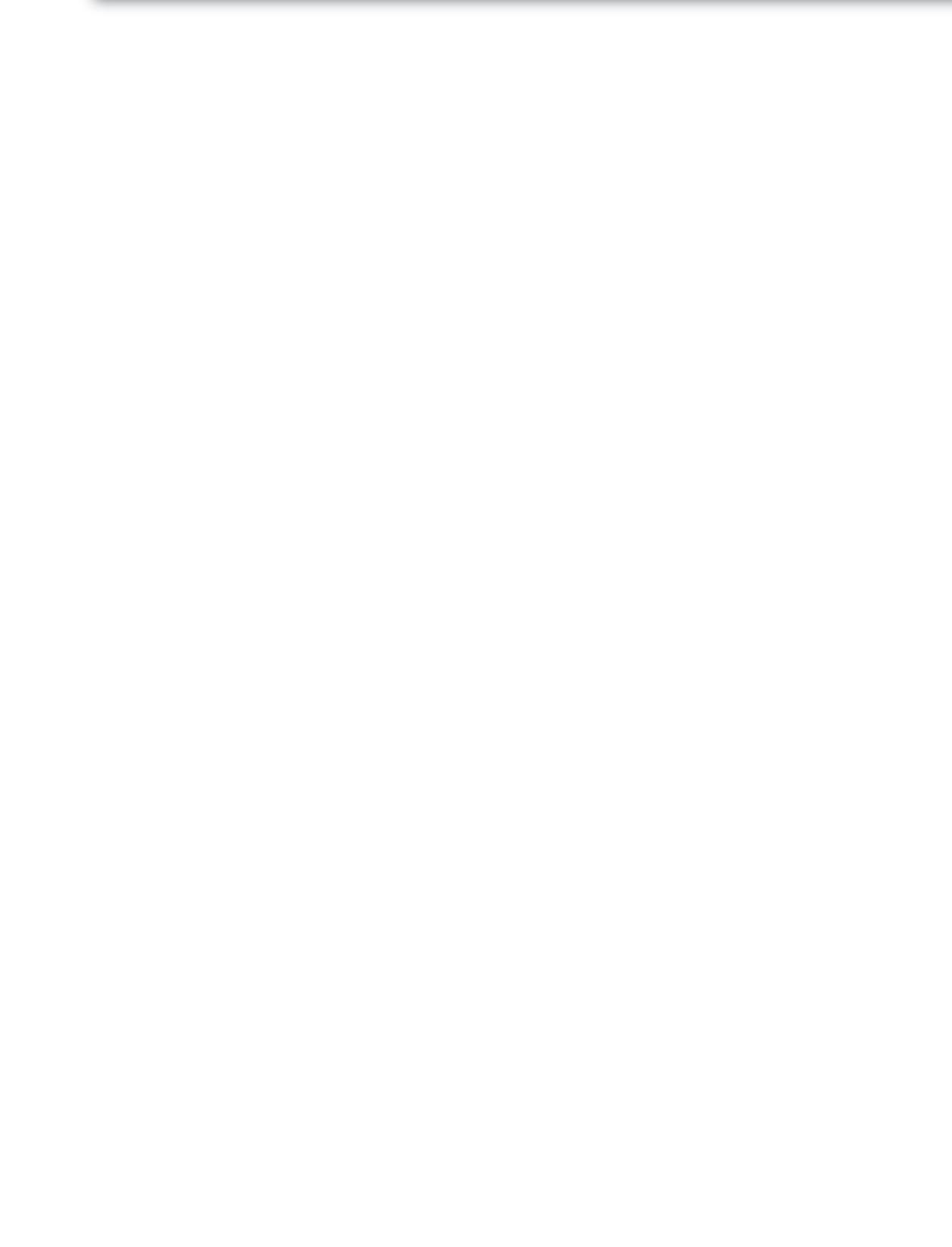
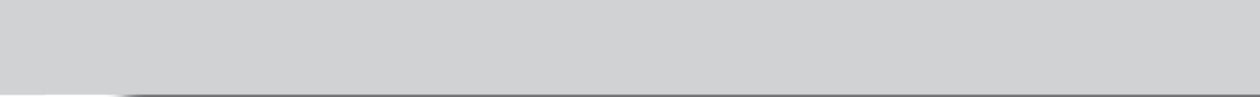


Seminario n. 13
aprile 2013

I dirigenti scolastici: funzioni, reclutamento, valutazione in Italia e in Europa

I Seminari



Associazione TreeLLLe

Per una società dell'apprendimento permanente (Life Long Learning)

Profilo sintetico dell'Associazione

L'Associazione TreeLLLe - per una società dell'apprendimento permanente - ha come obiettivo il miglioramento della qualità dell'education (educazione, istruzione, formazione) nei vari settori e nelle fasi in cui si articola. TreeLLLe è un vero e proprio "think tank" che, attraverso un'attività di ricerca, analisi e diffusione degli elaborati offre un servizio all'opinione pubblica, alle forze sociali, alle istituzioni educative e ai decisori pubblici, a livello nazionale e locale.

Inoltre, anche attraverso esperti internazionali, TreeLLLe si impegna a svolgere un'attenta azione di monitoraggio sui sistemi educativi e sulle esperienze innovative di altri paesi. In particolare si pone come "ponte" per colmare il distacco che sussiste nel nostro paese tra ricerca, opinione pubblica e pubblici decisori, distacco che penalizza l'aggiornamento e il miglioramento del nostro sistema educativo.

TreeLLLe è una Associazione non profit, rigidamente apartitica e agovernativa. La peculiarità e l'ambizione del progetto stanno nell'avvalersi dell'apporto di personalità di diverse tradizioni e sensibilità culturali che hanno oggi bisogno di confrontarsi e dialogare in una sede che non subisca l'influenza della competizione e delle tensioni politiche del presente. I Soci Fondatori sono garanti di questo impegno.

Il *presidente* è Attilio Oliva, promotore dell'iniziativa e coordinatore delle attività e delle ricerche. Il *Forum* delle personalità e degli esperti, con il suo *Comitato Operativo*, è composto da autorevoli personalità con competenze diversificate e complementari. L'Associazione si avvale dei suggerimenti e contributi di *Eminent Advisor* (politici, direttori di quotidiani, rappresentanti di enti e istituzioni, nazionali e internazionali) che, peraltro, non possono essere ritenuti responsabili delle tesi o proposte elaborate da TreeLLLe.

Gli elaborati sono firmati da TreeLLLe in quanto frutto del lavoro di gruppo di esperti nazionali e internazionali coordinati dall'Associazione.

Le pubblicazioni di TreeLLLe

L'Associazione si propone di affrontare ogni anno temi strategici di grande respiro (i Quaderni) che rappresentano il prodotto più caratterizzante della sua attività. Sui singoli temi si realizzano Seminari ad hoc (con pubblicazioni relative), si forniscono dati e informazioni, si elaborano proposte, si individuano questioni aperte, con particolare attenzione al confronto con le più efficaci e innovative esperienze internazionali.

Per ogni tema strategico, l'attività dell'Associazione si articola in quattro fasi:

- *elaborazione* dei Quaderni attraverso un lavoro di gruppo composto da esperti e operatori selezionati a seconda dei temi trattati;
- *coinvolgimento* delle personalità del Forum e degli Eminent Advisor attraverso la raccolta di pareri sulla prima elaborazione dei Quaderni;
- *diffusione* delle pubblicazioni mirata a informare decisori pubblici, partiti, forze sociali, istituzioni educative;
- *lobby trasparente* al fine di diffondere dati, informazioni e proposte presso i decisori pubblici a livello nazionale e regionale, i parlamentari, le forze politiche e sociali, le istituzioni educative.

Oltre ai quaderni, l'Associazione pubblica altre collane: "Seminari", "Ricerche", "Questioni aperte".

Presentazione delle analisi e proposte, diffusione delle pubblicazioni

Le analisi e proposte delle varie pubblicazioni sono presentate sui media e discusse con autorità ed esperti in eventi pubblici. Le pubblicazioni sono diffuse sulla base di mailing list "mirate". Possono anche essere scaricate dal sito dell'Associazione, andando nella sezione "Pubblicazioni".

