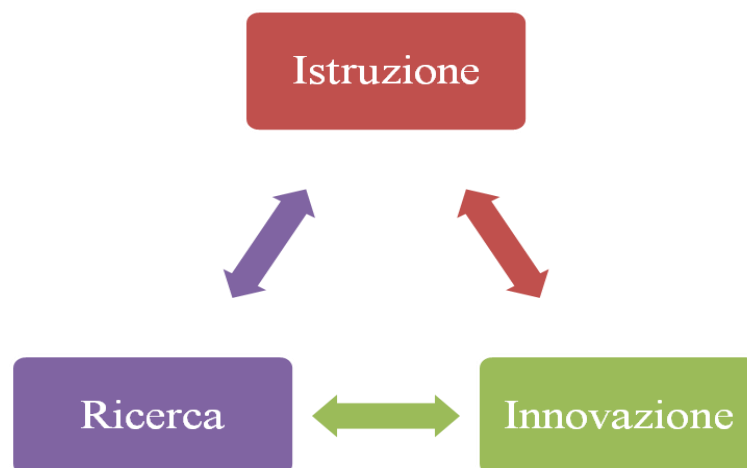
¹¹ Cfr. A. Armone – R. Visocchi, *Le responsabilità del dirigente scolastico*, Carocci, Roma, 2008, p. 14.

¹² *Ivi*, p. 20.

¹³ Cfr. N. Capaldo – L. Rondanini, *Manuale per dirigenti scolastici ... op. cit.*, p. 39.

sensibilmente «il nostro modo di vivere, di lavorare, di pensare»¹⁴. Raccogliendo questa sfida, «la scuola dell'autonomia priva a dare risposte, mediante progetti e azioni rivolte ad accogliere, riconoscere, promuovere, valorizzare tutti i soggetti e tutte le diverse potenzialità delle quali sono portatori»¹⁵.

La direzione riformista imboccata dal decisore politico appare, a mio avviso, del tutto chiara: si tratta di aggiornare la natura organizzativa delle scuole al fine di renderle capaci di affrontare le importanti sfide contemporanee. Sempre secondo Mondelli, infatti, la nostra è una società della conoscenza ove è cruciale la «proliferazione di attività ad alta intensità di conoscenze in tutti i settori dell'economia e non soltanto in alcuni settori specializzati»¹⁶. Per cui, la scuola di oggi deve divenire capace di produzione di quel bene immateriale che è la conoscenza¹⁷. Anche la Commissione al Parlamento europeo nella Comunicazione del 2009 ha messo bene in luce il rapporto dinamico tra l'istruzione, la ricerca e l'innovazione. Mondelli ne parla nei termini di un triangolo della conoscenza¹⁸:



Senza istruzione non può esservi ricerca, e, dunque, nemmeno innovazione. Ma non è possibile l'innovazione senza adeguata ricerca la quale, a sua volta, richiede sempre una buona base di conoscenze. Com'è chiaro, allora, la scuola è chiamata a valorizzare e promuovere il fattore umano nella sua dimensione di produzione e miglioramento della conoscenza in qualità di fattore non materiale di crescita, progresso e benessere. Di conseguenza, allora, la scuola dev'essere di tutti, in primo luogo della comunità di riferimento, vale a dire il territorio più vicino alla sede fisica dell'istituzione scolastica. Da questo punto di vista, ricordano Capaldo e Rondanini come il fenomeno dell'integrazione scolastica degli alunni disabili «ci insegna che tutti i ragazzi, oltre a vivere forme più dirette di cittadinanza, possono raggiungere, proprio grazie alle potenzialità del coetaneo in difficoltà, nuovi e più vasti orizzonti

¹⁴ Cfr. S. Mondelli, *Dirigere la scuola al tempo della globalizzazione. L'azione del dirigente scolastico nella società della conoscenza*, Anicia, Roma, 2012, p. 35.

¹⁵ Ivi, pp. 41 – 42.

¹⁶ Ivi, p. 68.

¹⁷ Ivi, p. 73.

¹⁸ Ivi, p. 107.

culturali. Ma questa conquista richiede impegno, ricerca, capacità organizzative»¹⁹. Dunque, appaiono varie le ragioni «di ricerca della modernizzazione»²⁰ che hanno spinto il decisore politico ad investire di ampie riforme il sistema d'istruzione. In ogni caso, però, esse appaiono «riconducibili alla profonda trasformazione economica e sociale dei Paesi più progrediti, alla richiesta di una più adeguata formazione delle nuove generazioni, ma, soprattutto, alla necessità del recupero di una più chiara identità culturale all'interno dell'inarrestabile processo di globalizzazione»²¹. Quindi, può ben dirsi che l'obiettivo modernizzatore degli ultimi decenni in Italia sia consistito nell'«adeguare il sistema scolastico alle nuove esigenze poste dalla complessità»²².

Pertanto, si è sostanzialmente trattato di trovare nuove forme organizzative in virtù delle quali le scuole potessero rispondere in maniera più efficace ai nuovi bisogni espressi dalle società ospiti. L'autonomia scolastica è stata la prima, e, forse, anche la principale, degli ultimi vent'anni di politica scolastica. Eppure, per molti aspetti, appare ancora monca, non pienamente realizzata. Scrive Cerini:

Sono trascorsi ormai più di dieci anni dall'avvio dell'autonomia scolastica nel nostro paese. Dopo l'approvazione della legge 59/1997, il regolamento che ha concretamente definito le caratteristiche dell'autonomia è stato approvato con D.P.R. 8 marzo 1999 n. 275 e dal 1° settembre 2000 tutte le istituzioni scolastiche italiane si sono fregiate di una propria 'personalità giuridica'. I presidi e i direttori didattici hanno acquisito la qualifica dirigenziale mentre ogni scuola si è impegnata a elaborare un proprio Piano dell'Offerta Formativa (POF). Alcuni nodi aggiuntivi sono stati annualmente messi a disposizione dei bilanci (legge 440/1997) ed è stato incentivato un approccio sperimentale all'autonomia didattica e organizzativa (d. lgs, 234/2000). Resta però l'impressione di una 'falsa partenza': da un lato si è immaginata un'autonomia di tipo 'istituzionale', come se le scuole fossero nuove entità originarie, completamente svincolate dall'appartenenza allo Stato e alla sua amministrazione, dall'altro lato sono continuate le tradizionali consuetudini di minuta dipendenza dell'organizzazione della scuola italiana dagli input ministeriali²³

Dello stesso tenore le parole di Paletta, Peccolo, Boracchi e Bonaglia quando asseriscono come «I complessi cambiamenti culturali, economici e sociali [...] hanno fatto crescere le attese nei confronti delle scuole e le richieste di responsabilizzazione dei dirigenti e di tutto il personale per l'effettivo contributo alla creazione di valore pubblico»²⁴. Difficile e complesso l'iter che ha ridisegnato le funzioni e le competenze delle scuole italiane in seno all'amministrazione pubblica, e che le ha inserite in maniera attiva all'interno del tessuto territoriale di appartenenza e di esercizio. Molte delle attese sono andate tradite mentre sono sorti all'orizzonte inediti problemi. In modo particolare, l'inedito modello di governance territoriale scelto, a

¹⁹ Cfr. N. Capaldo – L. Rondanini, *Manuale per dirigenti scolastici ... op. cit.*, p. 53.

²⁰ Ivi, p. 74.

²¹ Ibidem.

²² Ivi, p. 75.

²³ Cfr. G. Cerini, Premessa: dieci anni di speranze, in G. Cerini (cur.), *Il nuovo dirigente scolastico tra leadership e management*, Maggioli, 2010, p.71.

²⁴ Cfr. A. Paletta – L. Peccolo – C. Boracchi – C. Bonaglia, Introduzione, a: A. Paletta, *Scuole responsabili dei risultati. Accountability e bilancio sociale*, Il Mulino, Bologna, 2011, p. 9.

seguito della L. cost. n. 3 del 2001, ha aperto ad un tipo orizzontale di organizzazione sociale nella distribuzione dei soggetti e dei correlativi poteri in forza del quale la pluralità di soggetti e di iniziative reca spesso l'immagine confusa di una dispersione costante di soggetti, funzioni, ruoli e risorse. Per non parlare delle responsabilità! Come sostengono Capaldo e Rondanini, infatti, l'avvento «dell'autonomia si è realizzato in un quadro di complessivo riassetto del sistema nazionale di istruzione che ha prodotto un processo di graduale e profonda trasformazione dell'intero apparato della nostra amministrazione»²⁵. Un processo, in parte non ancora concluso, che ha condotto «a decentrare funzioni e strutture, alleggerendo i tradizionali compiti gestionali del Governo»²⁶. In altri termini, «La scelta dell'autonomia scolastica si sta consolidando [...] e si rivela una scelta irreversibile dell'ordinamento giuridico»²⁷, «coerente con l'evoluzione che il nostro sistema politico ed amministrativo ha intrapreso dagli inizi degli anni '90»²⁸. Aggiunge, infatti, Masini, «Decentramento, responsabilità, partecipazione, trasparenza, efficienza sono parole chiave ormai indispensabili per cogliere il “senso” dei nuovi rapporti tra Stato e cittadini, tra pubbliche amministrazioni ed amministrati»²⁹.

Semplificando, allora, il sistema di istruzione appare governato in base a tre differenti livelli decisionali:

x) il **livello centrale**, cui «sono affidati compiti di indirizzo, programmazione, coordinamento, monitoraggio e valutazione»³⁰, dal quale dipendono le «funzioni di garanzia»³¹, le «politiche perequative e di controllo»³²;

xx) il **livello regionale**, con un Ufficio dirigenziale generale, «capace di dialogare attivamente con territorio e con gli Enti Locali e coadiuvato da uffici periferici provinciali in sostituzione dei precedenti Provveditorati agli Studi»³³;

xxx) il **livello delle singole scuole**, alle quali «sono stati attribuiti, sul piano amministrativo, compiti tradizionalmente esercitati dai soppressi Provveditorati, ma soprattutto funzioni di gestione del servizio, per meglio adattarlo alle esigenze degli alunni e delle famiglie»³⁴.

La sovrapposizione di questi diversi livelli reca spesso l'immagine di una complessità gestionale del servizio di istruzione. D'altra parte, però, l'autonomia si è «afferma come ricerca di un nuovo senso da attribuire alle istituzioni pubbliche in un quadro di profonda evoluzione nei rapporti tra il centro e la periferia, in una logica

²⁵ Cfr. N. Capaldo – L. Rondanini, *Manuale per dirigenti scolastici ... op. cit.*, p. 121.

²⁶ Ibidem.

²⁷ Cfr. N. Masini, *Riforma degli organi collegiali: un problema “vecchio” e “nuovo”*, in G. Cerini (cur.), *Il nuovo dirigente scolastico tra leadership e management*, Maggioli, 2010, p. 107.

²⁸ Ibidem.

²⁹ Supra.

³⁰ Cfr. N. Capaldo – L. Rondanini, *Manuale per dirigenti scolastici ... op. cit.*, p. 122.

³¹ Ibidem.

³² Supra.

³³ Ibidem.

³⁴ Supra.

che riconosce al centro le funzioni di governo, alla periferia compiti di gestione»³⁵. È corretto asserire, di conseguenza, che «l'autonomia implica una ridefinizione dei compiti dello Stato e delle istituzioni di governo in genere, in una prospettiva di più governo e più valutazione e meno gestione diretta e controlli formali»³⁶. La politica scolastica riformista, dunque, si è attivata nei seguenti ambiti di azione:

- 1) La riduzione del numero di istituzioni scolastiche «attraverso processi di dimensionamento e di razionalizzazione»³⁷;
- 2) L'attribuzione della personalità giuridica a ciascuna istituzione scolastica dimensionata;
- 3) L'ampliamento «dell'autonomia amministrativa da un punto di vista didattico, organizzativo, finanziario»³⁸;
- 4) L'attribuzione «della qualifica dirigenziale ai capi di istituto in servizio presso scuole autonome, previa frequenza di un corso di qualificazione»³⁹.

Dunque, appare corretto asserire come l'attribuzione della personalità giuridica «ha fatto assumere alla scuola il carattere di ente»⁴⁰, vale a dire di centro autonomo di imputazione di interessi e di rapporti giuridici nonché di posizioni giuridiche soggettive. Si tratta, sotto ogni aspetto, di una alterità che «conserva tutto il suo valore sia nei confronti di terzi, sia nei confronti dello stesso Stato»⁴¹. E tuttavia, pur essendo enti, le scuole «conservano la qualità di organi dello Stato»⁴². Ciò significa che «operano come enti nell'ambito dell'autonomia che lo Stato ha loro concesso, ma continuano a essere organi dello Stato per tutto il resto»⁴³, vale a dire che si configurano «come enti ausiliari dello Stato»⁴⁴.

È comunque possibile individuare delle tappe fondamentali di tale itinerario riformista. La riorganizzazione della scuola italiana, sin a partire dalla famosa L. n. 241 del 1990, pretende coniugare l'efficienza economica del sistema stesso con l'efficacia del medesimo. Ciò ha significato imporre un innalzamento complessivo della qualità del servizio pubblico di istruzione, contenendo nel contempo la spesa. Ma per fare ciò è stato opportuno organizzare la vita della scuola in maniera efficace. L'art. 21 della L. n. 59/1997 ha trasformato le singole realtà scolastiche in scuole autonome, vale a dire in organizzazioni le quali possono autonomamente decidere come raggiungere determinati obiettivi formativi e, nel contempo, che tipo di risposta dare alle sollecitazioni del territorio loro più prossimo. In modo particolare, l'attribuzione della personalità giuridica, previo dimensionamento della sede stessa, configura la scuola come terminale attivo – passivo di raccordo autonomo tra il

³⁵ Ivi, p. 135.

³⁶ Ivi, p. 136.

³⁷ Ibidem.

³⁸ Ivi, p. 137.

³⁹ Ibidem.

⁴⁰ Supra.

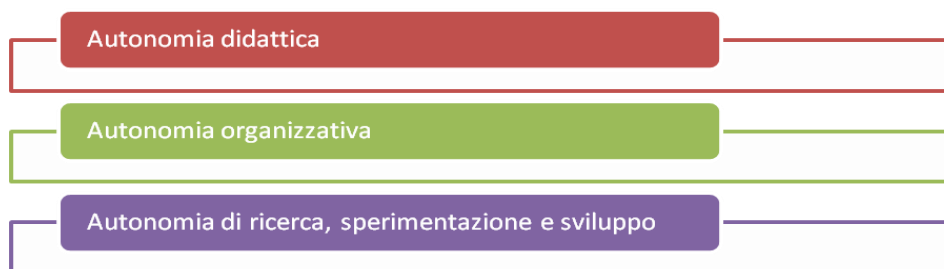
⁴¹ Ibidem.

⁴² Supra.

⁴³ Ibidem.

⁴⁴ Supra.

centro e la periferia del Paese. Infatti, il legislatore ha inteso ri - organizzare il sistema d'istruzione optando per un modello orizzontale in forza del quale la scuola cessa di essere il terminale passivo di norme, circolari e regolamenti per divenire «un soggetto protagonista che progetta, programma percorsi didattici, elabora nuovi metodi e, infine, ottempera ai compiti di ricerca e di sperimentazioni tenere»⁴⁵. Il seguente D.P.R. n. 275 del 1999 ha meglio precisato i contorni di tale autonomia declinandola in termini di autonomia didattica, di organizzazione e di ricerca e sperimentazione. In breve,



L'autonomia didattica riguarda gli aspetti didattici della singola istituzione scolastica. L'autonomia organizzativa, invece, fa riferimento all'utilizzo «delle risorse umane e all'articolazione del tempo scolastico»⁴⁶. Infine, l'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo consente «di garantire l'effettivo esercizio del diritto allo studio in termini di successo formativo»⁴⁷. Dette autonomie vengono definite «garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale e si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il 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»⁴⁸. È interessante osservare anche come il legislatore abbia precisato che le «istituzioni scolastiche sono espressioni di autonomia funzionale e provvedono alla definizione e alla realizzazione dell'offerta formativa, nel rispetto delle funzioni delegate alla Regioni e dei compiti e funzioni trasferiti agli enti locali, ai sensi degli articoli 138 e 139 del decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112. A tal fine interagiscono tra loro e con gli enti locali promuovendo il raccordo e la sintesi tra le esigenze e le potenzialità individuali e gli obiettivi nazionali del sistema di istruzione»⁴⁹. Dunque, «l'autonomia scolastica è

⁴⁵ Cfr. R. Sanguiliano, *Compendio di legislazione scolastica*, Simone, Napoli, 2008, p. 29.

⁴⁶ Cfr. N. Capaldo – L. Rondanini, *Manuale per dirigenti scolastici ... op. cit.*, p. 293.

⁴⁷ Ivi, p. 294.

⁴⁸ Cfr. D. P. R. n. 275 del 1999 art. 1 comma 2 (contenuto on - line: <http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/autonomia/documenti/regolamento.htm>).

⁴⁹ Ivi, comma 1.

funzionale»⁵⁰ al contrario di quella degli enti locali che è politica. In altri termini, «l'autonomia riconosciuta alle scuole non è un fine in sé, ma un mezzo per il conseguimento di finalità di interesse generale: istruzione, integrazione, coesione sociale, equità, cittadinanza attiva»⁵¹. In altri termini, la scuola autonoma «si integra con le politiche degli enti territoriali autonomi in un modello di governo a rete, che si sposa con la tendenza a integrare la presenza di ogni singola realtà educativa con i bisogni della comunità civile allargata»⁵². L'idea alla base della nozione di autonomia, successivamente integrata e corroborata dalla revisione del Titolo V della Costituzione, è la prossimità «rispetto alle istanze espresse dai cittadini»⁵³, in considerazione della maggior vicinanza delle istituzioni autonome rispetto al territorio di vocazione. Tale nozione si integra nel complesso modello di governance intrapreso dal nostro Paese. Il percorso riformista intrapreso dal legislatore «trova il suo coronamento nella riforma costituzionale»⁵⁴ del 2001 (L. cost. n. 3 18-10-2001) che «nel disegnare un quadro di poteri locali in prospettiva federalista, consacra a livello costituzionale il riconoscimento dell'autonomia alle istituzioni scolastiche, consentendo alla scuola di assurgere a soggetto istituzionale»⁵⁵. Nei fatti, l'autonomia scolastica viene garantita espressamente nelle linee legislative previggenti⁵⁶. Come sostiene al riguardo Corradini, «le scuole vengono di fatto di nuovo istituite, con personalità giuridica e con una dignità costituzionale che le pone, come entità di scopo, sullo stesso piano degli enti locali»⁵⁷. Nelle parole di Marzuoli, «L'istruzione in senso stretto è materia comune a Stato e regioni; l'istruzione e formazione professionale è materia di competenza regionale residuale»⁵⁸. La ripartizione delle competenze distingue tra sfera prettamente statale e sfera prettamente regionale. Allo Stato compete:

- 1) La definizione dei programmi e curricoli nazionali;
- 2) La formulazione di leggi generali di ordinamento;
- 3) La definizione di criteri per formare, abilitare e reclutare gli insegnanti;
- 4) Il reperimento e l'assegnazione delle risorse finanziarie ed umane;
- 5) La definizione di standard e delle relative forme di valutazione del sistema e del servizio⁵⁹.

⁵⁰ Cfr. N. Capaldo – L. Rondanini, *Governare l'istituzione scolastica. Linee guida per il dirigente*, Erickson, Trento, 2007, p. 38.

⁵¹ Ibidem.

⁵² Supra.

⁵³ Ivi, p. 39.

⁵⁴ Cfr. R. Sanguiliano, *op. cit.*, p. 30.

⁵⁵ Ibidem.

⁵⁶ Cfr. L. cost. n. 3 18-10-2001 art. 3: «Sono materie di legislazione concorrente quelle relative a: rapporti internazionali e con l'Unione europea delle Regioni; commercio con l'estero; tutela e sicurezza del lavoro; istruzione, salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche e con esclusione della istruzione e della formazione professionale». Corsivo mio.

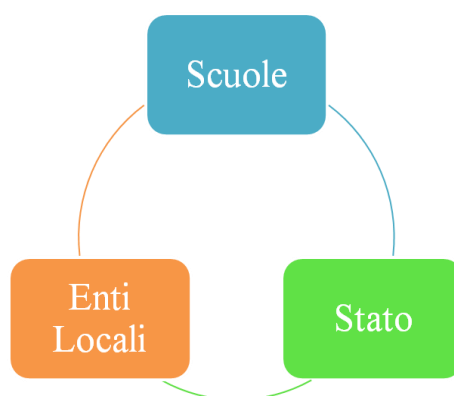
⁵⁷ Cfr. L. Corradini, *Valori istituzionali ... op. cit.*, p. 52.

⁵⁸ Cfr. C. Marzuoli, *Riforme costituzionali e istruzione*, in G. Cerini (cur.), *Il nuovo dirigente scolastico tra leadership e management*, Maggioli, 2010, p. 29.

⁵⁹ Cfr. G. Cerini, *Premessa ... op. cit.*, p. 72.

Tutto il resto è di competenza residuale regionale. Nel medesimo sistema vengono incluse le neonate scuole autonome le quali «vedono riconosciute le loro prerogative nel campo educativo e didattico, con margini accresciuti di decisionalità e responsabilità»⁶⁰. L'autonomia, infatti, offre «l'opportunità di gestire flessibilmente gli aspetti più importanti della vita della scuola: i tempi e gli orari, le forme di raggruppamento degli allievi, le modalità di impiego dei docenti, le integrazioni (e le variazioni) del curriculum, ecc.»⁶¹.

Inutile aggiungere, forse, come il decentramento delle funzioni, si contemperisce con la nozione di sussidiarietà, vale a dire la capacità, riconosciuta allo Stato, «di intervento quando gli organismi di governo locale non sono in grado di garantire servizi per i diritti fondamentali delle persone»⁶². D'altro canto, infatti, federalismo significa «organizzare servizi che siano più rispondenti alle esigenze dei cittadini e a bisogni di una società mondializzata come quella in cui viviamo»⁶³. Per cui, la governance che si è delineata, almeno per quel che riguarda strettamente il servizio di istruzione, è un sistema di «collaborazione a tre livelli, scuole, Enti Locali, Stato visti come un insieme di parti che interagiscono»⁶⁴. Questo rapporto dinamico e sussidiario può venir sintetizzato con il diagramma seguente:



La governance, infatti, «diventa la capacità degli attori, dei gruppi sociali e delle istituzioni che vivono in una determinata comunità di costruire dal basso una rete di servizi e di condivisioni finalizzata a promuovere un equilibrato sviluppo a livello territoriale»⁶⁵. Nell'attuale società della conoscenza, «le comunità locali e i sistemi territoriali rappresentano lo spazio preferenziale entro cui sviluppare i nuovi compiti connessi alla promozione di una generalizzata alfabetizzazione culturale dei ragazzi e dei cittadini»⁶⁶.

Perché si realizzi, dunque, un'organizzazione efficace è necessaria una guida competente. Infatti, nel contesto attuale, «il dirigente scolastico ricopre un ruolo

⁶⁰ Ivi, p. 73.

⁶¹ Ibidem.

⁶² Ivi, p. 138.

⁶³ Ivi, p. 139.

⁶⁴ Ivi, p. 143.

⁶⁵ Ivi, p. 144.

⁶⁶ Ibidem.

strategico nella costruzione di rapporti interni ed esterni all'istituzione»⁶⁷. Egli «è chiamato a promuovere relazioni che rafforzino l'identità dell'istituzione (leadership educativa)»⁶⁸, ma nello stesso tempo «deve intensificare i suoi sforzi nel promuovere condivisione nella comunità sociale allargata (leadership distribuita)»⁶⁹. Perinenti, a tal riguardo, appaiono le parole di Paletta, Peccolo, Boracchi e Bonaglia secondo i quali, infatti,

I dirigenti scolastici si trovano al centro dei complessi meccanismi della sussidiarietà verticale e orizzontale. Da un lato, rappresentano la prima linea nella gerarchia manageriale dell'apparato burocratico ministeriale, dall'altro dovrebbero porsi come punto di riferimento delle politiche di sviluppo locale che vedono coinvolta la scuola quale autonomia funzionale tra stato e società civile⁷⁰

Ciò rende subito manifesta l'estrema complessità che le nostre scuole sono chiamate a gestire. Sotto un certo punto di vista, esse sono l'ultimo miglio nella catena burocratica – amministrativa, ma, secondo un altro punto di vista, sono partecipanti alle politiche di sviluppo locale. Una struttura, dunque, stressata da contemporanee e differenti pressioni che sottopongono ad un lavoro di collegamento e di rimando il management della singola istituzione scolastica. Infatti, aggiungono subito dopo Paletta et alii:

Trovandosi al crocevia di continue pretese riformatrici, subendo direttamente gli effetti delle politiche di tagli alla spesa pubblica, vivendo le contraddizioni di una governance che oscilla opportunisticamente tra accentramento e decentramento, sottoposti in prima linea alle complesse dinamiche di una società multiculturale, sotto la pressione di crescenti e variegate attese provenienti dalle famiglie e dalle comunità locali, i dirigenti scolastici rappresentano la figura singolarmente più importante per indirizzare realisticamente i processi di cambiamento della scuola⁷¹

La situazione attuale «richiede una più forte capacità organizzativa, in grado di governare in maniera più flessibile le risorse umane assegnate [...] e quelle finanziarie»⁷². Giungiamo, così, al secondo pilastro della modernizzazione del sistema pubblico d'istruzione in Italia, vale a dire il dirigente scolastico, non più il mero capo di istituto, il grigio burocrate che applica nella sua realtà scolastica quanto deciso altrove, ma un vero e proprio vertice gerarchico dell'intera istituzione scolastica. I presidi son, cioè, diventati dei dirigenti, ossia dei funzionari ai quali è stata attribuita funzione dirigenziale. L'art. 396 D.Lgs. 297/94 stabilisce che la «funzione direttiva è preposta alla gestione unitaria dell'istituzione scolastica»⁷³, e si sostanzia nella promozione e coordinamento dell'attività di circolo o di istituto. Tuttavia, è solo con il D. Lgs n. 59 del 6 Marzo 1998 che si attribuisce ai capi di

⁶⁷ Ivi, p. 145.

⁶⁸ Ibidem.

⁶⁹ Supra.

⁷⁰ Cfr. A. Paletta – L. Peccolo – C. Boracchi – C. Bonaglia, *Introduzione ... op. cit.*, pp. 10 – 11.

⁷¹ Ivi, p. 11.

⁷² Cfr. G. Cerini, *Premessa ... op. cit.*, p. 72.

⁷³ Cfr. R. Sangiuliano, *Compendio ... op. cit.*, p. 198.

istituto la qualifica dirigenziale. Ciò perché «il Capo di istituto è chiamato ad una gestione imprenditoriale delle proprie funzioni, ovvero alla conduzione di una vera e propria azienda: l'azienda-scuola»⁷⁴. Radicalmente mutato appare, infatti, il quadro delle funzioni del Dirigente Scolastico che si vede attribuiti compiti di: 1) Direzione; 2) Promozione; 3) Coordinamento e valorizzazione delle risorse umane e professionali; 4) Gestione delle risorse finanziarie e strumentali, con connesse responsabilità in ordine ai risultati.

Il dirigente rappresenta l'unitarietà dell'istituzione scolastica alla quale è preposto e ne è responsabile nella sua vita organizzativa. Egli «è collocato in una posizione tale che rappresenta le ragioni dello Stato e quelle delle comunità, quelle dei professionisti della scuola e quelle dei ragazzi e delle famiglie, quelle delle leggi fatte e quelle delle leggi da fare»⁷⁵. Un terminale di collegamento funzionale, ma autonomo. Il dirigente scolastico non «è titolare esclusivo di questi poteri, ma in qualche modo ne è attivatore, come coordinatore e moderatore dei gruppi e degli organi collegiali»⁷⁶. Detto altrimenti, ai dirigenti «tocca orientare, guidare, *coordinare l'azione della scuola*»⁷⁷. In una parola, «dirigerla!»⁷⁸. come aggiungono ancora Paletta, Peccolo, Boracchi e Bonaglia, «La scuola ha bisogno di un management scolastico consapevole dei problemi prioritari della scuola, capace di costruire una visione condivisa di sviluppo, capace d'influenzare le forze sociali presenti all'interno della comunità»⁷⁹.

Ora, in tema di management, entriamo in un campo minato, non direttamente travasabile in scienze dell'organizzazione scolastica dal campo meramente economico di origine. Certamente, però, sono molti i possibili modelli di management scolastico. Al riguardo, Bush ne distingue ben sei:

- 1) Modello formale: le organizzazioni scolastiche sono dei sistemi complessi⁸⁰;
- 2) Modello collegiale: le decisioni organizzative vengono condivise da alcuni o da tutti i membri dell'organizzazione⁸¹;
- 3) Modello politico: il processo decisionale è frutto di negoziazione, vale a dire di contesa politica e di mediazione tra interessi contrapposti⁸²;
- 4) Modello soggettivo: l'organizzazione scolastica è la somma delle percezioni e valutazioni dei suoi membri, vale a dire che le organizzazioni scolastiche sono del tutto analoghe ad organismi sociali⁸³;
- 5) Modello ambiguo: le organizzazioni scolastiche non hanno una natura precisa e stabile nel tempo⁸⁴;

⁷⁴ Ibidem.

⁷⁵ Cfr. L. Corradini, *Valori istituzionali ... op. cit.*, p. 59.

⁷⁶ Ivi, p. 60.

⁷⁷ Cfr. G. Mondelli, *Dirigere la scuola ... op. cit.* p. 204.

⁷⁸ Ibidem.

⁷⁹ Cfr. A. Paletta – L. Peccolo – C. Boracchi – C. Bonaglia, *Introduzione ... op. cit.*, pp. 11 – 12.

⁸⁰ Cfr. T. Bush, *Manuale di management scolastico*, Erickson, Trento, 2002, p. 49 e sgg.

⁸¹ Ivi, p. 73 e sgg.

⁸² Ivi, p. 97 e sgg.

⁸³ Ivi, p. 119 e sgg.

⁸⁴ Ivi, p. 139 e sgg.

- 6) Modello culturale: le organizzazioni scolastiche si reggono su elementi informali, come valori, idee e principi dominanti al suo interno, piuttosto che sui loro elementi ufficiali e formali⁸⁵.

D'altra parte, avverte lo stesso Bush, «Il management scolastico è un campo di studio e di applicazione che riguarda l'attività delle organizzazioni scolastiche»⁸⁶ e «Non esiste una teoria onnicomprensiva del management scolastico»⁸⁷. In altri termini, non importa avere l'atteggiamento dello studioso, il quale «vuole capire per conoscere»⁸⁸ ma bisogna assumere l'atteggiamento del manager, il quale «cerca di capire per agire, per rendersi conto delle scelte che può fare e di tutte le possibili conseguenze»⁸⁹.

Ciascun modello mette a fuoco alcuni aspetti concreti dell'organizzazione scolastica ma, in ogni caso, non esiste un unico modello universalmente valido, vale a dire esplicativo di tutte le possibili organizzazioni scolastiche. Sceglierne uno piuttosto che un altro è funzionale solamente in relazione all'effettivo contesto al cui interno si colloca la singola istituzione scolastica. I sei modelli «sono tutti utili ma la loro utilità dipende strettamente dal contesto»⁹⁰. Dunque, un'organizzazione scolastica efficiente deve tener conto del contesto specifico, vale a dire i) Degli «obiettivi generali di un'organizzazione»⁹¹; ii) Della «*struttura dell'organizzazione*»⁹²; iii) Dell'ambiente esterno⁹³. In altri termini, l'utilità pratica di ciascun modello dipende «dal momento, dalla situazione, dai partecipanti»⁹⁴ e dai seguenti fattori:

- a) Le dimensioni dell'organizzazione;
- b) La struttura dell'organizzazione;
- c) Il tempo «a disposizione per il management»⁹⁵;
- d) La disponibilità «di risorse»⁹⁶;
- e) L'ambiente esterno.

A questo punto entra in azione il dirigente scolastico nella sua eminente funzione di leader dell'organizzazione alla quale è preposto. È lui che «dovrebbe scegliere la teoria più adatta all'organizzazione e alla situazione»⁹⁷. Le fasi della sua azione in qualità di manager dell'organizzazione scolastica sono, in sequenza, i seguenti: i) Conoscenza approfondita della «filosofia» dell'organizzazione scolastica che dirige; ii) Analisi delle varie possibilità di azione onde risolvere i problemi evidenziatisi; iii)

⁸⁵ Ivi, p. 161 e sgg.

⁸⁶ Ivi, p. 21.

⁸⁷ Ivi, p. 40.

⁸⁸ Ivi, p. 39.

⁸⁹ Ibidem.

⁹⁰ Ivi, p. 175.

⁹¹ Ivi, p. 176.

⁹² Ivi, p. 177.

⁹³ Ivi, p. 178.

⁹⁴ Ivi, p. 180.

⁹⁵ Ibidem.

⁹⁶ Supra.

⁹⁷ Ivi, p. 188.

Elaborazione di strategie. Il ruolo cruciale del dirigente scolastico, all'interno del quadro generale della scuola autonoma, mi pare difficilmente sottostimabile.

Per Laneve, il dirigente scolastico dovrebbe possedere le seguenti abilità dirigenziali:

- a) Uno stile cognitivo flessibile: vale a dire una visione a lungo termine e il senso del dettaglio strategico, ossia «l'immaginazione e la pragmaticità»⁹⁸;
- b) La forza del carattere: «il distacco affettivo e la motivazione a progredire»⁹⁹;
- c) L'abilità a comunicare: adoperare buone prassi di comunicazione sia interna sia esterna¹⁰⁰;
- d) La leadership educativa: «occorre che il dirigente sappia porre in atto processi di apprendimento reciproco»¹⁰¹ nel senso che la leadership significa «l'insieme dei processi che abilitano i componenti la comunità scolastica a costruire e scambiare significati in vista della condivisione dei fini della scuola»¹⁰², vale a dire che «ha a che fare con i processi di apprendimento che conducono al cambiamento costruttivo»¹⁰³;
- e) L'adattabilità: vale a dire la capacità di negoziare e di gestire i conflitti¹⁰⁴;
- f) La capacità di motivare i collaboratori: vale a dire la capacità di «instaurare un sistema aperto di comunicazioni, di gruppi di lavoro e di supervisione»¹⁰⁵;
- g) La capacità di valorizzare le risorse umane: il dirigente scolastico dovrebbe essere «un oculato gestore delle interrelazioni istituzionali e un solerte e credibile promotore della «agenzia scuola» sul mercato delle opportunità formative»¹⁰⁶;
- h) La capacità di delegare: vale a dire saper riconoscere il «merito dell'insegnante»¹⁰⁷;
- i) La capacità di valutare serenamente: non solo valutare con obiettività e senza animosità preconcepita il valore attuale della docenza, ma «accrescerne il valore»¹⁰⁸;
- j) La capacità di decidere: vale a dire saper «rischiare»¹⁰⁹ e «assumersi le conseguenze»¹¹⁰;
- k) La capacità di dirigere moralmente l'istituzione scolastica alla quale è preposto¹¹¹.