Enti sostenitori

Dalla sua costituzione ad oggi l'attività di TreeLLLe è stata principalmente sostenuta dalla Compagnia di San Paolo di Torino. Specifici progetti sono stati sostenuti dalle fondazioni Pietro Manodori di Reggio Emilia, Cassa di Risparmio in Bologna, Monte dei Paschi di Siena, Cassa di Risparmio di Genova e Imperia, Fondazione Roma (e Fondazione Roma Terzo Settore), Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo.

Chi fa parte dell'Associazione

Presidente
Attilio Oliva

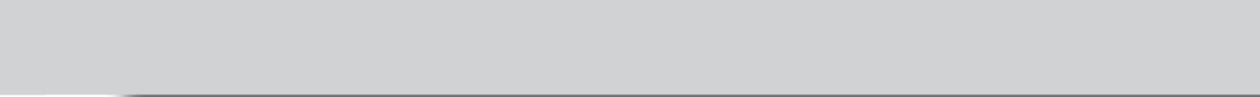
Comitato Operativo del Forum
Dario Antiseri, Luigi Berlinguer, Carlo Callieri, Maria Grazia Colombo,
Carlo Dell'Aringa, Tullio De Mauro, Giuseppe De Rita,
Domenico Fisichella, Attilio Oliva, Angelo Panebianco

Forum delle personalità e degli esperti
Luigi Abete, Guido Alpa, Dario Antiseri, Federico Butera, Carlo Callieri,
Aldo Casali, Lorenzo Caselli, Elio Catania, Alessandro Cavalli,
Innocenzo Cipolletta, Carlo Dell'Aringa, Tullio De Mauro, Giuseppe De Rita,
Umberto Eco, Domenico Fisichella, Luciano Guerzoni, Mario Lodi,
Roberto Maragliano, Angelo Panebianco, Sergio Romano,
Domenico Siniscalco, Giuseppe Varchetta, Umberto Veronesi

Eminent Advisor dell'Associazione
Tommaso Agasisti, Giulio Anselmi, Ernesto Auci, Guido Barilla, Enzo Carra,
Ferruccio De Bortoli, Antonio Di Rosa, Giuliano Ferrara, Domenico Fisichella,
Silvio Fortuna, Franco Frattini, Stefania Fuscagni, Lia Ghisani, Lucio Guasti,
Ezio Mauro, Mario Mauro, Dario Missaglia, Luciano Modica, Gina Nieri,
Andrea Ranieri, Giorgio Rembado, Gian Felice Rocca, Carlo Rossella,
Fabio Roversi Monaco, Marcello Sorgi, Piero Tosi, Giovanni Trainito,
Giuseppe Valditara, Benedetto Vertecchi, Vincenzo Zani.

Assemblea dei Soci fondatori e garanti
Fedele Confalonieri, Gian Carlo Lombardi, Luigi Maramotti,
Pietro Marzotto, Attilio Oliva, Marco Tronchetti Provera
(Segretario Assemblea: Guido Alpa)

Collegio dei revisori
Giuseppe Lombardo (presidente), Vittorio Afferni, Michele Dassio



Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo

La Fondazione per la Scuola è un ente strumentale della Compagnia di San Paolo.

Nata nel 2001 dalla trasformazione dell'Educatório Duchessa Isabella, la Fondazione eredita una storia pluricenteneraria che risale al 1563, anno in cui la Compagnia di San Paolo avviò una serie di iniziative filantropiche, tra cui quelle a carattere educativo. La Fondazione per la Scuola in questi undici anni si è impegnata nel valorizzare l'autonomia delle scuole e sostenere il sistema educativo nel compito primario di promuovere la crescita culturale, umana e sociale delle nuove generazioni. Interlocutori naturali sono le scuole di ogni ordine e grado, e al loro interno i dirigenti scolastici, gli insegnanti, gli studenti. L'intento di fondo è investire dal punto di vista educativo sui temi di più ampia rilevanza sociale e dare vita ad un circuito di scuole virtuose che possano favorire collaborazioni tra istituti scolastici, anche con un diverso background socio-culturale. La Fondazione opera in sinergia con gli enti locali, le associazioni e le organizzazioni attive nel mondo dell'istruzione e collabora con il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e le sue strutture decentrate per realizzare numerose iniziative.

La Fondazione per la Scuola si è dotata di strumenti specifici e mirati per raggiungere questi obiettivi: seminari per docenti e dirigenti scolastici, bandi di concorso, sperimentazione di modelli di intervento e sostegno all'organizzazione di reti, sito web, attività di ricerca, incontri di formazione, convegni, pubblicazioni nella collana de *Il Mulino* a cura della Fondazione per la Scuola. Dal settembre del 2011 la Fondazione per la Scuola ha dato vita ad un centro per la didattica delle scienze, un laboratorio didattico per le scuole primarie e secondarie di primo grado.

L'attività della Fondazione si articola in filoni, indicati dalla Compagnia di San Paolo.

- **Autonomia scolastica e costituzione di reti.** Il Concorso Centoscuole ha contribuito a costituire intorno alla Fondazione un nucleo di 300 scuole orientate all'innovazione; con i progetti IN-FORMA (Innovazione e Formazione) e Rendicontazione sociale delle scuole si sono sperimentati modelli di intervento per reti di scuole a sostegno della professionalità docente e azioni mirate a diffondere pratiche di accountability.
- **Nuove tecnologie e apprendimento.** Duplice sfida: l'utilizzo delle tecnologie e la valutazione dell'impatto che l'innovazione ha sui processi di apprendimento e sulla didattica.
- **Educazione scientifica.** Cuore del filone scientifico delle attività della

Fondazione è Xkè? – Il laboratorio della curiosità che è stato progettato, ideato, realizzato e aperto. Diviso in 5 sezioni (radici della scienza piemontese, 5 sensi, misure, matematica e informatica), il Laboratorio ha l'obiettivo di stupire, incuriosire e appassionare alle scienze anche attraverso il gioco e stimolando la creatività.

- **Civic education in una prospettiva europea**, per sostenere la diffusione di metodologie didattiche ispirate ai nuovi linguaggi della contemporaneità per l'insegnamento della storia e proporre un'educazione alla cittadinanza attiva e alla democrazia, promuovendo metodi e strumenti di sviluppo del pensiero critico, anche con altre Fondazioni europee e attraverso le reti di Eustory, dell'European Foundation Centre (EFC) e del Network of European Foundations (NEF).
- **Integrazione dei minori stranieri e di seconda generazione**. Il progetto "Pari Opportunità" - promosso e finanziato da Compagnia di San Paolo, Fondazione Cariplo e Fondazione Cariparo, con il sostegno del MIUR – si propone di dimostrare che, correggendo il gap delle competenze tra alunni italiani e alunni stranieri, è possibile orientare la scelta formativa di questi ultimi a favore di percorsi scolastici più adeguati alle loro potenzialità. La Fondazione per la Scuola, insieme alla Fondazione ISMU (Iniziativa e Studi sulla Multietnicità) cura la realizzazione operativa del progetto.

Provaci ancora Sam! è un progetto interistituzionale realizzato attraverso la stretta collaborazione tra i Servizi Educativi e i Servizi Sociali della Città, l'Ufficio Scolastico Territoriale del MIUR, l'Ufficio Pio e la Fondazione per la Scuola e una rete territoriale di Associazioni con finalità sociali non a scopo di lucro, di Parrocchie ed Oratori, per prevenire la dispersione scolastica. Il progetto interviene sul disagio giovanile, offrendo ai ragazzi ad alto rischio strumenti sociali e culturali che favoriscono l'inclusione sociale. La Fondazione per la Scuola contribuisce tramite la promozione e la realizzazione di attività di sostegno alla didattica innovativa, mirata alla promozione della persona e alla rimozione dei fattori di carattere personale, relazionale, cognitivo che spesso determinano la dispersione scolastica.

La Fondazione opera attraverso le Borse di Studio dell'Educatario Duchessa Isabella a sostegno delle famiglie disagiate i cui figli (meritevoli negli studi) frequentano la scuola secondaria di primo grado, in modo che possano operare scelte mirate nell'orientamento senza condizionamenti economici. Il bando di concorso prevede il conferimento di 200 borse di studio di 2.500 euro ciascuna.