⁹⁸ Cfr. C. Laneve, *Università e scuola: impianti e terreni di collaborazione produttiva*, in C. Scurati (cur.), *Professionalità formativa per dirigere*, La Scuola, Brescia, 2002, p. 65.

⁹⁹ Ibidem.

¹⁰⁰ Supra.

¹⁰¹ Ibidem.

¹⁰² Supra.

¹⁰³ Ibidem.

¹⁰⁴ Supra.

¹⁰⁵ Ibidem.

¹⁰⁶ Ivi, p. 66.

¹⁰⁷ Ibidem.

¹⁰⁸ Supra.

¹⁰⁹ Ibidem.

¹¹⁰ Supra.

¹¹¹ Ibidem.

Dopo l'art. 21 della L. n. 59/1997, la qualifica dirigenziale viene puntualmente precisata all'art. 25 del D. Lgs. n. 165/2001 secondo il quale spettano «al dirigente la legale rappresentanza dell'istituzione scolastica, la titolarità delle relazioni sindacali, il compito di emanare provvedimenti amministrativi connessi con la gestione del personale, oltre che la responsabilità della gestione delle risorse finanziarie e strumentali e dei risultati di servizio»¹¹². Come si vede, dunque, il doppio processo di modernizzazione della scuola pubblica italiana ha seguito due binari diversi, uno è l'autonomia scolastica mentre l'altro è la dirigenza scolastica, sui quali transita l'unico treno, la qualità del servizio pubblico di istruzione. Per dirla altrimenti, i due processi concorrono, ciascuno per la parte che gli compete, al miglioramento della qualità del servizio scolastico. Infatti, scrive Mondelli che i «dirigenti scolastici rispondono dei risultati conseguiti dall'istituzione scolastica»¹¹³ e, pertanto, «sono chiamati a promuovere l'erogazione sempre più efficace del servizio di istruzione da parte dell'istituzione scolastica alla quale sono preposti»¹¹⁴. In effetti, l'art. 25 del D.lgs 165 del 2001 attribuisce ai dirigenti scolastici le seguenti competenze:



Per rispondere in ordine alle suddette attribuzioni, «il dirigente scolastico dispone di autonomi poteri di direzione, coordinamento e di valorizzazione delle risorse umane, i quali costituiscono gli strumenti che il Legislatore gli assegna in vista del perseguimento, da parte delle istituzioni scolastiche, delle finalità formative costituzionalmente garantite»¹¹⁵. Ne consegue che il dirigente scolastica deve attuare una precisa serie di interventi connessi in modo stretto tra loro:

¹¹² Cfr. N. Capaldo – L. Rondanini, *Manuale per dirigenti scolastici ... op. cit.*, p. 208.

¹¹³ Cfr. S. Mondelli, *Dirigere la scuola ... op. cit.*, p. 249.

¹¹⁴ Ibidem.

¹¹⁵ Supra.

- 1) Promuovere le iniziative atte ad assicurare la qualità dei processi formativi: «la sua funzione prioritaria è costituita dall'attuazione e dalla finalizzazione efficace delle azioni formative»¹¹⁶;
- 2) Realizzare la collaborazione delle risorse culturali, professionali, sociali ed economiche del territorio: «va presa in considerazione la potenziale funzione promozionale che l'istituzione scolastica può svolgere a vantaggio della riqualificazione dello stesso territorio e di chi lo vive»¹¹⁷;
- 3) Orientare il pieno esercizio della libertà di insegnamento, intesa anche come libertà di ricerca e innovazione metodologica e didattica: promuovere e migliorare l'intervento educativo e formativo dell'istituzione scolastica.

L'art. 25 del D.lgs 165 del 2001 appare infatti chiaro:

1. Nell'ambito dell'amministrazione scolastica periferica è istituita la qualifica dirigenziale per i capi di istituto preposti alle istituzioni scolastiche ed educative alle quali è stata attribuita personalità giuridica ed autonoma a norma dell'articolo 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59, e successive modificazioni ed integrazioni. I dirigenti scolastici sono inquadrati in ruoli di dimensioni regionale e rispondono, agli effetti dell'articolo 21, in ordine ai risultati, che sono valutati tenuto conto della specificità delle funzioni e sulla base delle verifiche effettuate da un nucleo di valutazione istituito presso l'amministrazione scolastica regionale, presieduto da un dirigente e composto da esperti anche non appartenenti all'amministrazione stessa.
2. Il dirigente scolastico assicura la gestione unitaria dell'istituzione, ne ha la legale rappresentanza, è responsabile della gestione delle risorse finanziarie e strumentali e dei risultati del servizio. Nel rispetto delle competenze degli organi collegiali scolastici, 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 sindacali¹¹⁸

Mentre il comma 1 inquadra normativamente, e all'interno della Pubblica Amministrazione, la funzione dirigenziale, precisando la responsabilità per i dirigenti scolastici in ordine ai risultati, il comma 2 esplicita le reali attività connesse alla funzione dirigenziale stessa, ovvero l'*unitarietà della gestione dell'istituzione scolastica* alla quale è preposto, la sua rappresentanza legale, la responsabilità nella gestione delle risorse finanziarie e strumentali nonché la responsabilità relativamente al conseguimento o meno dei risultati del servizio. A questo punto, vengono divise le competenze tra dirigenza e organi collegiali. Infatti, fatte salve le competenze di questi ultimi, si esplicita come spettino al dirigente autonomi poteri di direzione, di coordinamento e di valorizzazione delle risorse umane. Tant'è che si precisa ulteriormente come il dirigente scolastico possa organizzare l'attività scolastica secondo criteri di efficienza ed efficacia formative, essendo anche titolare delle relazioni sindacali.

In breve:

¹¹⁶ Ivi, p. 250.

¹¹⁷ Ibidem.

¹¹⁸ Cfr. art. 25 D.lgs 165/2001.



I successivi commi, però, introducono ulteriori elementi circa le funzioni del dirigente scolastico. Infatti, si legge:

3. Nell'esercizio delle competenze di cui al comma 2, 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 libertà di 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.
4. Nell'ambito delle funzioni attribuite alle istituzioni scolastiche, spetta al dirigente l'adozione dei provvedimenti di gestione delle risorse e del personale.
5. Nello svolgimento delle proprie funzioni organizzative e amministrative il dirigente può avvalersi di docenti da lui individuati, ai quali possono essere delegati specifici compiti, ed è coadiuvato dal responsabile amministrativo, che sovrintende, con autonomia operativa, nell'ambito delle direttive di massima impartite e degli obiettivi assegnati, ai servizi amministrativi ed ai servizi generali dell'istituzione scolastica, coordinando il relativo personale.
6. Il dirigente presenta periodicamente al consiglio di circolo o al consiglio di istituto motivata relazione sulla direzione e il coordinamento dell'attività formativa, organizzativa e amministrativa al fine di garantire la più ampia informazione e un efficace raccordo per l'esercizio delle competenze degli organi della istituzione scolastica¹¹⁹

Il comma 3 raccomanda l'integrazione degli 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, e per l'esercizio della libertà di scelta educativa delle famiglie e per l'attuazione del diritto all'apprendimento da parte degli alunni. Il comma 4, dal canto suo, attribuisce al dirigente discrezionalità nella gestione delle risorse e del personale. Il comma 5, invece, conferisce al dirigente la facoltà di avvalersi di docenti da lui individuati, ai quali possono essere delegati specifici compiti. Questo è l'istituto della delega dirigenziale in virtù del quale il dirigente può formarsi in via del tutto discrezionale

¹¹⁹ Ibidem.

di uno staff ristretto di collaboratori (fidati) ai quali delegare compiti specifici. Invece, sul versante amministrativo, si giova della collaborazione del direttore dei servizi amministrativi e generali dell'istituzione scolastica (DSGA) il quale, con autonomia operativa e nell'ambito delle direttive di massima impartite e degli obiettivi assegnati, coadiuva la gestione operativa dell'istituzione scolastica da parte del dirigente scolastico.

In breve, dunque:



A maggiore autonomia corrispondo, dunque, maggiori responsabilità D'altro canto, per Mondelli «la grande scommessa che un'istituzione scolastica e chi la dirige deve attrezzarsi a giocare e vincere è proprio quella di perseguire la qualità sempre più elevata delle azioni di insegnamento attraverso il riconoscimento, la valorizzazione e il coordinamento delle diversità intellettuali e culturali e della pluralità delle attitudini personali»¹²⁰.

A queste funzioni, il legislatore ha introdotto ulteriori responsabilità:

- 1) Sicurezza e igiene dell'edificio e dei locali scolastici;
- 2) Protezione dei dati personali degli alunni e degli addetti e della trasparenza degli atti amministrativi;
- 3) Protezione dei minori che le famiglie affidano alla frequenza scolastica.

Ne deriva, allora, che «il dirigente scolastico debba proporsi di perseguire livelli sempre più elevati di unitarietà formativa, organizzativa e amministrativa»¹²¹, pena la frammentarietà «delle prestazioni professionali, l'assenza di coordinamento in vista del perseguimento di finalità educative e di scopi formativi comuni, lo sfarinamento della intenzionalità educativa e, soprattutto, la messa in discussione delle condizioni minime di equità e di uguaglianza di un servizio pubblico fondamentale quale quello

¹²⁰ Cfr. S. Mondelli, *Dirigere la scuola ... op. cit.*, p. 250.

¹²¹ Ivi, p. 252.

di istruzione»¹²². Pertanto, l'istituzione scolastica dovrebbe esprimere «forme omogenee di azione amministrativa, modalità comuni di accoglienza [...], pratiche operative tese alla salvaguardia dell'igiene e della sicurezza degli ambienti scolastici come dell'incolumità e della salute della generalità degli individui che la popolano»¹²³. Evidentemente, pertanto, viene impiegata «la sua leadership nella proposizione e predisposizione adeguata di condizioni culturali e organizzative perché»¹²⁴ l'azione dell'istituzione scolastica che dirige possa svilupparsi «in maniera efficace»¹²⁵. Al riguardo, il dirigente scolastico esercita la sua azione «esprimendo il suo punto di vista, ma non può e non deve imporlo»¹²⁶. In breve, la sua libertà d'azione è mitigata dalla salvaguardia delle prerogative di altri attori, come di organi interni alla stessa istituzione scolastica. La sua discrezionalità di iniziativa organizzativa non può essere imposta, ma, sotto molti aspetti, deve essere contrattata e condivisa. Aggiunge ancora Mondelli, il «Dirigente scolastico è l'attore operativo della gestione, è il destinatario delle risorse da gestire, è il titolare del potere di proposta dell'elaborazione e di attuazione dei programmi»¹²⁷.

Ritengo utili, a questo punto, le puntuali parole di Armone secondo cui, il «nucleo centrale del d. lgs. N. 29/1993, oggi confluito con successive modifiche nel d. lgs. N. 165/2001, è l'attribuzione alla dirigenza non di una semplice quota di potere di gestione prima appartenente a ministro, ma l'attribuzione di tutti i poteri di gestione amministrativa, tecnica e finanziaria, compresa l'emanazione degli atti che impegnano l'amministrazione verso l'esterno»¹²⁸. Il successivo d. lgs. n. 150/2009 ha «ridisegnato i contorni della funzione e della responsabilità del dirigente pubblico»¹²⁹ enfatizzandone «il perseguimento dell'interesse pubblico» attraverso degli indicatori primari «trasparenza, congruità e merito»¹³⁰. Pertanto, il dirigente «si trova a gestire in ottica di risultato, ma a vigilare contemporaneamente sugli step dell'azione amministrativa che deve rispettare i principi regolatori contenuti nella legge sul procedimento amministrativo»¹³¹. Questa stessa ridefinizione dei ruoli della dirigenza pubblica trova applicazione alla scuola, benché quest'ultima «sia un'organizzazione pubblica a parte»¹³². Così, penso possa dirsi che il profilo dirigenziale descrive la nitida figura di un leader posto a vertice di «una struttura basata principalmente sulle competenze tecniche del suo nucleo operativo, supportato da una struttura amministrativa che da una parte è coinvolta a pieno titolo nel rispetto delle normative dello Stato, dall'altra deve essere funzionale all'erogazione del servizio fondamentale, non auto consistente»¹³³.

¹²² Ibidem.

¹²³ Supra.

¹²⁴ Ivi, p. 253.

¹²⁵ Ibidem.

¹²⁶ Supra.

¹²⁷ Ivi, p. 278.

¹²⁸ Cfr. A. Armone, *Il dirigente scolastico: ancora un 'funzionario della pubblica amministrazione'?*, in G. Cerini (cur.), *Il Nuovo dirigente scolastico tra leadership e management*, Maggioli, 2010, p. 135.

¹²⁹ Ivi, p. 137.

¹³⁰ Ibidem.

¹³¹ Supra.

¹³² Ibidem.

¹³³ Ivi, p. 138.

Riassumendo, a questo punto, può dirsi che egli sia «chiamato ad assicurare la gestione unitaria dell'istituzione»¹³⁴ e che «gli sono riconosciuti autonomi poteri di direzione e di coordinamento nell'organizzazione delle attività nel rispetto dei criteri di efficienza e di efficienza formative e nel rispetto delle competenze degli organi collegiali»¹³⁵. Il dirigente scolastico, pertanto, viene incardinato al vertice organizzativo dell'istituzione scolastica alla quale è preposto anche perché se ne riconosce una specificità. In altri termini, è «riconosciuta pienamente la specificità della dirigenza scolastica in rapporto a tutte le altre del pubblico impiego»¹³⁶, una specificità che deriva dal ruolo «ibrido» attribuitogli. Infatti, egli è «il legale rappresentante dello Stato sul territorio ed è per questo impegnato a garantire la realizzazione delle prerogative che lo Stato si è avocato»¹³⁷. Parimenti, «è rappresentante e responsabile apicale della singola istituzione scolastica»¹³⁸. Per dirla altrimenti, egli è «organismo dell'amministrazione dello Stato ed è, allo stesso tempo, rappresentante dell'istituzione scolastica rispetto allo Stato»¹³⁹. Pertanto, appare decisamente complessa la figura complessiva del dirigente scolastico, un profilo professionale che si è complessificato progressivamente «con lo sviluppo dell'autonomia scolastica e con i processi di riforma del sistema dell'istruzione e formazione»¹⁴⁰.

Due, dunque, appaiono essere gli elementi principali caratterizzanti il profilo professionale del dirigente scolastico: 1) «il fatto di essere in grado di lasciare traccia di sé nel contesto sociale»¹⁴¹; e, 2) «la consapevolezza di dover essere portatore di un'idea forte, destinata a influire decisamente sulla società attraverso l'operato della scuola che egli dirige»¹⁴². Quel che viene richiesto ai dirigenti scolastici sono «autonomi poteri di gestione e di organizzazione delle risorse, con l'unico vincolo di perseguire gli obiettivi del progetto educativo»¹⁴³. Ma è un compito di direttore, di pianificatore, di progettista, di delegatore. Infatti, non si chiede che risolva in prima persona i problemi, ma che sappia «organizzare il lavoro dei propri collaboratori»¹⁴⁴, che sappia «individuare le persone più adatte a svolgere determinate funzioni»¹⁴⁵, a «promuovere la crescita culturale e la responsabilità professionale in tutti gli operatori scolastici che collaborano con lui»¹⁴⁶. D'altro canto, il dirigente è chiamato a reggere le sorti della scuola autonoma, vale a dire di un'«organizzazione complessa»¹⁴⁷.

¹³⁴ Cfr. N. Capaldo – L. Rondanini, *Manuale per dirigenti scolastici ... op. cit.*, p. 208.

¹³⁵ Ibidem.

¹³⁶ Ivi, p. 209.

¹³⁷ Ivi, p. 210.

¹³⁸ Ibidem.

¹³⁹ Supra.

¹⁴⁰ Ibidem.

¹⁴¹ Ivi, p. 229.

¹⁴² Ibidem.

¹⁴³ Ivi, p. 230.

¹⁴⁴ Ivi, p. 231.

¹⁴⁵ Ibidem.

¹⁴⁶ Supra.

¹⁴⁷ Ibidem.

L'unico vincolo posto al dirigente scolastico è perseguire gli obiettivi del progetto educativo. Pertanto, due sono le «variabili che più frequentemente vengono considerate»: a) l'efficacia, vale a dire «il grado con cui un'organizzazione riesce a realizzare i propri fini»¹⁴⁸; e, b) l'efficienza, vale a dire «il rapporto tra risultato ottenuto e le risorse impiegate per conseguirlo»¹⁴⁹. Dalla dirigenza deve, cioè, promanare una «solida cultura organizzativa»¹⁵⁰ la quale richiede «la creazione di un clima che valorizzi l'attitudine ad aggiornarsi, a cambiare e ad accogliere idee nuove»¹⁵¹. Il dirigente scolastico, allora, viene qualificato nei termini di un leader della comunità che dirige. Esistono tante versioni di leadership educativa, ma il ruolo del dirigente scolastico è «definire una visione entro cui le persone cercano di riconoscersi»¹⁵².

3. La vision scolastica.

L'organizzazione scolastica, pertanto, promana dalla vision che di essa ha il suo stesso vertice, vale a dire il capo di istituto, colui che esercita la funzione dirigenziale della stessa istituzione scolastica che presiede. A questo serve appunto l'autonomia scolastica. Infatti, essa «dovrebbe fornire gli strumenti per questi obiettivi 'nobili', attraverso l'organizzazione degli ambienti di apprendimento più favorevoli, in una dimensione di accoglienza e socialità»¹⁵³. Il rapporto stretto tra la scuola e il territorio viene innovato proprio dall'autonomia. Pertanto, «il rapporto della scuola con la propria comunità deve consentire di rispondere a una specifica domanda sociale, ma anche di farla evolvere»¹⁵⁴.

Tuttavia, solo se v'è visione dell'organizzazione stessa, è possibile mandare ad effetto le attività proprie della stessa e perseguirne gli specifici obiettivi. Questo è, se si vuole, un effetto lungo del lento processo di riforma della Pubblica Amministrazione nel nostro Paese. Sintetizzando, infatti, i seguenti sono gli aspetti che principalmente hanno trovato una nuova definizione:

- Distinzione tra gli organi e le funzioni di gestione e gli organi e le funzioni di indirizzo;
- La riforma della dirigenza pubblica;
- La riforma dei sistemi di controllo amministrativo;
- La contrattualizzazione del rapporto di lavoro nel pubblico impiego;
- L'adozione della Carta dei servizi «quale dichiarazione della garanzia della qualità dei servizi offerti»¹⁵⁵.

¹⁴⁸ Ivi, p. 232.

¹⁴⁹ Ibidem.

¹⁵⁰ Ivi, p. 237.

¹⁵¹ Ibidem.

¹⁵² Ivi, p. 244.

¹⁵³ Cfr. G. Cerini, *Premessa ... op. cit.*, p. 73.

¹⁵⁴ Ivi, p. 74.

¹⁵⁵ Cfr. N. Capaldo – L. Rondanini, *Manuale per dirigenti scolastici ... op. cit.*, p. 155.

Un dirigente scolastico organizza la propria scuola in funzione dello specifico progetto che ha in mente, vale a dire della visione di scuola che intende portare avanti. In effetti, i «diversi stili di leadership riflettono la natura dei diversi modelli di management scolastico»¹⁵⁶. Ne segue che

a) al Capo di istituto spetta «la gestione unitaria dell'istituzione scolastica finalizzata all'obiettivo della qualità dei processi formativi»¹⁵⁷, predisponendo gli strumenti che diano attuazione al piano dell'offerta formativa;

b) al Capo di istituto spetta la rappresentanza del circolo o dell'istituto¹⁵⁸;

c) al Capo di istituto spetta la presidenza del Collegio dei docenti, del Consiglio di intersezione, interclasse o di classe, del Comitato di valutazione del servizio e da ultimo la Giunta esecutiva del Consiglio di circolo o di istituto;

d) al Capo di istituto spetta l'attività di esecuzione delle delibere degli organi collegiali predetti;

e) al Capo di istituto spetta il coordinamento del calendario delle assemblee nel circolo o istituto;

f) al Capo di istituto spetta il mantenimento dei rapporti con l'Amministrazione scolastica centrale e periferica, con gli enti locali che hanno competenze relative al circolo e all'istituto, e con gli specialisti che operano sul piano medico-psico-pedagogico;

g) al Capo di istituto spetta la formazione delle classi, l'assegnazione delle stesse ai docenti, la formulazione dell'orario sulla base dei criteri stabiliti dal Consiglio di circolo o di istituto e delle proposte del Collegio dei docenti;

h) al Capo di istituto spetta la promozione e il coordinamento delle attività didattiche di sperimentazione e di aggiornamento nell'ambito del circolo o dell'istituto;

i) al Capo di istituto spetta l'attività di esecuzione delle normative giuridiche ed amministrative riguardanti gli alunni e i docenti, ivi comprese la vigilanza sull'adempimento dell'obbligo scolastico, l'iscrizione degli alunni, il rilascio di certificati, il rispetto dell'orario e del calendario, la disciplina delle assenze, la concessione di congedi ed aspettative, l'assunzione di provvedimenti d'urgenza e di quelli necessari per garantire la sicurezza della scuola;

l) al Capo di istituto spetta la gestione delle risorse umane;

m) al Capo di istituto spetta l'adozione dei provvedimenti necessari per le inadempienze del personale docente e non docente;

n) al Capo di istituto spetta la gestione delle risorse finanziarie e strumentali con connesse responsabilità in relazione ai risultati;

o) il Capo di istituto è titolare delle relazioni sindacali.

Il profilo professionale del dirigente si basa quindi sui seguenti aspetti:

¹⁵⁶ Cfr. T. Bush, *Manuale ... op. cit.*, p. 179.

¹⁵⁷ Cfr. R. Sangiuliano, *Compendio ... op. cit.*, p. 199.

¹⁵⁸ Ivi, p. 199: «Si tratta di una rappresentanza legale».

- i) L'autonomia nella gestione;
- ii) L'assegnazione delle funzioni dirigenziali;
- iii) La temporaneità dell'incarico;
- iv) La pluralità delle funzioni dirigenziali;
- v) La responsabilità individuale e la valutazione dei risultati.

Sembra tutto bello e facile in teoria, lo è molto di meno nella pratica. Anzi, ne deriva l'immagine di una condizione difficile per il dirigente stesso. Come sostiene Corradini, il «profilo del dirigente scolastico [...] fa pensare ad una specie di giocoliere capace di fare salti mortali tripli con partenza da fermo»¹⁵⁹. Peraltro, il suo ruolo si incardina all'interno di un contesto molto complesso. Come sostengono Capaldo e Rondanini, infatti, si «è così realizzata una progressiva distinzione tra aspetti organizzativi della pubblica amministrazione e rapporto di lavoro degli operatori scolastici» nel senso che «le strutture hanno conservato le loro regole di carattere essenzialmente pubblicistico»¹⁶⁰ mentre «il rapporto di lavoro degli operatori ha assunto una fisionomia privatistica»¹⁶¹. Pertanto, può ben dirsi che la «riforma della dirigenza pubblica si snoda, in definitiva, attraverso un processo che prevede l'individuazione di obiettivi, il conferimento dell'incarico, la valutazione dell'attività svolta, quest'ultima fase intesa nella duplice accezione di accertamento dei risultati e di elemento per la conferma o meno dell'incarico assegnato»¹⁶².

Se il dirigente è posto in capo ad una scuola – azienda, il suo ruolo è analogo a quello del manager? Abbiamo, cioè, a che fare con veri e propri School Manager? Come scrive Serpieri:

La scuola viene così vista sotto due aspetti: in primo luogo come organizzazione dello Stato, e, quindi, il capo di istituto è un funzionario dello Stato, è un terminale della gerarchia che dal centro, il Ministero, passa per gli organi periferici (regionali e provinciali) dell'amministrazione, per finire nella scuola. In secondo luogo, la scuola viene vista come formazione sociale, come comunità democratica 'curata' da un corpo professionale, gli insegnanti e il capo di istituto, quindi, è il primus inter pares degli educatori. È solo in seguito alla riforma dell'autonomia che il capo di istituto diviene dirigente dello Stato come gli altri dirigenti pubblici¹⁶³

Difatti, ritengo sia corretto affermare che il ruolo dirigenziale «pur essendo stato oggetto di cure managerialiste, ha finito col mantenere sostanzialmente una sua natura ibrida e non ancora ben definita»¹⁶⁴. È comunque chiaro come i dirigenti scolastici, pur in assenza di una funzione complessiva del tutto chiara, realizzino un effettivo management della propria scuola, ossia una organizzazione produttiva della

¹⁵⁹ Cfr. L. Corradini, Valori istituzionali e competenze professionali, in C. Scurati (cur.), *Professionalità formativa per dirigere*, La Scuola, Brescia, 2002, p. 42.

¹⁶⁰ Cfr. N. Capaldo – L. Rondanini, *Manuale per ... op. cit.*, p. 268.

¹⁶¹ Ibidem.

¹⁶² Ivi, p. 158.

¹⁶³ Cfr. R. Serpieri, *Senza leadership: la costruzione del dirigente scolastico. Dirigenti e autonomia nella scuola italiana*, Franco Angeli, Milano, 2012, pp. 30 – 31.

¹⁶⁴ Ivi, p. 34.

singola istituzione scolastica. Cosa che richiede capacità, impegno, dedizione, ma anche creatività. Come sostengono Everard e Morris, «Il management non consiste nello svolgere un compito che ci è stato assegnato nel modo che ci è stato indicato»¹⁶⁵. Pertanto, «Il ruolo del manager, diversamente da quello dell'insegnante, consiste nell'essere il «collante» dell'organizzazione [...]nel senso di tenere unita l'organizzazione»¹⁶⁶. Unità non solo per conseguire dei risultati, ma anche per tenere vivo il cambiamento organizzativo della propria sede scolastica. Un'organizzazione che non muta forma, che non evolve, che non compete, è destinata all'estinzione. Così accade pure alla scuola se non è capace di cambiare dandosi concreti obiettivi di miglioramento.

Secondo Capaldo e Rondanini, sono sostanzialmente tre i tipi di leadership educativa:

- 1) Il leader autoritario: viene esercitato un controllo elevato sui collaboratori. In questo modello, l'organizzazione è efficiente mentre sono insoddisfatte le persone che vi lavorano¹⁶⁷;
- 2) Il leader lassista: viene esercitato un potere rinunciatario privo di effettivo controllo sui collaboratori. L'organizzazione è inefficiente e le persone che vi lavorano «sono spesso sfiduciate, confuse e disorientate»¹⁶⁸ dal momento che manca «la struttura decisionale»¹⁶⁹;
- 3) Il leader democratico: viene esercitato un potere diffuso, condiviso e corresponsabile con tutti gli attori in campo.¹⁷⁰

Mi sembra, dunque, corretto asserire come un dirigente scolastico che non riesca o impedisca alla propria scuola di crescere, di migliorare, di svilupparsi, tradisce il mandato dirigenziale avuto. Infatti, un «manager scolastico deve possedere abilità nella progettazione, nell'organizzazione e nel controllo di tutte le sue risorse, ma l'abilità più importante consiste indubbiamente nel saper sviluppare le risorse umane»¹⁷¹.

La vision organizzativa, detto in sintesi, realizza la mission della singola istituzione scolastica autonoma, vale a dire organizzare un servizio pubblico di istruzione, educazione e formazione al fine di migliorarne costantemente l'efficienza, da un punto di vista di costo finanziario e di sostenibilità della correlata spesa pubblica, e l'efficacia, da un punto di vista educativo e di un servizio pubblico di qualità.

Pertanto, la scelta autonomistica, benché frutto di un preciso compromesso politico da parte dei decisori, è funzionale a questo doppio obiettivo. Ciò trova conferma nelle possibilità dispiegate davanti alla scuola autonoma. Come scrive Mondelli, infatti,

¹⁶⁵ Cfr. B. Everard – G. Morris, *Gestire l'autonomia. Manuale per dirigenti scolastici e staff di direzione*, Erickson, Trento, 1998, p. 92.

¹⁶⁶ Cfr. B. Everard – G. Morris, *Gestire l'autonomia ... op. cit.*, p. 93.

¹⁶⁷ Cfr. N. Capaldo – L. Rondanini, *Manuale per ... op. cit.*, p. 240.

¹⁶⁸ Ibidem.

¹⁶⁹ Supra.

¹⁷⁰ Ibidem.

¹⁷¹ Cfr. B. Everard – G. Morris, *Gestire l'autonomia ... op. cit.*, p. 96.

«le istituzioni scolastiche possono adottare tutte le forme di flessibilità che ritengono opportune allo sviluppo delle attività didattiche e alla promozione del successo di ciascun alunno»¹⁷². Le scuole scelgono autonomamente che organizzazione darsi al fine di assicurare un servizio (economicamente) efficiente ed (normativamente) efficace. Senza vision, però, ossia senza adeguato progetto organizzativo dell'istituzione scolastica autonoma, non può esservi mission, ossia vero e proprio servizio pubblico di istruzione diretto verso la qualità.

Se l'idea di scuola, o di organizzazione, deriva dall'intraprendenza del dirigente scolastico, allora le decisioni strategiche devono essere condivise da tutta la struttura. Infatti, «è compito del dirigente scolastico persuadere i collaboratori che un fine esista e che abbia dei connotati sufficientemente riconoscibili»¹⁷³. Ma ciò potrebbe non essere sufficiente. Allora, egli «deve convincerli che vale la pena di investire tempo ed energie per conseguirlo, collaborando con gli altri, perché ciò è bene per loro»¹⁷⁴. Questo perché alla fine chi lavora nella scuola non può contare né su carriere brillanti né su riconoscimenti economici degni di questo nome. Dunque, ad una considerazione dei fini dell'organizzazione scolastica, difficile appare il compito del dirigente di motivare all'impegno tutte le varie componenti dell'istituzione scolastica. Solo condividendo con l'intera struttura un impegno comune attorno a best practises e a finalità educative di alto profilo, diventa fattibile il suo impegno: partecipare a vario titolo ma in ruoli cooperanti, alla comune impresa collettiva del "fare scuola". In altri termini, il dirigente dovrebbe organizzare tutto quel che serve a «creare un ambiente in cui i protagonisti possano trovarsi in sintonia con la mission della scuola, da realizzare con la propria strategia»¹⁷⁵. Infatti, la «sua rappresentazione implicita degli scopi e delle funzioni della scuola costituisce e costituirà sempre il criterio ideale di riferimento della sua azione concreta»¹⁷⁶.

Ovviamente, non è realistico immaginarsi un dirigente scolastico che si occupi di tutto quel che concerne la sua istituzione scolastica direttamente. Al contrario, il «dirigere richiede sempre più lavoro di staff o di gruppo e una gran parte dell'attività di direzione delle scuole esige lo sviluppo di gruppi organizzati di lavoro»¹⁷⁷. L'organizzazione scolastica, cioè, si configura nei termini di un «management collaborativo»¹⁷⁸, vale a dire una gestione complessa dei vari fronti che costituiscono la quotidianità della comunità scolastica. D'altra parte, il management scolastico «non deve svilupparsi in rapporti ad astratti repertori delle competenze, ma attingere alle esperienze e al vissuto»¹⁷⁹. Detto altrimenti, la competenza dirigenziale esprime «sia il possesso di strumenti e di nozioni utilizzabili in un settore definito, sia anche la padronanza responsabile nella gestione di una pluralità di ambiti»¹⁸⁰.

¹⁷² Cfr. G. Mondelli, *Dirigere la scuola ... op. cit.*, p. 219.

¹⁷³ Cfr. M. Cossi, *op. cit.*, p. 63.

¹⁷⁴ *Ibidem*.

¹⁷⁵ *Ivi*, p. 70.

¹⁷⁶ Cfr. M. T. Moscato, *Formazione alla dirigenza e teoria pedagogica della scuola*, in C. Scurati (cur.), *Professionalità formativa per dirigere*, La Scuola, Brescia, 2002, p. 33.

¹⁷⁷ Cfr. C. Laneve, *Università e scuola ... op. cit.*, p. 69.

¹⁷⁸ *Ibidem*.

¹⁷⁹ *Ivi*, p. 72.

¹⁸⁰ *Ivi*, p. 73.

Lo strumento principale di questo potere autonomo di gestione, e in cui si sostanzia l'autonomia dell'istituzione scolastica, è appunto il POF, o Piano dell'Offerta Formativa. Come sostiene Sangiuliano, esso è «il documento attraverso il quale ogni singola istituzione scolastica rappresenta la propria identità culturale e progettuale delineando gli itinerari curricolari, extracurricolari ed educativi conformi *all'indirizzo degli studi* e alle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà locale in cui opera la scuola»¹⁸¹. Quindi, il POF raccorda l'indirizzo degli studi con «le esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà locale»¹⁸² e tiene conto «della programmazione territoriale dell'offerta formativa»¹⁸³. Ne deriva che esso è «il risultato di una larga concertazione, che ogni dirigente scolastico è invitato a promuovere presso gli enti locali e presso tutte le realtà istituzionali e private [...] che esprimono in modo autentico le esigenze, i bisogni e i valori socio – culturali ed economico – produttivi corrispondenti a ciascuna area territoriale»¹⁸⁴. Volendo schematizzare, può ben dirsi che il POF definisca in maniera analitica:

I curricoli	Discipline e attività aggiuntive	Progetti educativi
<ul style="list-style-type: none"> • Obbligatori corrispondenti agli indirizzi di studio, i percorsi didattici alternativi, obbligatori e facoltativi, curricolari ed extracurricolari. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tutti gli interventi tesi ad ampliare, diversificare e migliorare l'offerta formativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Progetti specifici concernenti la diffusione di lingue e culture minori locali.

¹⁸¹ Cfr. R. Sangiuliano, *Compendio ... op. cit.*, p. 35.

¹⁸² Ivi, p. 36.

¹⁸³ Ibidem.

¹⁸⁴ Supra.

Programmi di sostegno	Accordi interistituzionali	Intese territoriali
<ul style="list-style-type: none"> • Tutte quelle attività di sostegno e di recupero per gli alunni in difficoltà e finalizzati comunque al contrasto della dispersione scolastica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Accordi con enti pubblici e privati, Università e con altre scuole collegate in rete al fine di promuovere l'aggiornamento del personale, per garantire la continuità tra i vari segmenti scolastici, per l'organizzazione di un servizio di orientamento scolastico, universitario o professionale. 	<ul style="list-style-type: none"> • Intese con la regione e gli enti locali per favorire l'integrazione tra sistemi educativi e rendere agevole il passaggio in più direzioni con riferimento al sistema d'istruzione, alla formazione professionale e al mondo del lavoro.