Organi direttivi della Fondazione per la Scuola

Presidente

Anna Maria Poggi

Direttore

Giorgio Inaudi

Consiglio Direttivo

Maria Caterina Bertiglia

Sheila Bombardi

Norberto Bottani

Daniele Checchi

Giorgio Chiosso

Barbara Daviero

Franco Pastrone

Alberto Russo

Anita Tabacco

Stefano Zara

Collegio dei Revisori

Loredana Annaloro

Mario Montalcini

Marzia Nicelli

ASSOCIAZIONE TREELLLE
PER UNA SOCIETÀ
DELL' APPRENDIMENTO CONTINUO

PALAZZO PALLAVICINO
VIA INTERIANO, 1
16124 GENOVA
TEL. + 39 010 582 221
FAX + 39 010 540 167
www.treelle.org
info@treelle.org

FONDAZIONE PER LA SCUOLA
DELLA COMPAGNIA DI SAN PAOLO

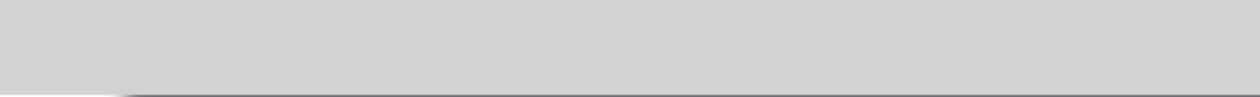
PIAZZA BERNINI, 5
10138 TORINO
TEL. + 39 011 4306511
FAX + 39 011 4333135
www.fondazione scuola.it
info@fondazione scuola.it

PRIMA EDIZIONE: MARZO 2013
STAMPA: DITTA GIUSEPPE LANG SRL - GENOVA

Associazione TreeLLe e
Fondazione per la Scuola
della Compagnia di San Paolo

Seminario n. 13
aprile 2013

I dirigenti scolastici:
funzioni, reclutamento, valutazione
in Italia e in Europa



INDICE

RINGRAZIAMENTI	15
PRESENTAZIONE: LE RAGIONI DEL SEMINARIO <i>Attilio Oliva e Annamaria Poggi</i>	17
INTRODUZIONE	19
ALCUNI CENNI SUI SISTEMI SCOLASTICI DI FRANCIA, GERMANIA E INGHILTERRA	25
UN QUESTIONARIO SUI DIRIGENTI SCOLASTICI: LE RISPOSTE DI FRANCIA, INGHILTERRA E RENANIA DEL NORD-VESTFALIA	31
RELAZIONI	
<i>Gérard Mamou</i> Inspecteur général honoraire de l'éducation nationale	73
<i>Burkhard Mielke</i> Presidente onorario Associazione Presidi (Renania del Nord-Vestfalia)	83
<i>Margret Roessler</i> Presidente Associazione presidi Renania del Nord-Vestfalia Westfalia	83
<i>William Jerman</i> National College for School Leadership Associate (Inghilterra)	93
<i>Claude Thélot</i> già Presidente del "Haut Conseil de l'évaluation de l'école"	103

INTERVENTI

Annamaria Poggi

Presidente della Fondazione della Scuola della Compagnia di San Paolo 117

Gregorio Iannaccone

Presidente ANDIS (Associazione Nazionale Dirigenti Scolastici) 123

Roberto Pellegatta

Presidente DiSAL (Dirigenti Scuole Autonome e Libere) 129

Giorgio Rembado

Presidente ANP (Ass. Naz. Dirigenti e Alte professionalità della scuola) 135

Paolo Sestito

Commissario INVALSI 139

Luca Dordit

Iprase e Dipartimento della Conoscenza della Provincia Autonoma di Trento 147

Lucrezia Stellacci

Capo dipartimento istruzione (MIUR) 151

Attilio Oliva

Presidente Associazione TreeLLLe 155

CONCLUSIONI

Elena Ugolini

Sottosegretario MIUR 157

ALLEGATI

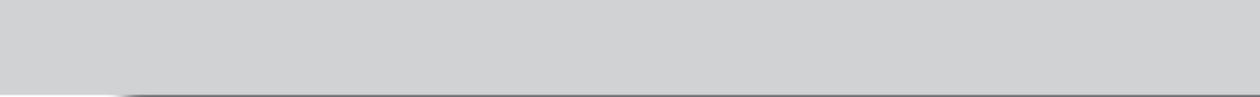
Allegato 1: Reclutamento dei dirigenti scolastici in Italia 161

Allegato 2: Ruolo dei dirigenti scolastici in Italia 163

RINGRAZIAMENTI

Un particolare ringraziamento al Ministro Francesco Profumo e al Sottosegretario Elena Ugolini che, attribuendo priorità al tema dei dirigenti scolastici, hanno favorito la realizzazione del seminario, anche mettendo a disposizione la sede e le strutture del Ministero. Un grazie va anche ai dirigenti e ai funzionari del MIUR che hanno collaborato alla organizzazione dell'evento.

Si ringraziano Rosario Drago ed Antonino Petrolino per l'ideazione del seminario e la sua progettazione generale; in particolare, Antonino Petrolino per i contatti con gli esperti stranieri, la messa a punto del questionario e la redazione di questa pubblicazione.



PRESENTAZIONE: LE RAGIONI DEL SEMINARIO

Dirigere le scuole è oggi, più di sempre, una funzione chiave (pur se attiva dietro le quinte) per lo sviluppo professionale degli insegnanti e quindi per il successo formativo degli studenti, dal quale dipende in misura importante il futuro del Paese. Logica vorrebbe che a svolgerla fossero chiamati dei professionisti di alto livello, in possesso non soltanto di un'ampia preparazione in molti diversi ambiti, ma di una visione chiara del proprio mandato, delle indispensabili capacità nella gestione delle risorse umane, del carisma necessario a far convergere molte spinte individuali divergenti in un progetto comune.

Purtroppo, le vicende del recente concorso per il reclutamento di quasi 2400 nuovi dirigenti non sono tali da assicurare in merito. Già il numero è di per sé un'anomalia: non si può tenere fermo il percorso di selezione per anni e poi aprirlo di colpo per numeri così importanti: ne va della possibilità di scegliere con attenzione i futuri responsabili delle scuole. Ma poi il percorso, così come è stato disegnato, sembra in grado di far emergere soprattutto candidati in possesso di buona memoria e (forse) di buone conoscenze teoriche, ma non offre garanzie sulla loro "tenuta" in situazione. Quasi tutti ormai convergono sul fatto che il prossimo concorso – se questa sarà ancora la forma prescelta – dovrà svolgersi con regole del tutto nuove.