In altri termini, il POF è il «documento di identità»¹⁸⁵ della scuola autonoma perché ne descrive in maniera analitica ma compiuta «la più complessiva azione»¹⁸⁶. Se esso viene deciso dal Collegio dei docenti e in seguito adottato dal Consiglio di istituto, spetta al Dirigente scolastico la sua proposizione. Pertanto, probabilmente ha ragione Mondelli quando scrive che l'azione del dirigente «da un lato, deve tendere a rendere consapevoli i docenti dell'importanza della ricerca di unitarietà nella costruzione del curriculum di istituto e, dall'altro lato, a contribuire a porre in essere le condizioni ottimali per il suo perseguimento»¹⁸⁷. In effetti, questo margine di iniziativa rientra nelle competenze dirigenziali di gestione, coordinamento e valorizzazione delle risorse umane. Dipende dalla capacità relazionale e comunicativa del dirigente riuscire ad indirizzare in modo unitario gli sforzi delle risorse umane interne e guidare l'organizzazione scolastica verso sensibili obiettivi di miglioramento del servizio erogato, sia in termini di efficacia formativa delle prestazioni didattiche sia in termini di efficienza economica delle stesse. Aggiunge, infatti, ancora Mondelli, «l'istituzione scolastica, guidata dal suo dirigente e attualizzando le deliberazioni prese nel collegio dei docenti, è opportuno che elabori un vero e proprio programma di azioni»¹⁸⁸. Un programma condiviso, unitario e diffuso dal vertice sino alla base dell'organizzazione scolastica.

Ma v'è anche un altro aspetto che consente di apprezzare ulteriormente l'importanza della progettazione formativa di istituto, stavolta sul versante delle

¹⁸⁵ Cfr. S. Mondelli, *Dirigere la scuola ... op. cit.*, p. 296.

¹⁸⁶ *Ibidem*.

¹⁸⁷ *Ivi*, p. 298.

¹⁸⁸ *Ivi*, p. 303.

responsabilità. Infatti, si profilano responsabilità precise a seconda del ruolo rivestito all'interno dell'organizzazione scolastica. Armone e Visocchi la rappresentano¹⁸⁹ nei termini che seguono:

Programmazione	Organo dell'istituzione scolastica	Tipo di responsabilità conseguente
Indirizzi generali per le attività della scuola e scelte di gestione e di amministrazione	Consiglio di istituto	Amministrativa
Interlocuzione con il territorio	Dirigente scolastico	Dirigenziale
Elaborazione del POF	Collegio dei docenti	Disciplinare
Comunicazione del POF	Dirigente scolastico	Dirigenziale ed amministrativa

Il profilo delle responsabilità consegue dalla corresponsabilità da parte delle singole istituzioni scolastiche all'erogazione del servizio pubblico di istruzione, il quale, a sua volta, per essere mandato ad effetto, si regge sulla gestione, valorizzazione e direzione di alcune variabili ben precisi, vale a dire:

- 1) Le risorse umane;
- 2) Le risorse finanziarie;
- 3) Le relazioni con il contesto;
- 4) La normativa di settore.

L'azione di tali variabili chiama in causa ciascuna componente dell'organizzazione scolastica in funzione della specifica funzione svolta. Com'è noto, peraltro, la componente "mobile" della progettazione prevista nel POF a grandi linee, è la sezione dei "progetti" i quali incidono direttamente sul Programma annuale. Di conseguenza, si profilano altre responsabilità. Sempre seguendo Armone e Visocchi¹⁹⁰, abbiamo che:

Programmazione	Figure dell'istituzione scolastica	Tipo di responsabilità conseguente
	Docenti	Amministrativa

¹⁸⁹ Cfr. A. Armone – R. Visocchi, *Le responsabilità ... op. cit.*, p. 31.

¹⁹⁰ *Ivi*, p. 32.

Progettazione integrata didattico - finanziaria		
	Dirigente scolastico	Amministrativa e dirigenziale
	DSGA	Amministrativa e contabile

Il collegamento del POF con i progetti consente all'istituzione scolastica di pianificare annualmente sia il tipo di attività formative previste sia il piano di lavoro delle diverse figure che vi lavorano. Pertanto, prendono consistenza i vari passaggi che descrivono la programmazione di lavoro della singola organizzazione scolastica, e che Armone e Visocchi descrivono nei termini seguenti¹⁹¹ di responsabilità:

Tipo di attività	Figure dell'istituzione scolastica	Tipo di responsabilità
Pianificazione annuale delle attività del personale docente	Dirigente scolastico	Amministrativa e dirigenziale
Pianificazione annuale delle attività del personale ATA	DSGA	Amministrativa
	Dirigente scolastico	Amministrativa e dirigenziale
Contrattazione integrativa di istituto	Dirigente scolastico	Amministrativa, dirigenziale e contrattuale
Attività negoziale	Dirigente scolastico	Amministrativa, dirigenziale e contrattuale

Ora, in un'ottica di definizione precisa delle responsabilità dirette di ciascun operatore all'interno dell'organizzazione scolastica, è chiaro che ciascuna istituzione scolastica deve poter monitorare la sua attività durante lo svolgimento della stessa e poter valutare al termine del processo annuale i punti di forza e di debolezza onde poter avviare un miglioramento di sé stessa. Anche a tal proposito, Armone e

¹⁹¹ *Ivi*, p. 33.

Visocchi descrivono efficacemente il piano delle responsabilità¹⁹², e lo fanno nei termini che seguono:

Tipo di attività	Figure dell'organizzazione scolastica	Tipo di responsabilità conseguente
Monitoraggio e valutazione dei progetti	Direttore SGA	Amministrativa e contabile
	Dirigente scolastico	Amministrativa e dirigenziale
Monitoraggio e valutazione POF	Dirigente scolastico	Amministrativa e gestionale
	Docenti	Amministrativa

4. La mission scolastica.

Scrive Mondelli:

L'attribuzione dell'autonomia alle istituzioni scolastiche, le sollecita a cercare, individuare e perseguire il proprio senso formativo, la cosiddetta mission dell'istituto. La quale mette a fuoco gli interessi da coltivare in riferimento alle mete da raggiungere, tra finalità comuni a tutte le altre scuole e scopi educativi e formativi specifici della singola scuola¹⁹³

All'opinione di Mondelli, penso sia utile aggiungere le parole di Masini secondo la quale «Autonomia, allora, non è “fai da te”, ma piena assunzione di responsabilità locale nell'ambito di un quadro nazionale di indirizzi culturali e formativi condivisi dalla società civile, dalla comunità scientifica, dagli operatori della scuola»¹⁹⁴. Il decisore politico, dunque, nel concedere ampi margini di autonomia funzionale alle istituzioni scolastiche non ha inteso attribuire spazi di discrezionalità amministrativa e/o di arbitrio locale, ma, all'esatto contrario, ha deciso di responsabilizzare le singole istituzioni scolastiche, rendendole partecipi della maniera finale di realizzazione del servizio pubblico di istruzione, affidando, cioè, a queste ultime “l'ultimo miglio” dell'erogazione del servizio, e, dunque, confidando nelle capacità da parte di queste ultime di organizzarsi in maniera autonoma ed intelligente rispetto alle esigenze del territorio di immediata prossimità. In altre parole, mentre lo Stato si è riservata l'indicazione degli standard di indirizzo, alla governance locale viene

¹⁹² *Ivi*, p. 35.

¹⁹³ Cfr. S. Mondelli, *Dirigere la scuola ... op. cit.*, p. 308.

¹⁹⁴ Cfr. N. Masini, *Riforma degli organi collegiali ... op. cit.*, p. 108.

concessa la responsabilità inerente alla maniera concreta e diretta di “come” realizzare l’offerta formativa. Aggiunge, infatti, Masini:

La scuola è un’istituzione e non solo un servizio che risponde ai suoi diretti utenti. Deve darsi strumenti di rendicontazione “locale”, ma deve anche esplicitare se e come raggiunge i risultati definiti a livello nazionale. Essa rende un servizio culturale, quindi la valutazione richiede strumenti tecnico-culturali¹⁹⁵

Chiarito il come funziona una scuola, resta da comprendere perché una scuola funzioni proprio in tal modo. Alla vision dirigenziale, la quale informa di sé l’organizzazione dell’istituzione scolastica, segue la mission della stessa, vale a dire la specifica vocazione formativa di istituto, di ciascun singolo istituto. La mission, detto altrimenti, si concreta in una specifica lista di obiettivi i quali, presi assieme, realizzano l’unica funzione attribuita alla scuola, vale a dire realizzare un servizio pubblico di istruzione. Per realizzare cosa sono, però, necessari il chi e il come. È vero che i molti attori presenti nella sede scolastica, ciascuno con il suo ruolo e funzione, contribuiscono in parte al raggiungimento degli obiettivi prefissati, ma è pur vero che la natura interna dell’istituzione scolastica è piramidale, vale a dire che al vertice troviamo il dirigente e, man mano che si scende verso il basso, troviamo rispettivamente gli operatori, gli utenti, gli stakeholder esterni. Vi sono anche autori che utilizzano esclusivamente la categoria dei “portatori di interesse” (stakeholder) distinguendoli tra interni, gli operatori e gli utenti, ed esterni, le famiglie, gli enti locali, il territorio. Questione di sfumature, a mio onesto modo di vedere.

Accanto a tutti questi chi, troviamo pertanto sia chi decide cosa raggiungere e come sia chi realizza in concreto le finalità decise dal superiore livello gerarchico. Così, il dirigente scolastico individua le decisioni strategiche per tutta l’organizzazione e, conseguentemente, gli obiettivi da perseguire, ma “delega” poi agli operatori la decisione dei mezzi per conseguirli. Così, è sicuramente lecito asserire che il corretto esercizio della qualifica dirigenziale si concreta in genere nelle operazioni di delegare e di motivare. In altre parole, siccome non può monocraticamente occuparsi in prima persona di tutti i vari e complessi processi che normalmente hanno luogo nelle istituzioni scolastiche, il dirigente scolastico coinvolge, a sua discrezione, delle figure cui attribuisce ulteriori compiti rispetto alla loro normale funzione docente. Costituisce, così, uno staff di direzione cui appoggiarsi e al quale dare le indicazioni di massima da seguire, lasciando ciascun componente nella libertà di decidere autonomamente come procedere nella realizzazione degli obiettivi decisi. Ovviamente, affinché la delega sia efficace è, però, necessario che il DS motivi a ciò i suoi stretti collaboratori. Il DS deve saper ottenere il meglio dalle persone¹⁹⁶. La delega, cioè, deve essere dettata da una conoscenza reale delle capacità delle persone dello staff, e non da moventi o interessi personali o privatistici esterni ai bisogni reali dell’organizzazione. Un dirigente capace sa riconoscere le doti organizzative nei propri sottoposti e sa anche

¹⁹⁵ Ivi, p. 109.

¹⁹⁶ Cfr. B. Everard – G. Morris, *Gestire l’autonomia ... op. cit.*, p. 114.

circondarsi di gente valida. L'operato del dirigente deve consistere nel «pensare all'organizzazione come a una comunità di apprendimento»¹⁹⁷.

Nello stesso tempo, perché la delega sia fruttuosa, il dirigente deve anche saper motivare, sia il gruppo ristretto di collaboratori sia tutti gli altri sottoposti. La motivazione può avere diverse forme: 1) mero esercizio di potere politico: il dirigente impone d'autorità obiettivi e finalità all'intera organizzazione ed adopera il suo potere discrezionale per esercitare un controllo pressante su ciascun aspetto e sul comportamento di tutti gli attori dell'organizzazione; 2) condivisione della vision organizzativa: il dirigente informa e coinvolge tutti gli operatori circa gli obiettivi dell'organizzazione, ma lascia ampi margini di autonomia ai singoli attori circa le concrete iniziative da mettere in campo per conseguire le finalità prefisse; 3) partecipazione alle decisioni organizzative: il dirigente concorda puntualmente con tutti gli attori dell'organizzazione le decisioni strategiche e gli obiettivi da conseguire, garantendo autonomia e libertà d'azione alla struttura organizzativa.

D'altro canto, nessun modello può render conto della natura complessa del lavoro scolastico. Insomma, «fare scuola» è oggi decisamente più difficile e complicato di quanto non fosse venti o più anni fa. D'altro canto, però, è nel frattempo cambiata anche la società di riferimento. Come annota Mondelli, infatti, «l'insegnante e il dirigente sono nella società complessa e vivono l'esperienza della complessità, al tempo stesso, come individui, come partecipanti della cultura, in qualità di educatori e di professionista dell'insegnamento. Il dirigente scolastico anche come responsabile di un'istituzione pubblica preposta all'erogazione del servizio di istruzione»¹⁹⁸. La globalizzazione ha comportato una profonda modificazione nei ruoli e nelle funzioni professionali, ivi comprese quelle scolastiche. Ragion per cui, «all'insegnante non si chiede più soltanto di «insegnare», come al capo di istituto non si chiede di far eseguire programmi altrove stabiliti, ma anche di concorrere all'elaborazione del piano dell'offerta formativa e alla costruzione del curriculum di istituto»¹⁹⁹. E, tuttavia, dev'essere chiaro come «lo specifico della funzione dirigenziale, la preoccupazione prima e principale del dirigente scolastico, la «mission» autentica che deve orientare la sua azione è quella di predisporre le condizioni migliori e attuare e finalizzare azioni formative»²⁰⁰. In altri termini, «la tensione ideale, pedagogica e professionale del capo di istituto, pertanto, deve essere continuamente rivolta a realizzare processi formativi ed educativi sempre più qualificati e che si traducano in esiti di comportamento e di apprendimento sempre più elevati»²⁰¹.

Peraltro, ad una realtà organizzata come quella scolastica si richiede la creazione di empowerment, vale a dire «capacità di incrementare l'autoefficacia tra i componenti di un'organizzazione e di promuovere le condizioni affinché i comportamenti delle persone assumano un orientamento favorevole all'apprendimento»²⁰². In altri termini, una «solida cultura organizzativa richiede, in definitiva, la creazione di un clima che

¹⁹⁷ Cfr. N. Capaldo – L. Rondanini, *Manuale per dirigenti scolastici ... op. cit.*, p. 235.

¹⁹⁸ Cfr. G. Mondelli, *Dirigere la scuola ... op. cit.*, p. 232.

¹⁹⁹ Ivi, p. 234.

²⁰⁰ Ivi, p. 314.

²⁰¹ Ibidem.

²⁰² Cfr. N. Capaldo – L. Rondanini, *Manuale per dirigenti scolastici ... op. cit.*, p. 236.

valorizzi l'attitudine ad aggiornarsi, a cambiare e ad accogliere nuove idee»²⁰³. Pertanto, appare ragionevole asserire che «l'organizzazione scolastica (e non solo) viene vista sempre più come realtà dinamica e sempre meno come struttura governata da una razionalità forte e da meccanismi deterministici»²⁰⁴.

È nella progettazione educativa e formativa che si concreta la dimensione propria della scuola autonoma, nel riconoscimento della sua libertà e discrezionalità nel rispondere ai bisogni formativi degli utenti di riferimento. Pertanto, è sicuramente corretto asserire che il «Piano dell'offerta formativa rappresenta lo strumento progettuale dei molteplici aspetti della vita delle singole istituzioni scolastiche»²⁰⁵. Nel decidere autonomamente come conseguire gli obiettivi di servizio che le competono, l'istituzione scolastica realizza l'autonomia funzionale riconosciutale. Al riguardo, diversi sono i riferimenti normativi:

- 1) L'art. 21 L. n. 59 del 1997;
- 2) L. n. 440 del 1997, «istitutiva del fondo per l'arricchimento e l'ampliamento dell'offerta formativa»²⁰⁶;
- 3) Il D.P.R. n. 275 del 1999;
- 4) Il D.I. n. 44 del 2001.

Il POF «si colloca in una prospettiva di autonomia scolastica non istituzionale [...], ma funzionale (organizzativa, didattica e amministrativa) che si esplica nell'ambito di norme generali, che continuano a governare in modo unitario il sistema di istruzione»²⁰⁷. In altri termini, può ben dirsi che la logica di adozione del POF segue quella del PEI, il Piano Educativo di Istituto, «contenuto nella C.M. n. 362 del 22 dicembre 1992»²⁰⁸, secondo il quale le singole scuole stendono un progetto complessivo che le impegna connotandosi come la carta distintiva della loro identità funzionale. Seguendo la medesima logica, dunque, il POF andrebbe elaborato tenendo conto di due distinti ma collegati piani di coerenza:

- A) Quello interno, «teso a esplicitare le finalità e le scelte che definiscono l'identità di ciascuna istituzione»²⁰⁹;
- B) Quello esterno, «caratterizzato dalla visibilità della mission educativa della scuola nei confronti dell'utenza e della più ampia comunità territoriale»²¹⁰.

Nell'autonoma progettazione educativa, di ricerca e di sperimentazione l'istituzione scolastica si gioca la sua reputazione nel saper esplicitare le finalità e le scelte che ne connotano la specifica identità istituzionale e nel render conto della

²⁰³ Ivi, p. 237.

²⁰⁴ Ibidem.

²⁰⁵ Ivi, p. 417.

²⁰⁶ Ibidem.

²⁰⁷ Supra.

²⁰⁸ Ivi, p. 418.

²⁰⁹ Ivi, p. 419.

²¹⁰ Ibidem.

propria missione educativa mandata ad effetto in confronto con la propria comunità territoriale.