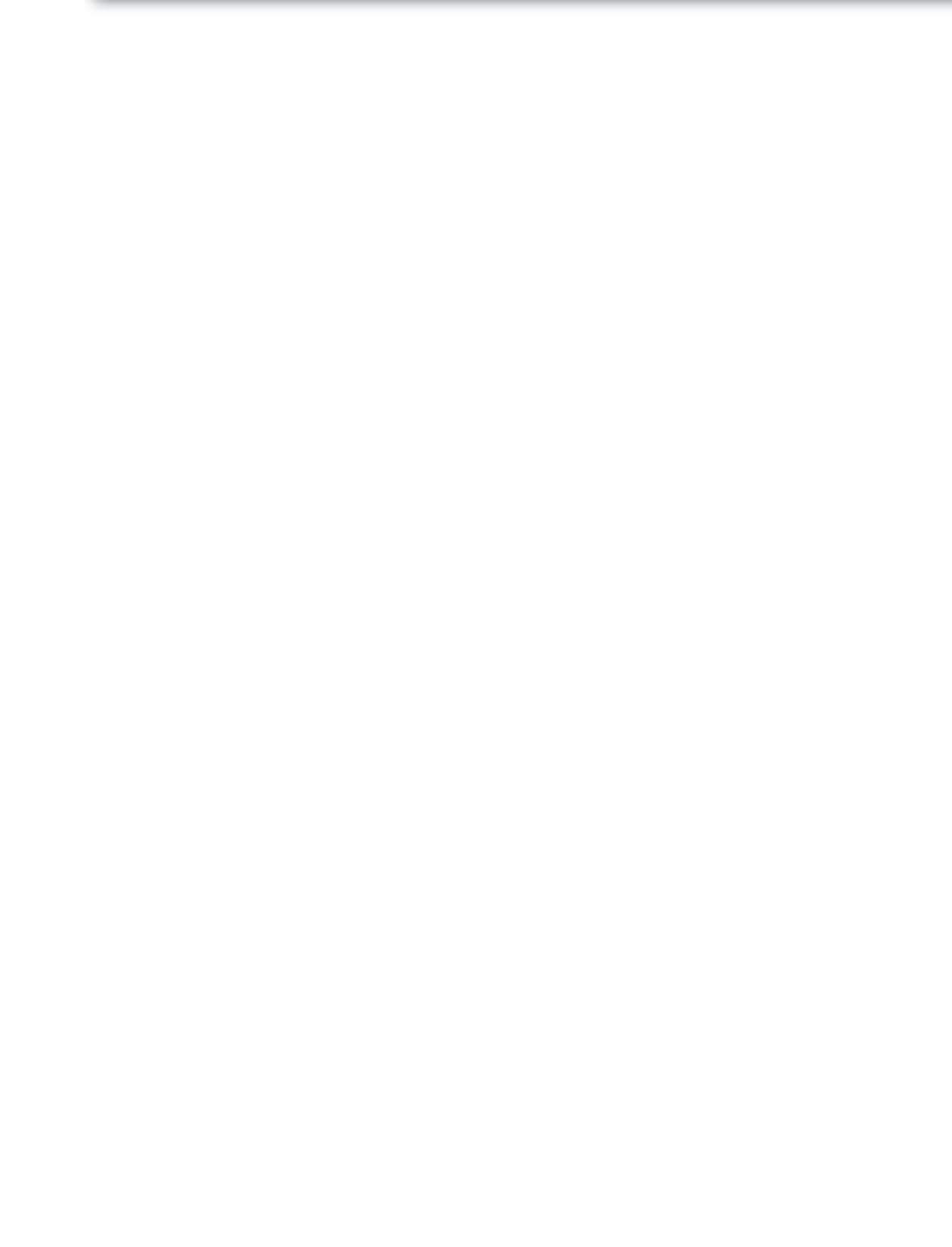
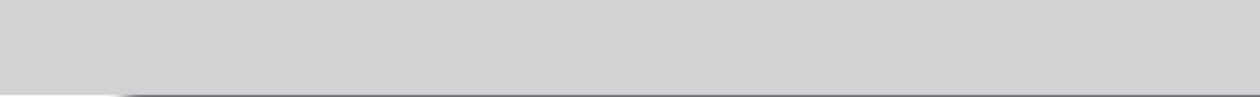
Per offrire alla riflessione degli esperti di settore e dei decisori politici un quadro quanto più significativo ed aggiornato possibile, TreeLLe e Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo hanno organizzato questo seminario, cui sono stati invitati a dare il proprio contributo specialisti di alcuni fra i Paesi europei di maggiore tradizione: Francia, Germania, Inghilterra. Insieme a loro, esponenti delle istituzioni e del mondo professionale italiano, per confrontarsi sul tema: quali percorsi per individuare e selezionare i futuri dirigenti di cui la scuola italiana ha bisogno?

Attilio Oliva

Presidente Associazione TreeLLe

Anna Maria Poggi

Presidente Fondazione per la Scuola
della Compagnia di San Paolo



INTRODUZIONE

I- L'importanza della dirigenza per la qualità della scuola

Una buona dirigenza può e deve aumentare l'efficacia e l'efficienza della scuola.

L'efficacia di una scuola si misura principalmente:

- a) sul livello di conoscenze e competenze raggiunte dagli studenti, più precisamente sul "valore aggiunto" che la scuola riesce a sviluppare nei giovani rispetto ai momenti di avvio del percorso scolastico;
- b) sul livello di curiosità e di aspirazioni a migliorare che i giovani acquisiscono;
- c) sul livello di capacità che i giovani acquisiscono per gestire autonomamente metodi e strumenti che consentano loro di continuare a imparare lungo il corso della vita.

L'efficienza di una scuola si misura invece attraverso la miglior combinazione di tutte le risorse e dei vari fattori che possono entrare in gioco per garantire un certo risultato. In particolare, il migliore uso delle risorse finanziarie, delle risorse umane e di quelle strumentali (edilizia, ICT, ecc.). Una tensione all'efficienza può consentire di "fare meglio con meno", con rilevanti benefici per una più corretta ed equa allocazione delle risorse pubbliche disponibili.

Vent'anni di ricerche, condotte soprattutto nei paesi anglofoni, affermano che due sono i fattori decisivi per le performance della scuola a) la qualità degli insegnanti, b) la qualità della dirigenza. Le ricerche internazionali sottolineano infatti che la qualità professionale del capo di istituto e dei leader intermedi può avere un'influenza sostanziale sul livello qualitativo della scuola.

Va peraltro sottolineato che l'influenza del dirigente si esercita soprattutto *indirettamente*. Infatti il dirigente può agire sulla composizione del suo staff, sullo sviluppo professionale degli insegnanti, sul loro coordinamento; inoltre può assicurare nella scuola un clima favorevole alla serenità di studenti e famiglie e allo spirito collaborativo tra gli insegnanti. Ma può anche influenzare l'attività individuale degli insegnanti se ha la possibilità di sceglierli, motivarli, aiutarli a formarsi e auto-valutarsi e a migliorare individualmente e collettivamente: soprattutto se riesce a infondere una comune visione per raggiungere obiettivi ambiziosi, mantenendo così un alto livello di aspirazioni che funga da stimolo per tutti.

C'è un'ulteriore ragione, altrettanto importante, per investire sulla professionalità dei dirigenti e valorizzarla: attiene alla importante funzione che i dirigenti possono svolgere per implementare le politiche di riforma decise dal Ministero e dal Parlamento. Tutti sappiamo per esperienza quanto sia difficile che riforme di vario genere ottengano in tempi ragionevoli cambiamenti nelle pratiche effettive degli operatori della scuola. La natura, la dimensione e il ritmo del cambiamento a livello scolastico sono molto condizionati da resistenze di vario tipo che sfuggono alla

previsione e al controllo dei decisori politici. Anche nel nostro paese è ben percepibile, anche se poco documentato, il fallimento di molte riforme degli ultimi vent'anni, specie se si tiene conto degli ambiziosi e spesso validi obiettivi politici che si volevano perseguire.

Se si vuole che gli insegnanti facciano proprie e realizzino le riforme del sistema educativo, sono innanzitutto indispensabili una esauriente motivazione, poi la ricerca di un'auspicabile e diffusa condivisione degli obiettivi e infine un conseguente mutamento di atteggiamenti in tutto il personale scolastico.

Gli insegnanti nel nostro Paese sono una popolazione numerosa (circa un milione tra insegnanti di ruolo e supplenti) mentre i capi di istituto-dirigenti sono in numero molto più limitato (appena ottomila). Risulta evidente che la scelta e la formazione dei dirigenti sono un investimento prioritario e strategico, e soprattutto praticabile in tempi e con costi relativamente contenuti rispetto ai tempi e costi che sarebbero necessari per formare-informare la popolazione degli insegnanti. I dirigenti, con il loro staff di direzione, sono quindi il tramite più opportuno e imprescindibile per veicolare la cultura delle riforme alla larga base degli insegnanti.

Una professione “nuova”

Nuova, la funzione del preside non è di certo: anzi, risale alle origini della scuola moderna, al Rettore dei collegi gesuitici del Cinquecento. Ma nuova è la professionalità che ad essa si richiede oggi, in un contesto che non è solo profondamente mutato rispetto a quello tradizionale, ma si connota soprattutto per il suo essere in costante mutazione.

Non si può dire che, nel nostro Paese almeno, l'autonomia delle scuole, affermata per legge, abbia poi avuto un effettivo e sostanziale sviluppo nei fatti. Ma certo la scuola è oggi molto più “sola” di prima: con risorse sempre più scarse, sostanzialmente priva di un supporto amministrativo esterno, confrontata a problemi sconosciuti fino a pochi anni fa sul versante dell'utenza.

Crescono quindi, e mutano continuamente, le responsabilità e il carico di lavoro dei capi di istituto, anche perché persistono compiti tradizionali a fianco dei nuovi. Il dirigente non è più un semplice “amministratore” (che trasmette le regole e ne controlla l'applicazione): è chiamato invece a sviluppare competenze da vero “manager” per gestire al meglio risorse finanziarie, umane e strumentali e dare conto pubblicamente dei risultati (la cosiddetta “*accountability*”). È infine chiamato a svolgere una vera e propria funzione di “leader”, cioè a coordinare e motivare gli attori della sua organizzazione per realizzare obiettivi comuni.

In questo quadro la dirigenza scolastica si configura oggi come una vera e propria professione “nuova”, che richiede particolari attitudini e requisiti. Questa professione richiede anche nuovi percorsi di formazione (iniziale e in servizio) e di reclutamento.

Infine è una professione che richiede nuove e migliori condizioni di lavoro per coloro che vi si dedicano: benefici che vanno bilanciati da procedure di valutazione dei risultati ottenuti in un quadro di una maggiore *accountability sostanziale*. Dove per “sostanziale” si intende in primo luogo rispetto all'essenza della scuola, ai risultati di apprendimento e di crescita personale e civile degli studenti: non, come è finora accaduto, solo sull'utilizzo delle risorse finanziarie.

Il dirigente e i leader intermedi

Uno degli elementi più importanti che emerge dalla esperienza e dalla letteratura recente sulla leadership scolastica “efficace” fa riferimento alla necessità di far crescere la professionalità di tutto il personale e, di conseguenza, alla convenienza/opportunità (anche del dirigente) di “distribuire” in qualche misura la leadership.

Nel contesto scolastico, la distribuzione della leadership è potenzialmente un mezzo per alleviare il carico di lavoro che può gravare sui dirigenti scolastici, rendendo il ruolo più attraente e la mole di lavoro più accettabile.

Ma la leadership “distribuita” comporta molto più della semplice ripartizione di alcuni compiti: implica più in generale un impegnativo lavoro del gruppo dirigente affinché l’organizzazione tutta pervenga ad un alto livello di condivisione di strategie a medio/lungo periodo e di obiettivi puntuali coerenti alla strategia (leadership “sostenibile”).

La questione della leadership intermedia è strettamente connessa con quella dei dirigenti, non solo da un punto di vista funzionale. Infatti, è ragionevole ed “efficiente” che la selezione dei futuri dirigenti si eserciti proprio fra coloro che hanno svolto per un certo tempo funzioni di sistema (e sono quindi già “dentro” alle logiche ed ai problemi che la direzione di una scuola comporta).

II – La scelta delle esperienze europee con cui confrontarsi

Al seminario sono stati invitati a partecipare qualificati esperti di tre paesi europei: Francia, Germania ed Inghilterra. La scelta non era casuale e obbediva ad alcuni criteri.

La Francia è, per tradizione, il Paese europeo più vicino al nostro, non solo dal punto di vista geografico, ma anche da quello storico e culturale. In particolare, il nostro sistema scolastico si è in passato largamente ispirato a quello francese e tuttora conserva con esso numerose analogie.

Una di queste riguarda la natura prevalentemente centralistica dell’architettura generale. Il Ministero dell’istruzione francese conserva ancor oggi una supremazia fortissima sull’assetto del sistema: ordinamenti, programmi, sistema ispettivo, valori di riferimento, tutto proviene da Parigi. La legge Jospin (1989) ha bensì introdotto alcuni elementi di autonomia, che però – forse ancor più che da noi – non hanno intaccato in profondità la natura dei rapporti fra centro e periferia.

È sembrato dunque importante approfondire il modo con cui la questione dei dirigenti scolastici viene gestita Oltralpe, nell’ipotesi che – date le numerose similitudini culturali e strutturali fra i due sistemi – esse possano offrirci spunti più facilmente trasferibili. Va anticipato subito che proprio su questo punto si sono invece manifestate differenze non marginali fra il “modello” francese e quello che faticosamente si cerca di disegnare in Italia.

L’Inghilterra si colloca, in questa mappa delle politiche scolastiche, al polo opposto rispetto alla Francia ed all’Italia: è il paese europeo in cui l’autonomia delle scuole ha avuto e mantiene gli spazi più ampi. Un’autonomia che, fino al 1988, era ancora più grande di quanto non sia adesso, dopo la grande riforma voluta dalla Thatcher

e resa necessaria dall'ingresso nell'Unione Europea e dall'esigenza di garantire una maggiore trasferibilità di certificazioni e qualifiche fra le due sponde della Manica. È sempre istruttivo confrontarsi con coloro che sono molto diversi da noi: solo nella dialettica degli opposti possono maturare idee realmente innovative e discontinuità sostanziali rispetto alle criticità del passato. Per questo motivo, l'Inghilterra è stata inclusa nel *panel* del seminario. Può essere utile ricordare che, quando si dice Inghilterra, si dice Inghilterra e Galles: ma non Scozia e Irlanda del Nord, che hanno ordinamenti parzialmente diversi. Tuttavia, le analogie prevalgono sulle differenze.

In una situazione non propriamente intermedia, ma in qualche modo *terza* rispetto a questi due poli si colloca l'altro Paese invitato a portare la testimonianza della propria esperienza: la Germania. La realtà tedesca è connotata da un forte centralismo e da un'impostazione fortemente amministrativa del sistema di istruzione: sotto questo profilo, sembrerebbe simile alla Francia. Ma questo centralismo è poi a scala *regionale*, in quanto si tratta di una repubblica federale. E il federalismo non è solo un nome, né l'obiettivo di una minoranza: è una realtà che affonda le radici nella storia lontana di quel Paese, dalla pace di Vestfalia in giù, salva la parentesi prussiana e poi nazionalsocialista.

Il federalismo è particolarmente evidente in ambito scolastico: non esiste un Ministero federale, cioè nazionale, dell'Istruzione. Esistono invece sedici Ministeri regionali, solo blandamente coordinati da una Conferenza permanente, che non ha potere gerarchico sulle decisioni di ogni *Land*. Ne consegue che, da una regione all'altra, possono esservi differenze anche sostanziali negli ordinamenti e nelle procedure. La testimonianza che è stata acquisita nel seminario è quindi espressione di una realtà specifica, pur se si tratta del *Land* più popoloso e di quello forse economicamente e produttivamente più sviluppato dell'intero Paese: la Renania del Nord-Vestfalia.

Come è noto, la riforma costituzionale del 2001 prefigura anche per il nostro Paese una gestione regionale dell'istruzione. Anche se si tratta di una norma tuttora inapplicata, come quella sull'autonomia scolastica (che si ispira ad analoghi principi di sussidiarietà), è sembrato interessante vedere quali implicazioni un tale contesto abbia nel governo del sistema.

Le attese non sono andate deluse. I contributi portati dagli esperti sono stati numerosi e ricchi di spunti per la riflessione su possibili strategie di miglioramento da adottare in materia di dirigenza scolastica. Vediamo in sintesi quali sono stati i punti di attenzione emersi con particolare forza dal seminario.

III – Individuare e reclutare i dirigenti più idonei: gli snodi cruciali

1) l'esigenza di un **profilo professionale** definito in modo esplicito. Nei tre Paesi invitati al seminario esistono definizioni formali delle funzioni e dei doveri del capo di istituto, a volte articolate con grande dettaglio. Per memoria, in Italia esiste solo un articolo di un decreto legislativo, che si caratterizza per essere più attento ai profili amministrativi e gestionali che non a quelli "sostanziali".

La necessità di un profilo professionale si apprezza in relazione a due aspetti in

particolare: a) su tale base può essere costruito un percorso di selezione e reclutamento più mirato di quello attuale, che è da un lato troppo vasto e dall'altro indeterminato; b) la consapevolezza chiara della complessità e della natura del compito aiuterebbe i docenti potenzialmente interessati a compiere una prima auto-diagnosi quanto alle proprie motivazioni ed alle proprie capacità. Anche per questa via, si ridurrebbe il numero assai elevato di quanti attualmente "ci provano", senza sapere esattamente a che cosa vanno incontro;

- 2) il tema dei **pre-requisiti** per aspirare alla dirigenza di una scuola. Se chiunque può concorrere, come adesso, sulla semplice base di cinque anni di insegnamento, crescono le probabilità che accedano alla funzione anche bravi insegnanti, che hanno studiato con diligenza la normativa prevista, ma che si troveranno in difficoltà nel momento di esercitare una funzione del tutto diversa da quella cui erano abituati e preparati. Nessuna formazione successiva può realmente rimediare ai guasti di un reclutamento iniziale inadeguato.

L'individuazione di pre-requisiti meno generici serve anche a restringere la platea dei potenziali concorrenti e quindi a rimuovere, o circoscrivere, una delle patologie dell'attuale modello: troppi concorrenti, troppa "pressione" sulla procedura, troppo contenzioso (più sono i partecipanti rispetto ai posti disponibili, più sono gli scontenti);

- 3) Non meno importante la questione delle **prove da superare**. Da noi, nella sostanza, sono richieste soprattutto due qualità. La prima è saper scrivere bene, la seconda è aver memorizzato quante più disposizioni normative possibile. Nessuna di queste "competenze" è richiesta ai dirigenti degli altri Paesi che si sono confrontati nel seminario: le prove – quando ci sono – sono strutturate e focalizzate sulla analisi e soluzione di casi concreti; oppure su una discussione con un Board intorno ai problemi specifici di quella scuola.