L'art. 3 del D.P.R. n. 275 del 1999, Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art.21, della legge 15 marzo 1999, n.59, recita che:

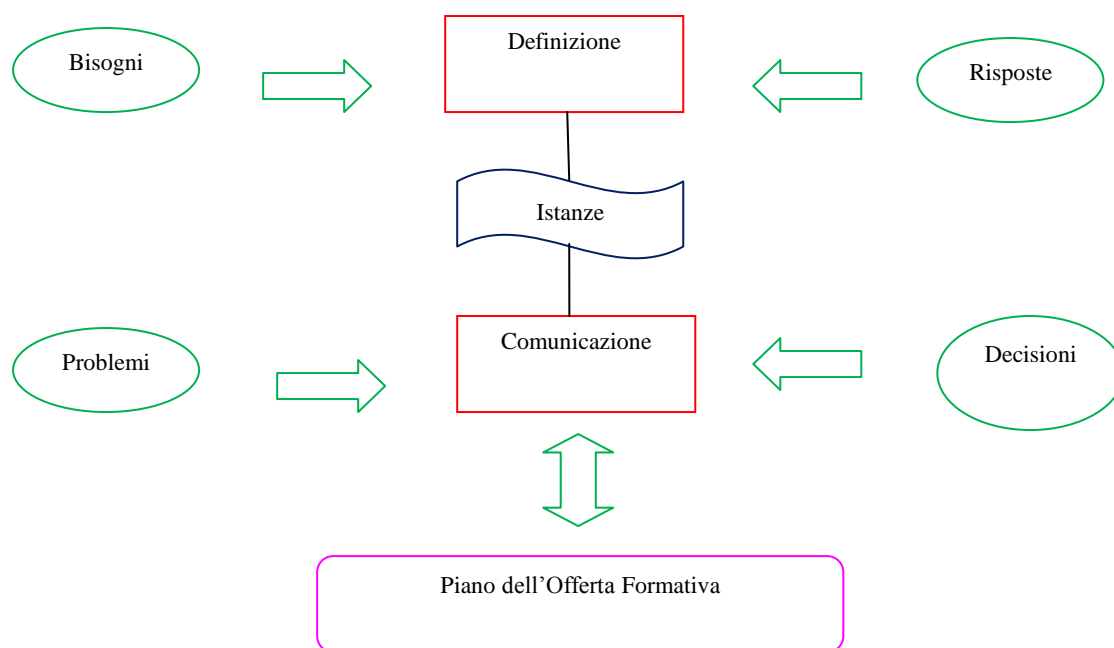
- i) Ogni istituzione scolastica predispone, con la partecipazione di tutte le sue componenti, il Piano dell'offerta formativa. Il Piano è il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia;
- ii) Il Piano dell'offerta formativa è coerente con gli obiettivi generali ed educativi dei diversi tipi e indirizzi di studi determinati a livello nazionale a norma dell'articolo 8 e riflette le esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà locale, tenendo conto della programmazione territoriale dell'offerta formativa. Esso comprende e riconosce le diverse opzioni metodologiche, anche di gruppi minoritari, e valorizza le corrispondenti professionalità;
- iii) Il Piano dell'offerta formativa è elaborato dal collegio dei docenti sulla base degli indirizzi generali per le attività della scuola e delle scelte generali di gestione e di amministrazione definiti dal consiglio di circolo o di istituto, tenuto conto delle proposte e dei pareri formulati dagli organismi e dalle associazioni anche di fatto dei genitori e, per le scuole secondarie superiori, degli studenti. Il Piano è adottato dal consiglio di circolo o di istituto;
- iv) Ai fini di cui al comma 2 il dirigente scolastico attiva i necessari rapporti con gli enti locali e con le diverse realtà istituzionali, culturali, sociali ed economiche operanti sul territorio;
- v) Il Piano dell'offerta formativa è reso pubblico e consegnato agli alunni e alle famiglie all'atto dell'iscrizione.

Dunque, il POF è il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche perché esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che le singole scuole adottano come realizzazione della loro autonomia. Tuttavia, esso deve essere coerente con gli obiettivi generali ed educativi dei diversi tipi e indirizzi di studi determinati a livello nazionale e riflettere le esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà locale, tenendo conto della programmazione territoriale dell'offerta formativa. A tal fine, comprende e riconosce le diverse opzioni metodologiche, anche di gruppi minoritari, e valorizza le corrispondenti professionalità. Il POF viene elaborato dal collegio dei docenti sulla base degli indirizzi generali per le attività della scuola e delle scelte generali di gestione e di amministrazione definiti dal consiglio di circolo o di istituto, tenuto conto delle proposte e dei pareri formulati dagli organismi e dalle associazioni anche di fatto dei genitori e, per le scuole secondarie superiori, degli studenti. Successivamente, viene adottato dal consiglio di circolo o di istituto, organo

di governo della singola istituzione scolastica. Esso è risposta formativa fornita dalla scuola in risposta alle sollecitazioni del territorio di prossimità. Tant'è vero che si prevede come il dirigente scolastico attivi i necessari rapporti con gli enti locali e con le diverse realtà istituzionali, culturali, sociali ed economiche operanti sul territorio al fine di soddisfarne le legittime richieste. Elaborato, approvato ed adottato, il POF è reso pubblico e consegnato agli alunni e alle famiglie all'atto dell'iscrizione. Come scrivono Capaldo e Rondanini:

L'autonomia delle istituzioni scolastiche, in definitiva, non è un fine ma una condizione per migliorare la qualità del servizio che si eroga agli alunni, ai docenti e ai genitori. La progettualità della scuola dovrà, allora, rappresentare modalità concrete di avvicinare il luogo dei bisogni a quello delle risposte e l'area dei problemi a quello delle decisioni. Il POF costituisce lo strumento di definizione e di comunicazione di queste istanze²¹¹

Pertanto, la seguente sembra essere la logica propria alla base della progettazione educativa autonoma delle singole istituzioni scolastiche:



In altri termini, non «va dimenticato però che tale strumento è strettamente connesso con la finalità precipua dell'autonomia scolastica: il successo formativo di ciascun alunno»²¹².

Nella progettazione autonoma di istituto, il Piano dell'Offerta Formativa funge da strumento operativo in virtù del quale offrire risposte formative a specifici bisogni educativi presentati e nel proporre soluzioni operative, ovvero decisioni, agli specifici problemi espressi dal bacino d'utenza. Tramite il POF si avvicinano, pertanto, le risposte ai bisogni e le decisioni ai problemi, dando definizione, comunicazione e

²¹¹ Ivi, p. 421.

²¹² Ivi, p. 421.

adeguato trattamento “scolastico”, ovvero educativo e formativo, a tali istanze avanzate dal bacino territoriale di riferimento.

Per Capaldo e Rondanini, il POF risponde a quattro distinte istanze di fondo²¹³:



Per unitarietà s’intende la coerenza tra i bisogni formativi rilevati, le scelte culturali e le soluzioni didattiche adottate. Invece, per affidabilità s’intende l’esplicitazione degli standard di apprendimento e di motivazione delle scelte curriculari. La rendicontabilità prefigura la definizione di indicatori dei processi e dei prodotti attesi, delle competenze e delle responsabilità dei diversi soggetti. Infine, l’integrazione individua il committente e i destinatari delle attività e dei servizi rivolti al territorio.

Trattandosi della macroprogettazione di istituto di tutte le attività inerenti alla formazione scolastica, curricolare ed extracurricolare, il POF indicherà anche i tempi e i costi dello sviluppo di specifici progetti. Come detto in precedenza, tra le altre cose, nel POF vanno indicate espressamente tutte le scelte compiute dall’istituto. Nello specifico, le seguenti tipologie di scelte:

²¹³ Ivi, p. 423.

Le scelte educative	Le scelte curriculari	Le scelte didattiche	Le scelte organizzative	Le scelte economiche
<ul style="list-style-type: none"> • Tutto quel che concerne la dimensione educativa e formativa realizzata dalla scuola nell'esercizio della sua funzione di servizio pubblico di istruzione e formazione. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tutto quel che concerne i contenuti dell'attività di insegnamento - apprendimento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tutto quel che riguarda le strategie che i docenti utilizzeranno per la crescita personale degli alunni. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tutto quel che riguarda la gestione dei tempi di insegnamento - apprendimento, l'organizzazione del tempo scuola e la distribuzione degli allievi durante quest'ultimo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tutto quel che concerne l'utilizzo delle risorse economiche disponibili al fine di finanziare tutti i progetti inerenti al POF e alle altre attività previste dalla scuola nell'esercizio della sua funzione di servizio pubblico di istruzione e formazione.

Sulle scelte educative, forse, è bene precisarle meglio adoperando, nello specifico, ancora le dirette parole di Capaldo e Rondanini secondo i quali esse sono «le modalità di traduzione concreta dell'idea di alunno, di cittadinanza, di cultura, di democrazia»²¹⁴.

Appare, dunque, l'esigenza di disporre di dirigenti scolastici motivati ai compiti che la scuola autonoma impone. Infatti, queste stesse «dimensioni presuppongono la presenza di un dirigente che sappia governare un'organizzazione sia per linee gerarchiche, sia su un piano orizzontale, attraverso lo staff di direzione e gruppi di lavoro, capaci di far crescere consapevolezze e responsabilità diffuse»²¹⁵.

Il POF, pertanto, va inteso, coerentemente con quanto stabilito nella C.M. n. 194 del 1999, ossia come uno strumento funzionale che definisce a) l'identità storica; b) l'identità progettuale; e, c) l'identità di servizio reso della singola istituzione scolastica autonoma. In sintesi:



Infatti, esso risponde a un'esigenza di miglioramento che si regge su tre criteri di fondo:

²¹⁴ Ivi, p. 424.

²¹⁵ Ivi, p. 425.

- La flessibilità: possibilità di differenziare i percorsi curricolari ed extracurricolari degli allievi;
- L'integrazione: la possibilità di collegare e correlare tra loro le scelte compiute dalla scuola in materia di relazioni con le altre agenzie del territorio;
- La responsabilità: la capacità di render conto delle decisioni prese e degli impegni derivanti dall'esercizio della delega dirigenziale.

Nel POF, ad esempio, vanno indicati i necessari rapporti tra la scuola autonoma e il correlato territorio ove insiste al fine di raccordare la proposta formativa alle reali necessità e bisogni della committenza territoriale. Ci ricordano, in proposito, Capaldo e Rondanini come la scuola sia «in un rapporto di interscambio con la società»²¹⁶.

Rispetto al recente passato, pertanto, appare piuttosto chiaro come si aprano innovative e “potenti” possibilità per le scuole autonome. In merito, scrive Mondelli che «le istituzioni scolastiche possono adottare tutte le forme di flessibilità che ritengono opportune allo sviluppo delle attività didattiche e alla promozione del successo di ciascun alunno»²¹⁷. Oltre ad utilizzare i margini di autonomia e gli spazi di flessibilità, i Collegi docenti possono articolarsi in dipartimenti disciplinari come «supporto alla didattica e alla progettazione»²¹⁸. Infatti, l'«istituzione dei dipartimenti assume, pertanto, valenza strategica per valorizzare la dimensione collegiale e co-operativa dei docenti e diviene strumento prioritario per innalzare la qualità del processo di insegnamento/apprendimento»²¹⁹.

Peraltro, è bene pensare all'istituzione scolastica non come ad un'azienda né tantomeno come ad un mero ufficio di servizi. Piuttosto, deve «intendersi come “comunità”, all'interno della quale si trasmette, elabora, diffonde, fruisce la “conoscenza” e considerare questa come agente di miglioramento personale, sociale, collettivo»²²⁰. Infatti, «la scuola è un'organizzazione che apprende, comunque, dalle sue pratiche e dagli individui che vi lavorano»²²¹.

5. I sottoposti e i portatori di interesse.

Scrive Sergio Mondelli:

non ha senso, né effettiva possibilità di esistere tale dirigenza scolastica in assenza di autonomia dell'istituzione scolastica alla quale il dirigente è preposto. E, a dire il vero, è, allo stesso modo, arduo pensare di assicurare effettiva autonomia scolastica alle scuole in assenza di dirigenti scolastici²²²

²¹⁶ Ivi, p. 427.

²¹⁷ Cfr. S. Mondelli, *Dirigere la scuola ... op. cit.*, p. 219.

²¹⁸ Ivi, p. 330.

²¹⁹ Ivi, pp. 330 – 331.

²²⁰ Ivi, p. 351.

²²¹ Ibidem.

²²² Ivi, p. 245.

Pertanto, sembra ragionevole proseguire che «le ragioni della prima introduzione (della dirigenza ai capi di istituto) si sono incrociate con quelle della seconda (dell'autonomia agli istituti scolastici)»²²³. Per poter realizzare la propria mission, la singola istituzione scolastica necessita di un'organizzazione che, distribuendosi tra molti attori e su più livelli consenta la messa in campo di tutta una serie di attività finalizzate al raggiungimento degli obiettivi prefissati. Scrivono in merito Capaldo e Rondanini: «L'attribuzione dell'autonomia e della personalità giuridica a tutte le istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado ha consentito l'affermazione di un modello organizzativo dei pubblici uffici centrato sia sul conseguimento degli obiettivi propri delle singole scuole, sia sulla loro reale capacità di adattare il servizio alle esigenze dell'utenza»²²⁴. In altri termini, «il legislatore non si è limitato a decentrare compiti e funzioni dallo Stato agli Enti Locali, ma ha provveduto a riconoscere anche a livello costituzionale un nuovo soggetto, dotato di autonomia funzionale, l'istituzione scolastica»²²⁵. Il legislatore ha, cioè, deciso di reinterpretare la scuola italiana nei termini di una «comunità educante»²²⁶, vale a dire un'istituzione autonoma «in grado di collaborare con le differenti autonomie presenti sul territorio, considerandole non un vincolo, ma una risorsa inesauribile»²²⁷. Come sostiene, ad esempio, ancora, Mondelli, è «sembrato, in particolare, che l'introduzione della dirigenza scolastica già da molto richiesta dai capi di istituto, avesse bisogno di ulteriori sostegni o giustificazioni»²²⁸. Al punto che, se «l'attribuzione dell'autonomia scolastica ha preceduto (L. 59/1997 e Dpr. 275/1999) l'introduzione della dirigenza scolastica (D. lgs 59/1998 e D. lgs 165/2001)»²²⁹ in realtà i due processi di modernizzazione della scuola italiana «si sono, spesso, incrociati»²³⁰.

E tuttavia nel corso degli ultimi l'enfasi sui protocolli organizzativi e sui poteri della dirigenza scolastica ha smarrito l'importanza degli operatori scolastici, la funzione del loro lavoro umile e sovente sempre più mal retribuito. Infatti, nei «sistemi complessi, gli agenti più decisivi per il cambiamento sono le condotte umane, individuali e collettive»²³¹. Questo per dire che «le risorse prime sono le risorse umane»²³². E tuttavia la globalizzazione non va vista solamente in negativo, ma anche in positivo: è una sfida personale alle possibilità di riuscita. E in questo senso, si sono responsabilizzate le singole sedi scolastiche aumentandone i poteri di decisione, di gestione, di coordinamento, di empowerment delle risorse umane e strumentali. A questo serve, appunto, l'autonomia: organizzare al meglio le realtà locali al fine di offrire un miglior servizio²³³. Aggiunge ancora Mondelli, «la “garanzia”

²²³ Ibidem.

²²⁴ Cfr. N. Capaldo – L. Rondanini, *Manuale per dirigenti scolastici ... op. cit.*, p. 291.

²²⁵ Ibidem.

²²⁶ Ivi, p. 292.

²²⁷ Ibidem.

²²⁸ Cfr. S. Mondelli, *Dirigere la scuola ... op. cit.*, p. 245.

²²⁹ Ibidem.

²³⁰ Supra.

²³¹ Cfr. P. Crispiani, *Formazione alla dirigenza: aree di intervento e strutture di competenza*, in C. Scurati (cur.), *Professionalità formativa per dirigere*, La Scuola, Brescia, 2002, p. 92.

²³² Ibidem.

²³³ Cfr. I. Summa, *Empowerment: una leva per l'innovazione*, in G. Cerini (cur.), *Il nuovo dirigente ... op. cit.*, p. 200: «Nella prospettiva dell'empowerment, i riformatori ex lege, allora, quando presentano i cambiamenti normativi proposti

dell'autonomia assegnata al dirigente scolastico, investe quest'ultimo, della promozione, della predisposizione delle condizioni progettuali e organizzative mirate al suo (dell'autonomia) sviluppo»²³⁴. A questo punto, si potrebbe anche asserire che i due pilastri della scuola italiana siano rispettivamente: a) l'autonomia; e, b) la funzione dirigenziale. Infatti, l'autonomia qualifica il capo di istituto «come “dirigente”»²³⁵, ossia come colui che rappresenta legalmente l'istituzione scolastica che presiede e ne è responsabile. È pur vero, d'altro canto, che l'autonomia «è stata introdotta per far ottenere alle istituzioni scolastiche risultati formativi più qualificati»²³⁶. E tuttavia resta sullo sfondo il grave problema dei rapporti tra il vertice dell'organizzazione scolastica e i livelli inferiori. Ad esempio, a mio avviso, diventa del tutto lecito porre questione del tipo seguente: che stile di gestione viene assunto? Come annotano Fullan & Hargreaves:

L'attenzione alla crescita professionale dell'insegnante, la creazione di ruoli di leadership a livello di curricolo, lo sviluppo del coaching fra pari, l'introduzione di programmi di mentoring, la sperimentazione di forme di «pianificazione collaborativa», nonché lo sviluppo di una gestione e un sistema decisionale che facciano dell'istituto scolastico il loro punto di riferimento, sono tutte testimonianze di come molte scuole e sistemi scolastici cerchino oggi di coinvolgere gli insegnanti nella vita e nelle attività che avvengono al di fuori dell'aula, con lo scopo di far loro assumere maggiori responsabilità in materie di politiche e pratiche che vengono adottate in tale ambito²³⁷

Detto altrimenti, non è possibile realizzare un servizio pubblico di istruzione senza gli insegnanti, senza le loro prestazioni professionali, senza il loro apporto in seno all'organizzazione scolastica. Eppure, ad una tale importanza per il ruolo docente non segue alcuna valorizzazione economica, nessun premio degno di tale nome, nessuna maggiore remunerazione. In altre parole, se l'autonomia scolastica è stata introdotta per innalzare la qualità del servizio di istruzione, nello stesso tempo è stato raggiunto anche il secondo obiettivo collegato, vale a dire contenere la spesa pubblica. Così, la via riformista che ha portato all'autonomia delle istituzioni scolastiche, sia pure previo opportuno dimensionamento, ha aumentato anche il lavoro e le responsabilità dei docenti, ma non ha comportato alcun correlato aumento delle retribuzioni. Appare, dunque, “strano” che si cerchi la collaborazione dei docenti per i quali non è seguito alcun riconoscimento tangibile per l'impegno profuso, alcuna soddisfazione economica per il servizio incrementato e reso, alcun premio materiale per il miglioramento impostato. D'altra parte, e nello stesso tempo, appare difficile

come radicalmente diversi e affatto nuovi (come riforme epocali, in discontinuità rispetto al passato) fanno il gioco contrario all'empowerment perché, di fatti, chiedono agli operatori della scuola di adeguarsi al nuovo che avanza, sconfessando quella stessa professionalità docente sulla quale si è basato finora il proprio potere. Le persone che restano dentro un'organizzazione di lavoro con compiti imprecisi, impoveriti, di scarso peso e deprivati di significato sociale sono un vero e proprio boomerang per un progetto di empowerment in quel sistema organizzativo».