Servono prove più mirate alla professione – ed anche a questo fine serve scrivere bene un profilo professionale adeguato. Ma servono anche prove strutturate e "concrete", cioè più direttamente predittive del modo di affrontare le questioni e di impostarne la soluzione.

- 4) Altra questione dibattuta l'**assegnazione dei dirigenti alle singole scuole** dopo la selezione iniziale: chiunque abbia superato le prove potrà essere assegnato indifferentemente a qualsiasi scuola, così come avviene da noi? Nella maggior parte degli altri Paesi – inclusi quelli invitati a testimoniare della propria esperienza – non è così. Nel Regno Unito, ad esempio, è il Board della singola scuola che vaglia i diversi candidati e sceglie quello che ritiene più idoneo ai bisogni di quella specifica scuola. E si tratta di candidati che hanno già conseguito un titolo di idoneità generale alla direzione delle scuole, attraverso la frequenza di appositi corsi.

In Germania, i candidati riconosciuti idonei dalla commissione devono presentare la propria candidatura alla scuola che aspirano a dirigere: ed il parere degli organi di quest'ultima è determinante. E perfino in Francia, paese-simbolo del centralismo amministrativo, coloro che superano il concorso sono nominati per almeno due anni come "vicari" di un altro dirigente: e, dopo il periodo di prova, obbligatoriamente trasferiti ad altra sede.

- 5) Un aspetto da noi sottovalutato: il **periodo di prova**. Naturalmente esiste, ma è poco più che una formalità e comunque si svolge nel pieno esercizio della fun-

zione, senza passaggi intermedi. Invece, nessuna prova precedente è realmente predittiva di come le persone reagiscono sul campo ed in situazione reale. Serve un periodo intermedio, nel quale l'aspirante dirigente – superate tutte le prove – sia messo in condizione di “imparare il mestiere” sul campo, ma in situazione protetta: cioè come “secondo” o tirocinante di un dirigente effettivo, che poi concorrerà a valutarlo. E, in casi limite, possa essere “fermato” prima di fare danni irreparabili.

È quel che accade per esempio in Francia, dove l'anno di prova si svolge come “adjoint”, cioè vicario di un dirigente di ruolo, intervallato da periodi di formazione. Al termine, se l'aspirante viene giudicato idoneo, riceve la conferma in ruolo, ma rimane altri due anni nella posizione di secondo nella stessa scuola. Solo dopo, e non in modo automatico, assume la piena responsabilità di una scuola, che è obbligatoriamente diversa da quella di prima nomina.

- 6) Altra questione chiave, quella della **valutazione** (delle scuole e dei dirigenti). Che sia condotta in via amministrativa (da un ispettore o dal dirigente regionale), che sia attribuita formalmente al Ministro regionale (ma di fatto esercitata da ispettori) o che sia esercitata da un Board espressione del territorio e dell'utenza, dappertutto esiste una forma di *accountability* verso l'esterno. In Italia, si comincia soltanto adesso a discuterne: e magari ad ipotizzare che i dirigenti rispondano dei risultati di miglioramento delle scuole, sui quali peraltro incidono una quantità di fattori indipendenti dal loro controllo. A cominciare dall'assegnazione dei docenti (fatta dall'esterno) per proseguire con i limiti nel governo del personale, con quelli nell'utilizzo delle risorse e così via.
- 7) Se i docenti sono riconosciuti – in tutte le ricerche internazionali – come il singolo fattore maggiormente influente nel successo formativo degli studenti, la seconda variabile (ed anche qui i pareri concordano) consiste nella qualità della leadership. **Leadership distribuita e condivisa**, certo: nessuno desidera che la scuola sia retta secondo una logica autoritaria e centralistica. Ma leadership, in ogni caso, presente ed effettiva.

Nella filosofia di Treille, questa pubblicazione si chiama “Seminario” e non “Quaderno”. Il che significa che restituisce in forma ragionata le risultanze di una giornata di riflessione, senza articularle in proposte vere e proprie. Spesso – ma non sempre – da un Seminario nasce un Quaderno, cioè un documento propositivo, sorretto da una visione ideale e “politica”.

Nessuna decisione è stata ancora presa al riguardo: in ogni caso, pensiamo che anche solo l'evidenza di come le questioni relative alla guida delle scuole sono affrontate in Paesi variamente vicini al nostro costituisca uno stimolo di cui il decisore politico non potrà non tener conto.

ALCUNI CENNI SUI SISTEMI SCOLASTICI DI FRANCIA, GERMANIA, INGHILTERRA

Nelle pagine che seguono, tre esperti di altrettanti Paesi europei (Francia, Germania, Inghilterra) rispondono ad una serie di domande intorno ad alcuni punti chiave: come si diventa dirigenti di una scuola, come si esercita la funzione, quali collaborazioni (di organi e di persone) sono disponibili.

Si tratta di una messe di informazioni molto ricca, ma con un limite, connesso alla natura stessa dello strumento utilizzato: la presentazione parallela delle diverse situazioni, domanda per domanda, non agevola la percezione del quadro complessivo di ciascun Paese.

In ognuno di essi, le scelte operate in relazione ai vari aspetti presi in considerazione discendono da un sistema di coerenze, proprio della realtà nazionale e legato alla storia, alla cultura, ai valori, agli equilibri politici e ad altro ancora.

Si è ritenuto quindi utile premettere alle risposte analitiche una scheda riassuntiva per ciascuno dei Paesi presi in esame con l'obiettivo di rendere esplicito il quadro di riferimento in cui le singole caratteristiche si collocano e vanno comprese.

Non esistono naturalmente risposte che siano "giuste" o "sbagliate" a priori ed indipendentemente dal contesto in cui sono state elaborate. Resta però utile valutare fino a che punto ogni sistema è coerente al proprio interno, rispetto ai principi che gli sono propri ed alle scelte politiche adottate nel tempo.

Francia

Il centralismo – caratteristica fondamentale del sistema scolastico francese – è figlio della storia di questo grande Paese. L'assolutismo monarchico prima, quello napoleonico dopo, hanno lasciato il segno su tutta la vita pubblica e sull'etica collettiva. La scuola in Francia è, al di là di ogni dubbio, scuola della Repubblica: come tale, ispirata a valori di uguaglianza e di servizio ai cittadini. Ma non si tratta, in nessun caso, di un diritto del singolo o di un servizio a domanda: è una funzione dello Stato, che si traduce in obbligo per gli individui. Nel loro interesse, beninteso: ma non necessariamente con il loro consenso.

Il Ministero dell'Educazione regola ogni aspetto dell'organizzazione scolastica: in parte direttamente dal centro, attraverso numerose Direzioni nazionali; in parte in forma decentrata (a partire dalla legge Jospin del 1989), attraverso le *Académies* (una per regione, 28 in tutto), dirette dal *Recteur*, di solito un docente universitario nominato dal Ministro; finanzia integralmente le spese di personale e quelle per il funzionamento delle scuole.

Comuni e Dipartimenti (corrispondenti alle nostre Province) si occupano quasi soltanto dell'edilizia scolastica e dei servizi logistici connessi all'istruzione. Siedono nei

consigli di amministrazione delle scuole, esprimono pareri ed indirizzi, ma non hanno in pratica grande influenza.

Le scuole hanno ampia autonomia didattica, buona autonomia organizzativa, ma nessun potere nella scelta del personale e margini molto ridotti per quanto riguarda la personalizzazione dell'offerta formativa. La democrazia partecipativa si esprime al loro interno attraverso una serie di Consigli (da quello di amministrazione, il più importante, agli innumerevoli consigli di classe, pedagogici, di orientamento, di disciplina e via enumerando), tutti presieduti dal capo di istituto. Non esiste invece un collegio docenti, mentre esistono gruppi di lavoro per materie o settori disciplinari. Accanto agli insegnanti, sono presenti numerose figure professionali per funzioni diverse: consiglieri di orientamento, consiglieri pedagogici, assistenti, etc. Tutto il personale è nominato ed assegnato alla scuola dagli uffici regionali.