²³⁴ Cfr. G. Mondelli, op. cit., p. 246.

²³⁵ Ibidem.

²³⁶ Ivi, p. 247.

²³⁷ Cfr. M. Fullan – A. Hargreaves, Cosa vale la pena cambiare nella nostra scuola? Definire e raggiungere significativi obiettivi di miglioramento, Erickson, Trento, 2005, p. 22.

coinvolgere ancora di più i docenti nella vita organizzativa delle proprie scuole se le condizioni restano le presenti, vale a dire aumento del lavoro ma retribuzione identica.

Il coinvolgimento dei docenti nella vita delle organizzazioni scolastiche assume spesso la forma della collegialità: ognuno nella struttura deve fare la sua parte per il buon esito delle finalità proprie dell'organizzazione scolastica. Tuttavia, la «collegialità non deve essere usata per livellare le persone verso il basso, ma per unire energia e creatività»²³⁸. E se da un lato solo la partecipazione alle responsabilità sembra l'unica via realmente percorribile per le scuole autonome, dall'altro lato una «gestione scolastica che né capisce, né coinvolge i docenti è di conseguenza una gestione verosimilmente destinata al fallimento»²³⁹. Il punto, però, è che le istituzioni scolastiche non dispongono dei fondi necessari a premiare i propri dipendenti. L'attuale politica scolastica, una tendenza che dura da almeno dieci anni, è di non aumentare la spesa corrente, quando non di diminuirla. Pertanto, in assenza di una dotazione finanziaria adeguata alle nuove realtà professionali, com'è possibile motivare i docenti all'assunzione di nuove responsabilità? Dove trovare le dovute gratificazioni? Questa è una formidabile sfida per i dirigenti scolastici. Se le organizzazioni scolastiche sono oramai delle imprese cooperative finalizzate ad un unico obiettivo, garantire a ciascun alunno il successo formativo, la cultura collaborativa sembra l'unica strada realmente percorribile. Come sostengono Fullan & Hargreaves, le «culture collaborative rispettano, onorano e prendono in considerazione l'insegnante in quanto persone»²⁴⁰. Se ci dimentichiamo che chi lavora nelle scuole è, prima di ogni altra cosa, una persona, le attività scolastiche diventano impersonali routines dalle quali è irrealistico attendersi un miglioramento qualitativo. E tuttavia viviamo in tempi di vacche magre, anche se non è del tutto chiaro se davvero sia impossibile immettere risorse nuove nel settore o se, al contrario, il decisore politico preferisca tagliare qui piuttosto che altrove.

Riconosciuto questo, diventa poi prioritario concentrare le iniziative didattiche nei confronti degli alunni rispetto ai quali ha senso parlare di 'diritto allo studio', vale a dire «assicurare agli studenti un percorso scolastico definito secondo categorie quantitative riferite a tempi, programmi, conoscenze»²⁴¹. In altri termini, il diritto allo studio «diventa *'diritto all'apprendimento'* e si esplicita attraverso categorie qualitative, riconducibili all'individualizzazione dell'insegnamento, all'attenzione e al rispetto per la 'storia' e per il progetto di vita di ciascuno»²⁴².

Pertanto, le «culture collaborative sono evidentemente espressione di organizzazioni sofisticate e finemente equilibrate, il che spiega perché sono così difficili da creare e ancora più da mantenere in vita»²⁴³. In questo, rientra ancora il dirigente scolastico, vale a dire il «ruolo giocato dalla leadership e dalla relazione

²³⁸ Ivi, p. 31.

²³⁹ Ivi, p. 35.

²⁴⁰ Ivi, p. 76.

²⁴¹ Cfr. V. Campione, Dopo il Titolo V: la scuola è della comunità, in G. Cerini (cur.), Il nuovo dirigente scolastico tra leadership e management, Maggioli, 2010, p. 48.

²⁴² Ibidem.

²⁴³ Cfr. M. Fullan – A. Hargreaves, *Cosa vale la pena ... op. cit.*, p. 78.

esistente tra scuole orientate alla collaborazione e contesto in cui esse operano»²⁴⁴. Infatti, scrivono Capaldo e Rondanini:

L'autonomia delle istituzioni scolastiche, in definitiva, non è un fine, ma una condizione per migliorare la qualità del servizio che si eroga agli alunni, ai docenti, ai genitori. La progettualità della scuola dovrà, allora, rappresentare modalità concrete di avvicinare il luogo dei bisogni a quello delle risposte e l'area dei problemi a quella delle decisioni. Il POF costituisce lo strumento di definizione e di comunicazione di queste istanze²⁴⁵

Com'è noto, infatti, nel Piano dell'Offerta Formativa vanno dichiarate tutte le scelte strategiche compiute e mandate avanti dalla singola istituzione scolastica. Esse sono, in breve elencazione, le seguenti:

- 1) Le scelte educative (le modalità di traduzione concreta dell'idea di alunno, di cittadinanza, di cultura, di democrazia);
- 2) Le scelte curriculari (quali apprendimenti raggiungere in relazione all'attualità immediata vissuta dagli alunni);
- 3) Le scelte didattiche (quali strategie i docenti utilizzano per far maturare negli allievi le personali consapevolezze);
- 4) Le scelte organizzative (quale gestione dei tempi, quale formazione di gruppi, quale predisposizione degli spazi di lavoro in aula e alternativi ad essa, quali spazi di laboratorio);
- 5) La gestione delle risorse economiche (come adoperare le risorse a disposizione dell'istituzione scolastica).

Come si evince, queste «dimensioni presuppongono la presenza di un dirigente che sappia governare un'organizzazione sia per linee gerarchiche, sia su un piano orizzontale, attraverso lo staff di direzione e gruppi di lavoro, capaci di far crescere consapevolezza e responsabilità diffuse»²⁴⁶. Le scelte compiute nel POF, infatti, danno conto sia della vision perseguita dall'istituzione scolastica sia la relazione dinamica che quest'ultima intrattiene con il territorio. D'altra parte, trattandosi appunto di progettazione dell'offerta formativa proposta, deve essere pubblica e consegnata alle famiglie all'atto dell'iscrizione. D'altro canto, infatti, il servizio offerto «non può non avere una dimensione territoriale»²⁴⁷. Nel darne conto, ovviamente, la scuola s'impegna a rispondere ad un'esigenza di fondo di miglioramento. Nella C.M. n. 194/1999 si afferma che il POF si costruisce su tre criteri di fondo:

- i) La flessibilità, tesa a differenziare i percorsi curriculari e i percorsi extracurriculari;
- ii) L'integrazione delle scelte della scuola con le altre agenzie del territorio;

²⁴⁴ Ibidem.

²⁴⁵ Cfr. N. Capaldo – L. Rondanini, *Manuale per ... op. cit.*, p. 421.

²⁴⁶ Ivi, p. 425.

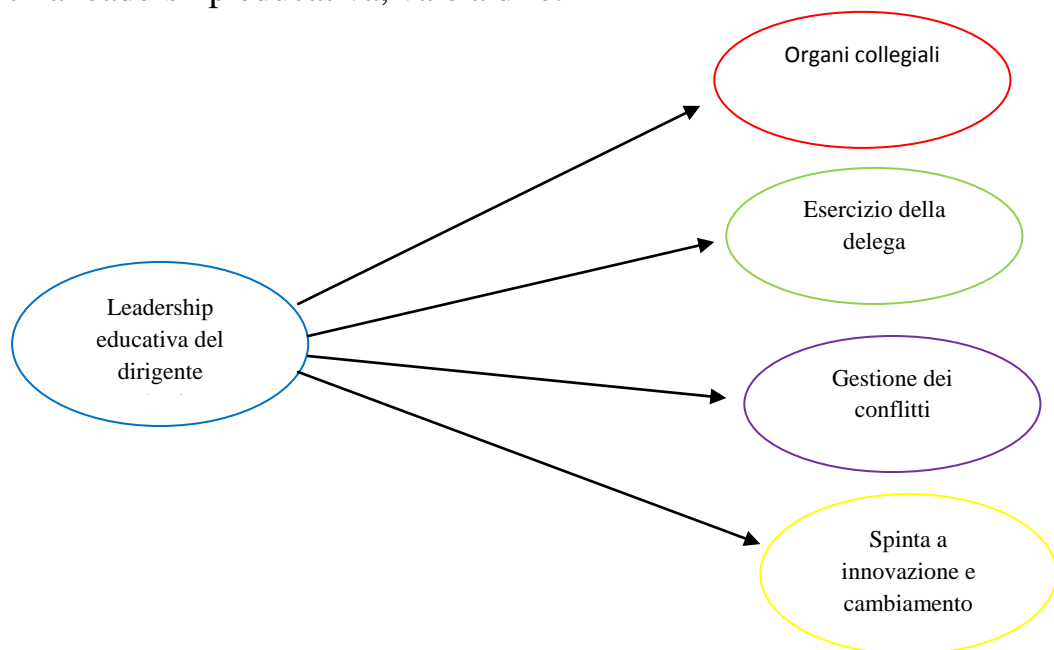
²⁴⁷ Ivi, p. 426.

iii) La responsabilità, che riguarda la gestione dei processi decisionali e della delega del dirigente scolastico «attraverso un coinvolgimento di tutte le componenti della scuola»²⁴⁸.

La progettazione formativa, pertanto, consente di cogliere appieno la crucialità del ruolo del dirigente scolastico. Egli, infatti, esprime l'unitarietà della gestione dell'istituto che «deve trovare nel modello di funzionamento generale della scuola una precisa configurazione»²⁴⁹, nel rapporto ai quattro ambiti della leadership:

- a) Il rapporto con gli organi collegiali;
- b) L'esercizio della delega;
- c) La gestione dei conflitti;
- d) La promozione del cambiamento e dell'innovazione.

In qualità di gestore unitario delle molte sottodimensioni dell'organizzazione scolastica, il dirigente esercita la sua leadership in relazione a quattro dimensioni che emergono nel rapporto dinamico dell'istituzione scolastica con i vari portatori di interesse. Pertanto, può legittimamente dirsi che siano quattro le dimensioni caratterizzanti la leadership educativa, vale a dire:



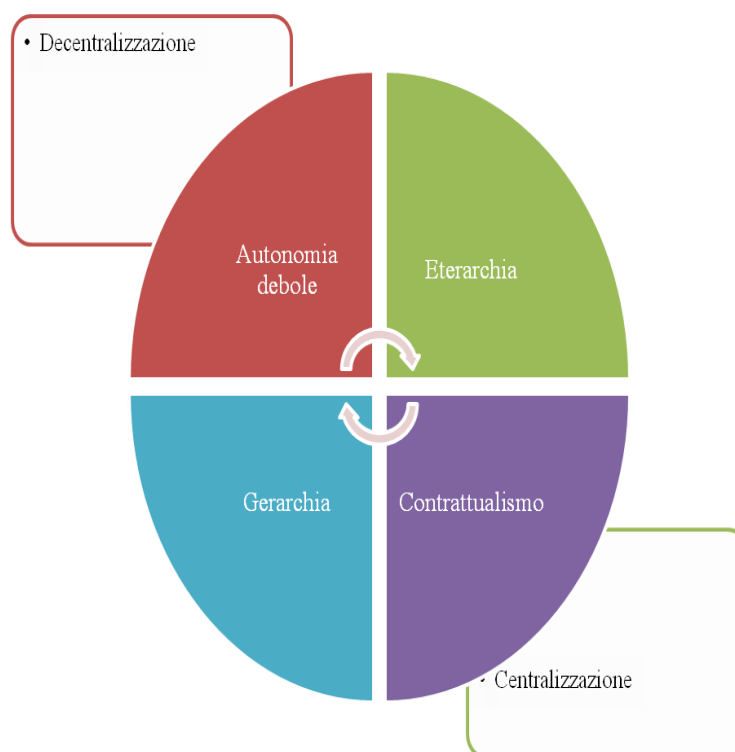
Ho più volte fatto riferimento allo specifico modello di governance deciso nel processo di riforma, e di contestuale modernizzazione, della Pubblica Amministrazione²⁵⁰. Va ricordato, stavolta, che al nuovo soggetto istituzionale, elevato a dimensione costituzionale, la scuola autonoma, «sono affidati compiti di

²⁴⁸ Ivi, p. 427.

²⁴⁹ Ivi, p. 428.

²⁵⁰ Cfr. R. Serpieri, *Senza leadership ... op. cit.*, p. 42: «La lettura del caso italiano non è certo facile poiché rivela uno scenario molto confuso, le cui forme e dinamiche sono il risultato di processi di policy borrowing, il conflitto dei vecchi e dei nuovi discorsi che sono entrati nel dibattito educativo e le mediazioni attraverso cui questi nuovi discorsi sono ricontestualizzati nella dipendenza storica dei campi istituzionali».

gestione e di erogazione del servizio nelle singole comunità; il ministro dell'istruzione è delegato a svolgere un ruolo di garante dell'unitarietà del sistema a livello nazionale, mentre il sistema degli Enti Locali assicura il governo territoriale dei percorsi di istruzione e di formazione, programmando l'offerta formativa sul territorio e favorendo l'integrazione tra i sistemi»²⁵¹. Ai fini presenti, trovo utile riprodurre il seguente schema tratto da Serpieri²⁵²:



Sono possibili varie letture, anche tra loro del tutto contrastanti, perché il caso italiano è emblematico di confusioni e scivolamenti. Aggiunge, infatti, ancora Serpieri che nonostante «il significato della riforma [autonomia scolastica], la lettura del caso italiano rivela comunque uno scenario confuso e un trend verso il modello di governance auto-regolata sembrano ancora deboli»²⁵³. Insomma, le scuole italiane sono autonome ma le potenzialità rese disponibili non appaiono pienamente e consapevolmente adoperate e sviluppate.

Invece, insiste, e parecchio, Sergio Mondelli sull'obiettivo di fondo di qualsiasi istituzione scolastica. Scrive, infatti:

È la Scuola Comunità di Apprendimento l'orizzonte di riferimento pedagogico, sociale, 'politico' e, al tempo stesso, formativo, didattico e organizzativo per la messa in atto di simili condizioni. È ad essa che conviene guardare, o meglio, è alla sua costruzione che dovremmo/dovremo lavorare. È alla Scuola Comunità, quindi, che deve orientare la sua azione, in primo luogo, il dirigente scolastico nell'espletare le sue funzioni di impulso,

²⁵¹ Cfr. N. Capaldo – L. Rondanini, *Manuale per dirigenti scolastici ... op. cit.*, p. 357.

²⁵² Cfr. R. Serpieri, *Senza leadership ... op. cit.*, p. 43.

²⁵³ Ivi, p. 44.

coordinamento e direzione a riguardo dell'erogazione del servizio pubblico educativo e di istruzione nell'istituzione scolastica alla quale è preposto²⁵⁴

Comunque, dal mio punto di vista, è innegabile come sia ancora nebulosa la dimensione propriamente organizzativa delle scuole autonome, e come, parimenti, sia difficile comprendere appieno il profilo esatto della figura dirigenziale. Scrive in merito, Summa, «osservando il nostro sistema scolastico, abbiamo la percezione nitida che faccia fatica ad emergere una visione del profilo professionale del dirigente scolastico, radicata dentro una funzione istituzionale riconosciuta anche all'esterno e, di conseguenza, ritenuta rilevante per la qualità delle scuole»²⁵⁵. Eppure, è un problema in primo luogo di chi beneficia di tale figura appunto dal momento che deve essere capace di leggere la propria scuola, assieme alle altre figure professionali, e concorrere per migliorarla. Solo così, infatti, «la sua presenza sarà apprezzata dalla scuola, non come una intrusione nel proprio contesto, bensì come una sua valorizzazione»²⁵⁶. Muoversi con accortezza sembra il primo requisito del dirigente scolastico, il quale deve articolare una funzione che deriva da un profilo professionale ibrido il quale coniuga «aspetti attribuibili al management e aspetti attribuibili alla leadership»²⁵⁷. Tuttavia, a mio onesto modo di vedere, non bisogna equivocare o cadere in facili confusioni. Infatti, v'è una differenza, e a questa bisogna attenersi se si desidera comprendere appieno il doppio binario sul quale corrono le nostre organizzazioni scolastiche autonome e moderne, e vale a dire che «il management si confronta con la complessità e la sua efficacia si misura con il grado di ordine e coerenza che riesce a realizzare; al contrario, la leadership si misura con il cambiamento e, dunque, agisce indicandone la direzione e la visione»²⁵⁸. Ciò spinge a concludere che «non esiste un buon manager che non sia anche un buon leader»²⁵⁹.

Conclusioni

Scrive Cerini:

L'autonomia scolastica, avviata dal 1° settembre 2000 con il riconoscimento della personalità giuridica alle singole istituzioni scolastiche (circa 11.000 in tutto il nostro Paese, senza conteggiare le scuole paritarie), implica certamente la necessità per ogni scuola di dotarsi di una propria strategia formativa, di definire una specifica offerta didattica (rappresentata dal POF), di muoversi con maggiore intraprendenza nel territorio di riferimento (sia esso un quartiere, una città o una provincia intera). Di fatto, con il conferimento dell'autonomia si assiste al rafforzamento della iniziativa di ogni scuola, spinta per necessità di sopravvivenza ad acquisire ed aumentare le risorse interne (in primis, personale docente, possibilmente qualificato e motivato), a delimitare i propri confini verso l'esterni (accettando alcune regole di programmazione del servizio), a rendere visibile il proprio “marchio” (per attrarre utenza),

²⁵⁴ Cfr. S. Mondelli, *Dirigere la scuola ... op. cit.*, p. 356.

²⁵⁵ Cfr. I. Summa, *Un po' leader, un po' manager*. Quale modello per i dirigenti scolastici di nuova generazione?, in G. Cerini (cur.), *Il nuovo dirigente scolastico tra leadership e management*, Maggioli, 2010, p. 125.

²⁵⁶ Ivi, p. 129.

²⁵⁷ Ivi, p. 130.

²⁵⁸ Ibidem.

²⁵⁹ Supra.

a decidere quali alleanze coltivare e quali competizioni affrontare (nel rapporto con strutture formative simili). Insomma, si potrebbe adottare la metafora del castello assediato per rappresentare la chiusura e quella dell'arcipelago per evocare l'apertura a nuove relazioni²⁶⁰

Due appaiono, pertanto, essere le dinamiche che la scuola pubblica italiana assume senza soluzione di continuità, ora chiusura, ora apertura, ora cooperazione, ora ostilità. D'altra parte, è, in qualche modo, insito nel dispositivo dell'autonomia il rischio di un irrigidimento come di eccessiva rilassatezza rispetto alle istanze che provengono dall'esterno della comunità scolastica. Troppo spesso, peraltro, si è insistito con costrutti manageriali troppo distanti dalla specificità del 'discorso' educativo e scolastico. Per Orsi, ad esempio, «il termine cliente non risulta essere appropriato per descrivere la figura dello studente, il quale è a tutti gli effetti membro attivo dell'organizzazione scolastica»²⁶¹. Quale comunità? Una «comunità di apprendimento nella quale, pur in ruoli diversi, si dovrebbero sentire impegnati studenti da una parte, docenti dall'altra»²⁶². E qual è, di conseguenza, il ruolo del dirigente scolastico? Cerini, al riguardo, sembra non avere dubbi dal momento che scrive che con «il conferimento della qualifica dirigenziale è cambiato lo status giuridico dei capi di istituto»²⁶³ i quali «vengono inseriti nell'alveo della dirigenza pubblica, seguendone le sorti nel bene e nel male»²⁶⁴, ma, e a dispetto della vulgata corrente al riguardo, «il vertice non dà ordini, ma procede per atti di indirizzo, direttive, linee guida e verifica dei risultati»²⁶⁵. In altri termini, il «dirigente risponde certamente all'organo superiore che l'ha incaricato della funzione, ma non può essere insensibile alle domande educative che provengono dal contesto in cui si trova ad agire la scuola»²⁶⁶. E questo invero il parere di Sergiovanni il quale scrive che risulta «evidente che il ruolo del dirigente scolastico sta cambiando»²⁶⁷. Ovviamente, si riferisce al contesto statunitense di fine anni '90, ma appare stranamente attuale anche per la nostra realtà. Infatti, aggiunge che sono i seguenti i principali elementi di mutamento delle organizzazioni scolastiche, e, quindi, del ruolo del dirigente preposto a queste ultime: «crescita dell'autonomia della scuola a livello locale, aumento dell'enfasi data alla scelta della scuola, il bisogno di mettere sul mercato la propria scuola in modo efficace e di affrontare le politiche connesse»²⁶⁸.

Dunque, gli elementi salienti della funzione dirigenziale sono certamente «il concetto di 'rappresentanza legale' dell'istituto, la sua gestione unitaria (che sembra non ammettere condivisione di leadership), la titolarità esclusiva delle relazioni sindacali, la scelta dei propri collaboratori (cui vengono delegati specifici compiti), la responsabilità nell'adozione dei 'provvedimenti di gestione delle risorse e del

²⁶⁰ Cfr. G. Cerini, Fare rete per valorizzare il "capitale sociale" di ogni scuola, in G. Cerini (cur.), *Il nuovo dirigente scolastico ... op. cit.*, p. 75.

²⁶¹ Cfr. M. Orsi, La scuola: una comunità a tecnologia imperfetta. Curricolo globale, comunità e organizzazione scolastica, in G. Cerini (cur.), *Il nuovo dirigente scolastico ... op. cit.*, p. 92.

²⁶² Ibidem.

²⁶³ Cfr. G. Cerini, *Premessa: una "forza" tranquilla*, in G. Cerini (cur.), *Il nuovo dirigente scolastico ... op. cit.*, p. 121.

²⁶⁴ Ibidem.

²⁶⁵ Supra.

²⁶⁶ Ivi, p. 122.

²⁶⁷ Cfr. T. J. Sergiovanni, *Dirigere la scuola, comunità che apprende*, LAS, Roma, 2002, p. 20.

²⁶⁸ Ivi, p. 21.

personale'»²⁶⁹. D'altro canto, il profilo del dirigente scolastico si può articolare in una pluralità di dimensioni²⁷⁰:



In estrema sintesi, appare chiaro come «il Dirigente non è il capo di un ufficio, ma piuttosto la guida e l'animatore di una comunità professionale che persegue fini immateriali»²⁷¹.

Semberebbe che vi sia «un uomo solo al comando»²⁷², ma non è così. Infatti, l'«azione del dirigente scolastico si esplica in un contesto comunitario ricco di trame relazionali, perché l'apprendimento si svolge in un ambiente sociale (le classi, le aule, i gruppi, i laboratori), così come l'insegnamento ha bisogno di un contesto organizzato»²⁷³. In altri termini, il dirigente scolastico «è il primo tra i pari di una comunità professionale», il cui dovere morale «come leader educativo è di costruire senso e consenso intorno alla missione, ai valori e alla visione di sviluppo della scuola attraverso l'esplicitazione degli standard di prestazione perseguiti»²⁷⁴. Infatti, il dirigente per esercitare appieno, e nei fatti, e non solamente nell'ostentazione burocratica ed astratta del titolo posseduto, deve basarsi «sulla costruzione di capacità all'interno della scuola (nei confronti del personale e dell'organizzazione) e della comunità territoriale (nei confronti delle famiglie, delle scuole e degli altri attori sociali) per promuovere fiducia, reciprocità, cooperazione autentica»²⁷⁵.

La dimensione apicale del dirigente scolastico, pertanto, ovvero la figura del vertice dell'organizzazione scolastica, in nessun caso va confusa con la dimensione prettamente scolastica che si sostanzia e si organizza in termini comunitari, vale a dire di una comunità di apprendimento con trame relazionali ben precise e attraverso le quali si esplica il processo di costruzione di quel bene immateriale che è la

²⁶⁹ Cfr. G. Cerini, *Premessa: una "forza" tranquilla ... op. cit.*, p. 123.

²⁷⁰ Cfr. G. Cerini, *Premessa: ascoltare e decidere*, in G. Cerini (cur.), *Il nuovo dirigente scolastico ... op. cit.*, p. 165.

²⁷¹ Ibidem.

²⁷² Cfr. G. Cerini, *Premessa: una "forza" tranquilla ... op. cit.*, p. 123.

²⁷³ Ibidem.

²⁷⁴ Cfr. A. Paletta, *Il ruolo del dirigente scolastico ... op. cit.*, p. 170.

²⁷⁵ Ivi, pp. 171 – 172.

conoscenza. Come sostiene efficacemente Lagrasta, l'organizzazione scolastica che apprende «si caratterizza per le sue capacità di sviluppo delle responsabilità»²⁷⁶ che si distinguono in:

di empowerment (autonomo sviluppo capacità personali di chi opera all'interno dell'organizzazione)

di commitment (rotazione del lavoro e flessibilità organizzativa)

E appare del tutto coerente con la logica riformista del legislatore degli ultimi decenni. Come scrive Serpieri, infatti, la «questione della dirigenza scolastica in Italia si accompagna a quella dell'autonomia degli istituti costituendone, per molti versi, una condizione chiave di efficacia. Nel percorso che il nostro sistema scolastico ha intrapreso, ovvero quello di un decentramento in favore delle scuole autonome, individuare un “nuovo” centro di governance ha rappresentato una scommessa fondamentale»²⁷⁷, e che si è concretizzata nella necessità di trovare una nuova direzione di sviluppo per l'organizzazione scolastica. Infatti, la «scuola autonoma richiedeva un ripensamento dei dispositivi ordinari di funzionamento: né il versante burocratico, a causa della “eclissi della burocrazia”, né quello professionale, a causa dell'autoreferenzialità della funzione docente, sembravano in grado di reggere l'urto delle domande della società della conoscenza»²⁷⁸.

Per concludere, allora, faccio mie le parole di Summa la quale scrive che

La scuola è un'organizzazione istituzionale perché produce un bene a rilevanza sociale. Questo bene è un servizio immateriale che si realizza attraverso il confronto tra persone che appartengono a generazioni diverse e molto distanti. E il confronto avviene nel momento dell'incontro tra conoscenze e competenze relazionali, le une e le altre altrettanto rilevanti²⁷⁹

Bibliografia

²⁷⁶ Cfr. G. Lagrasta, *Leadership educativa: complessità e organizzazione scolastica*, in G. Cerini (cur.), *Il nuovo dirigente scolastico tra leadership e management*, Maggioli, 2010, p. 169.

²⁷⁷ Cfr. R. Serpieri, *Politiche di “fiducia” per la dirigenza scolastica*, in G. Cerini (cur.), *Il nuovo dirigente scolastico tra leadership e management*, Maggioli, 2010, p. 189.

²⁷⁸ *Ibidem*.

²⁷⁹ Cfr. I. Summa, *Empowerment ... op. cit.*, p. 202.

A. Armone, *Il dirigente scolastico: ancora un 'funzionario della pubblica amministrazione'?*, in G. Cerini (cur.), *Il Nuovo dirigente scolastico tra leadership e management*, Maggioli, 2010, pp. 133 - 139.

A. Armone – R. Visocchi, *Le responsabilità del dirigente scolastico*, Carocci, Roma, 2008.

T. Bush, *Manuale di management scolastico*, Erickson, Trento, 2002.

V. Campione, *Dopo il Titolo V: la scuola è della comunità*, in G. Cerini (cur.), *Il nuovo dirigente scolastico tra leadership e management*, Maggioli, 2010, pp. 43 – 51.

N. Capaldo – L. Rondanini, *Governare l'istituzione scolastica. Linee guida per il dirigente*, Erickson, Trento, 2007.

N. Capaldo – L. Rondanini, *Manuale per dirigenti scolastici. Gestire ed organizzare la scuola*, Erickson, Trento, 2011.

G. Castelli, *Qualità e valutazione del servizio scolastico*, in G. Mondelli, *Dirigere la scuola al tempo della globalizzazione. L'azione del dirigente scolastico nella società della conoscenza*, Anicia, Roma, 2012, pp. 393 – 407.

A. Ceriani, *La valutazione come ricerca di senso delle azioni formative*, in C. Scurati (cur.), *Professionalità formativa per dirigere*, La Scuola, Brescia, 2002, pp. 125 – 139.

G. Cerini, *Fare rete per valorizzare il "capitale sociale" di ogni scuola*, in G. Cerini (cur.), *Il nuovo dirigente scolastico tra leadership e management*, Maggioli, 2010, pp. 75 – 83.

G. Cerini, *Premessa: ascoltare e decidere*, in G. Cerini (cur.), *Il nuovo dirigente scolastico tra leadership e management*, Maggioli, 2010, pp. 165 – 168.

G. Cerini, *Premessa: dieci anni di speranze*, in G. Cerini (cur.), *Il nuovo dirigente scolastico tra leadership e management*, Maggioli, 2010, pp. 71 – 74.

G. Cerini, *Premessa: una "forza" tranquilla*, in G. Cerini (cur.), *Il nuovo dirigente scolastico tra leadership e management*, Maggioli, 2010, pp. 121 – 124.

L. Corradini, *Valori istituzionali e competenze professionali*, in C. Scurati (cur.), *Professionalità formativa per dirigere*, La Scuola, Brescia, 2002, pp. 41 – 61.

M. Cossi, *Organizzare la scuola. Un approccio per metafore*, Erickson, Trento, 2008.

P. Crispiani, *Formazione alla dirigenza: aree di intervento e strutture di competenza*, in C. Scurati (cur.), *Professionalità formativa per dirigere*, La Scuola, Brescia, 2002, pp. 83 – 101.

B. Everard – G. Morris, *Gestire l'autonomia. Manuale per dirigenti scolastici e staff di direzione*, Erickson, Trento, 1998.

M. Fullan – A. Hargreaves, *Cosa vale la pena cambiare nella nostra scuola? Definire e raggiungere significativi obiettivi di miglioramento*, Erickson, Trento, 2005.

G. Lagrasta, *Leadership educativa: complessità e organizzazione scolastica*, in G. Cerini (cur.), *Il nuovo dirigente scolastico tra leadership e management*, Maggioli, 2010, pp. 169 – 188.

C. Laneve, Università e scuola: impianti e terreni di collaborazione produttiva, in C. Scurati (cur.), *Professionalità formativa per dirigere*, La Scuola, Brescia, 2002, pp. 63 – 79.

C. Marzuoli, Riforme costituzionali e istruzione, in G. Cerini (cur.), *Il nuovo dirigente scolastico tra leadership e management*, Maggioli, 2010, pp. 27 – 34.

N. Masini, *Riforma degli organi collegiali: un problema “vecchio” e “nuovo”*, in G. Cerini (cur.), *Il nuovo dirigente scolastico tra leadership e management*, Maggioli, 2010, pp. 107 – 114.

M. Maviglia, Presentazione, a: A. Paletta – C. Bonaglia – C. Boracchi – L. Piccolo, *La scuola rende conto. Idee e strumenti per la costruzione del bilancio sociale*, Bruno Mondadori, Milano, 2011, pp. xi – xv.

G. Mondelli, *Dirigere la scuola al tempo della globalizzazione. L'azione del dirigente scolastico nella società della conoscenza*, Anicia, Roma, 2012.

M. T. Moscato, Formazione alla dirigenza e teoria pedagogica della scuola, in C. Scurati (cur.), *Professionalità formativa per dirigere*, La Scuola, Brescia, 2002, pp. 25 – 40.

M. Orsi, La scuola: una comunità a tecnologia imperfetta. Curricolo globale, comunità e organizzazione scolastica, in G. Cerini (cur.), *Il nuovo dirigente scolastico tra leadership e management*, Maggioli, 2010, pp. 85 – 92.

A. Paletta – L. Peccolo – C. Boracchi – C. Bonaglia, Introduzione, a: A. Paletta, *Scuole responsabili dei risultati. Accountability e bilancio sociale*, Il Mulino, Bologna, 2011, pp. 9 – 15.

A. Paletta, Il dirigente scolastico costruttore di valore sociale. Tra standard centralizzati e realismo manageriale. In G. Cerini (cur.), *Il nuovo dirigente scolastico tra leadership e management*, Maggioli, 2010, p. 141 – 148.

A. Paletta, *Scuole responsabili dei risultati. Accountability e bilancio sociale*, Il Mulino, Bologna, 2011.

R. Sangiuliano, *Compendio di legislazione scolastica*, Simone, Napoli, 2008.

T. J. Sergiovanni, *Dirigere la scuola, comunità che apprende*, LAS, Roma, 2002.

R. Serpieri, *Politiche di “fiducia” per la dirigenza scolastica*, in G. Cerini (cur.), *Il nuovo dirigente scolastico tra leadership e management*, Maggioli, 2010, pp. 1189 – 194.

R. Serpieri, *Senza leadership: la costruzione del dirigente scolastico. Dirigenti e autonomia nella scuola italiana*, Franco Angeli, Milano, 2012.

I. Summa, *Empowerment: una leva per l'innovazione*, in G. Cerini (cur.), *Il nuovo dirigente scolastico tra leadership e management*, Maggioli, 2010, pp. 195 – 205.

I. Summa, *Un po' leader, un po' manager. Quale modello per i dirigenti scolastici di nuova generazione?*, in G. Cerini (cur.), *Il nuovo dirigente scolastico tra leadership e management*, Maggioli, 2010, pp. 125 - 132.