Il capo di istituto è reclutato su base nazionale ed è tenuto ad avere il proprio domicilio nell'alloggio di servizio all'interno della scuola. Concorre con il servizio di ispezione regionale nella valutazione regolare di tutto il personale. La valutazione incide sulla velocità con cui si sviluppa la progressione economica degli interessati.

Il sistema scolastico, dopo la scuola dell'infanzia (non obbligatoria), si articola in 3 livelli:

- scuola primaria (dura 5 anni, dai sei agli undici anni di età), obbligatoria;
- collège (dura 4 anni, dagli undici ai quindici di età), obbligatorio;
- lycée (dura 3 anni, dai quindici ai diciotto) non obbligatorio.

È obbligatorio solo il primo anno.

Si articola in diversi indirizzi, inclusi quelli tecnici e professionali, e si conclude con un esame finale: *baccalauréat* per la prosecuzione degli studi o *brevet* per la qualifica professionale.

Nei licei vi è un limitato sistema di opzioni *fra* le diverse scuole, ma non una facoltà di scelta individuale al loro interno.

Germania

Si usa per comodità il termine "Germania", ma in realtà è improprio parlare di un sistema scolastico tedesco a livello nazionale. La Germania è una repubblica federale, nel senso più completo del termine, in particolare per quanto riguarda l'istruzione. A determinare questo esito ha contribuito la storia recente, con l'occupazione post-bellica e la lunga separazione in due stati rivali. Le potenze vincitrici imposero l'adozione di una Costituzione marcatamente federale, allo scopo di evitare il ricrearsi di una potenza centralizzata, secondo il modello bismarckiano e poi hitleriano, cui veniva attribuita la responsabilità di due disastrosi conflitti continentali in appena trent'anni.

Ma una vocazione al regionalismo era nelle radici dell'anima tedesca, quale si era formata attraverso le tormentate vicende della Riforma protestante e gli esiti della pace di Vestfalia (1648), che aveva sancito la divisione dell'ex Impero Romano Germanico in una costellazione di principati indipendenti e rivali ("cuius regio, eius religio").

Quali che ne siano le ragioni, il federalismo in materia scolastica ha prodotto esiti a volte difficilmente comprensibili dall'esterno. Non vi è un Ministero federale

dell'Istruzione: ogni *Land* ha il proprio, con larghissimi margini di autonomia decisionale praticamente su tutti gli aspetti della scuola. Esiste una Conferenza permanente di coordinamento dei Ministri, che però rappresenta una sede di confronto e discussione, ma non un livello gerarchico rispetto alle decisioni, che ciascuno assume in forma indipendente.

Alcuni aspetti del sistema sono peraltro abbastanza omogenei: per esempio, il modello della formazione professionale, fiore all'occhiello del sistema scolastico (ed insieme di quello produttivo).

Nel questionario che segue, la situazione descritta è quella di uno dei sedici *Länder* (stati regionali) tedeschi, il più popoloso ed uno dei più avanzati sotto il profilo dell'organizzazione politico-amministrativa: la Renania del Nord-Vestfalia.

All'interno di ogni stato regionale, il sistema è molto centralizzato. Il Ministro governa formalmente tutti gli aspetti, dagli ordinamenti ai programmi, dalla scelta dei dirigenti al reclutamento degli insegnanti, dal finanziamento ai controlli ispettivi. Dietro la responsabilità politica del Ministro, esiste evidentemente un apparato amministrativo, le cui dimensioni e la cui complessità variano da stato a stato.

Ma la vera spina dorsale del sistema è il corpo ispettivo, reclutato fra i dirigenti ed i docenti più validi, sulla base della periodica valutazione – che riguarda tutto il personale – e di una sorta di cooptazione sostanziale, se pure formalizzata attraverso una procedura di selezione. Gli ispettori, oltre a visitare le scuole e valutare il personale, sono gli ascoltati consiglieri del Ministro per molte delle decisioni che egli è chiamato a prendere.

L'obbligo scolastico inizia a sei anni e termina a sedici (o quindici, in alcuni stati). Al suo interno, vi sono quattro anni di scuola primaria (che possono diventare sei in alcuni stati). Al termine della scuola primaria – cioè, di regola, a dieci anni – avviene il primo orientamento agli studi successivi e l'ingresso in uno dei diversi canali di studi secondari. I primi due anni sono di orientamento ed esiste una, sia pur limitata, possibilità di cambiare "canale". Dopo, la scelta è fatta ed è irreversibile.

L'orientamento è fatto dalla scuola e non dalla famiglia: i canali principali sono il *Gymnasium* (simile al nostro Liceo), la *Realschule* (simile agli istituti tecnici), la *Hauptschule* (simile alla scuola professionale). A partire dai quindici anni, la formazione professionale avviene in modalità "duale", cioè alternando periodi di studio scolastico a periodi (prevalenti) di lavoro in azienda. Questo sistema, collaudatissimo, richiede ovviamente uno stretto raccordo fra sistema scolastico e sistema produttivo: per molti anni, ed anche adesso, è stato la chiave del grande sviluppo economico ed industriale del Paese. Complessivamente, seguono studi tecnici e professionali oltre il sessanta per cento dei giovani della fascia di età.

In alcuni *Länder*, fra cui la Renania del Nord-Vestfalia, esiste anche un percorso secondario unificato, la cosiddetta *Gesamtschule*, che consente una maggiore flessibilità interna nella scelta dei corsi, e quindi anche di conseguire in uscita uno dei titoli previsti dalle scuole tradizionali, pur avendo frequentato molti corsi in comune.

Le singole scuole hanno tradizionalmente buona autonomia didattica, ma i libri di testo sono scelti dal Ministero, che emana anche – attraverso il corpo ispettivo – linee guida piuttosto minuziose sulle pratiche didattiche e valutative da adottare: in teoria, non sono indicazioni strettamente vincolanti, ma di fatto tutti vi si attengono. In caso contrario, dovrebbero motivare in modo convincente le proprie scelte: cosa che potrebbe rivelarsi difficile.

Inghilterra

Il sistema inglese è stato per lungo tempo il più autonomo e localistico d'Europa: ad istituire scuole poteva essere una pluralità di soggetti, dalla Chiesa d'Inghilterra, alle aziende, dalle contee ai municipi, da privati benefattori ad enti di assistenza. Il tutto con grande varietà di modelli organizzativi e di contenuti didattici.

Una prima riorganizzazione si è avuta nel 1944, quando tutte le responsabilità per il servizio sono state affidate alle LEA (*Local Education Authorities* – autorità locali per l'istruzione), cioè agli enti locali. Esse ricevevano i finanziamenti statali ed organizzavano autonomamente l'istruzione sul proprio territorio sulla base di scarse linee-guida nazionali.

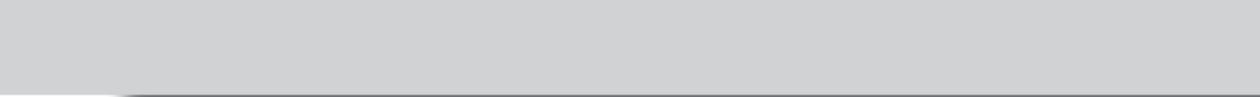
Una seconda riforma ha avuto luogo nel 1988 e, con diversi aggiustamenti, è tuttora vigente. Essa si è articolata su diverse linee:

- le scuole che ne facevano domanda ed accettavano di organizzarsi secondo le nuove regole sono state svincolate dalle LEA, sono del tutto autonome e ricevono direttamente i finanziamenti statali, determinati su base capitaria (una somma predeterminata per ogni alunno iscritto);
- le scuole hanno l'autorità di gestire tutti gli aspetti del proprio funzionamento: dalla manutenzione degli edifici alla determinazione del proprio organico, dall'assunzione del personale alla sua valutazione, dalla scelta dei contenuti dell'insegnamento a quella dei metodi;
- ogni scuola è affidata ad un *Board of governors*, incaricato di scegliere il dirigente e, su sua proposta, tutto il rimanente personale; di gestire le risorse; di adottare i piani di sviluppo; di affiancare il capo di istituto in tutti gli aspetti del suo lavoro;
- parallelamente, è stato introdotto il *National Curriculum*, cioè l'obbligo di dedicare almeno il 70% del tempo scuola ad un nucleo di materie nazionali, con standard di competenze definiti dal centro, ma senza l'indicazione di contenuti o di orari vincolanti. Il rimanente 30% è a disposizione delle scuole per la personalizzazione dell'offerta formativa;
- ogni scuola decide, sulla base delle proprie risorse e delle proprie scelte didattiche, quante ore di lezione settimanali svolgere. A livello nazionale esistono solo delle raccomandazioni non vincolanti (di solito, fra le 25 e le 28 ore), che peraltro sono adottate nella quasi totalità dei casi;
- le scuole hanno l'obbligo di sottoporre tutti i propri alunni a test nazionali, svolti a 4 livelli chiave (*key stages*) di età: 7, 11, 14 e 16 anni. I risultati dei test sono resi pubblici e, di fatto, vengono utilizzati per collocare le scuole in graduatorie nazionali, non ufficiali, ma largamente diffuse dai media. I genitori sono liberi – almeno in teoria – di scegliere per i propri figli le scuole migliori;
- le scuole sono poste sotto la vigilanza dell'OFSTED, il servizio ispettivo nazionale, tenuto a svolgere visite regolari (attualmente ogni due-quattro anni circa, secondo le circostanze) su tutti gli aspetti del funzionamento e dell'organizzazione. I risultati dell'ispezione sono resi pubblici e comunicati alle famiglie; possono concludersi con specifiche raccomandazioni; con il collocamento delle scuole in grave difficoltà (*failing schools*) sotto un regime di vigilanza speciale (*under special measures*); o addirittura con la loro chiusura (è accaduto in qualche decina di

casi). Le procedure ed i contenuti dell'ispezione sono stati molte volte modificati nel corso degli anni: e sono tuttora oggetto di vivaci polemiche.

L'obbligo scolastico va dai sei ai sedici anni, in scuole che hanno varie denominazioni, ma che tutte rispondono più o meno alla formula *comprehensive* (cioè comuni per tutti) e rispettano le prescrizioni del *National Curriculum*. L'obbligo si conclude con un esame, detto GCSE (*General Certificate of Secondary Education*), titolo che attesta il completamento degli studi ma non ha altro valore. Chi vuole, può proseguire per altri due anni, durante i quali deve scegliere almeno tre materie di studio fra una rosa di materie definite a livello nazionale, cui può affiancare o meno altre materie, scelte fra quelle offerte dalla scuola. Al termine sostiene un ulteriore esame, detto GCSE *A level* (*Advanced level – di livello superiore*), necessario per iscriversi all'università. Dopo i sedici anni, si può anche scegliere un percorso, chiamato *Further Education*, che è sostanzialmente di formazione professionale e di preparazione alla formazione tecnica superiore.

Non basta avere il GCSE per proseguire gli studi: chi aspira a farlo, può presentare il proprio fascicolo ad una o più università, che si riservano di accettarlo o meno, in funzione delle materie studiate dal candidato, dei risultati ottenuti e del prestigio della scuola da cui proviene. La grande libertà lasciata ai singoli nel disegnare il proprio percorso di studi secondari incontra qui il primo banco di prova: se le materie studiate sono di scarsa rilevanza, se il profitto non è stato brillante, se la scuola di provenienza occupa un posto nelle ultime fila delle graduatorie locali, non vi sono possibilità di accedere ad una università di prestigio. Ed una laurea in una università di seconda o terza categoria, a sua volta, non dà accesso ai lavori migliori e più retribuiti. La libertà individuale è – con grande nettezza, ma anche con grande durezza – l'altra faccia della responsabilità sociale. Va ricordato infine che i sistemi scolastici di Scozia ed Irlanda del Nord differiscono in misura abbastanza sensibile da quello dell'Inghilterra propriamente detta, pur nel rispetto di alcune linee-guida nazionali in materia di competenze.



UN QUESTIONARIO SUI DIRIGENTI SCOLASTICI: LE RISPOSTE DI FRANCIA, INGHILTERRA E RENANIA DEL NORD-VESTFALIA

Il questionario è diviso in nove sezioni:

1. Pre-requisiti per diventare dirigente di una scuola
2. Reclutamento
3. Formazione iniziale
4. Funzioni
5. Governance della scuola
6. Valutazione del dirigente
7. Condizioni di lavoro
8. Figure intermedie (middle management)
9. Tendenze in atto

Per ciascuna sezione, sono state formulate domande, alcune delle quali strutturate a fini di approfondimento. Per ognuna, vengono riportate le risposte fornite, nell'ordine, dagli esperti di: Francia, Renania del Nord-Vestfalia, Inghilterra.

1. Pre-requisiti per diventare dirigente di una scuola

1.1 C'è un'età minima per diventare dirigente? O un'età massima?

Francia: No, non esiste età minima, né massima. Si veda oltre, per quanto riguarda l'età effettiva dei candidati.

Renania del Nord-Vestfalia: In linea di principio, no

Inghilterra: In teoria, non esiste un'età minima né un'età massima per diventare dirigente scolastico, se non quella legata ai tempi fisiologici della formazione e del pensionamento. In pratica però, sono pochissimi quelli che riescono ad ottenere l'incarico prima dei trent'anni.

1.2 È necessario essere stati insegnanti per diventare dirigenti? Se sì, per quanto tempo?

Francia: Sì, è necessario essere insegnanti (*agrégé* o *certifié*)¹, ovvero personale assimilato (professore in un liceo professionale, consigliere pedagogico [cioè incaricato di occuparsi dello sviluppo personale degli studenti al di fuori delle discipline], consigliere di orientamento o ancora professore-documentalista). Oppure ancora: personale delle scuole di primo grado, con il titolo di « professore delle scuole primarie » o direttore di una scuola primaria².

Renania del Nord-Vestfalia: Sì, è necessario. Il periodo di prova come insegnante dura tre anni; dopo di che sono richiesti almeno due anni per avere il diritto a candidarsi per un avanzamento (insegnante con compiti speciali o responsabile di dipartimento). Solo dopo queste esperienze sarà possibile candidarsi per la posizione di preside nei gradi base del sistema scolastico (elementari, ecc). Per i licei, le scuole comprensive e quelle professionali, sono necessarie ulteriori condizioni: è necessario aver precedentemente ricoperto un qualche tipo di incarico speciale all'interno della scuola, come vicario o capo dipartimento, coordinatore per materia o incarichi generali come giornate di formazione, questioni di genere, ecc.

Inghilterra: In teoria, non è necessario essere un insegnante per poter diventare dirigente scolastico, ma in realtà lo sono quasi tutti.

1.2.1 È necessario aver svolto in precedenza incarichi speciali nella scuola (vicario, altro)?

Francia: No, basta la condizione di titolare in una delle posizioni specificate.

Renania del Nord-Vestfalia: Sì, vicario o coordinatore.

Inghilterra: No, ma quasi tutti i dirigenti scolastici hanno sviluppato le loro abilità gestionali dopo aver precedentemente ricoperto altri ruoli, quali responsabili di dipartimento (*senior leaders*), collaboratori del dirigente e vicari.

¹ Agrégé: una sorta di aristocrazia dei migliori insegnanti francesi, cui si accede a numero chiuso, attraverso uno specifico percorso di selezione (non più del 12-15% del totale). Certifié: equivale a quel che in Italia si dice "abilitato".

² Va ricordato che in Francia le scuole primarie non hanno un vero e proprio capo di istituto: sono vigilate da un ispettore ed a volte affidate ad uno degli insegnanti, che svolge appunto le funzioni di "directeur", ma per incarico, non come una posizione professionale.

1.3 Ci sono altri requisiti obbligatori? Se sì, quali?

Francia: Non esiste una risposta diretta a questa domanda. Dipende in realtà dal posto di direzione cui si aspira e dalla via di accesso prescelta. Ma, nella sostanza, non servono requisiti diversi da quelli indicati sotto il punto 1.2 .

Renania del Nord-Vestfalia: Sì. È necessario superare un corso, articolato in diversi moduli, al fine di sviluppare le competenze indispensabili per la gestione della scuola. Dopo aver superato i diversi moduli, è possibile candidarsi per la valutazione finale.

Questi corsi sono organizzati dal governo regionale e sono gratuiti, ma a numero chiuso (di regola, 16 partecipanti per volta). Vengono ammessi per primi i candidati il cui dossier professionale sia stato valutato positivamente: se rimangono posti, anche altri richiedenti. È anche possibile seguire, a pagamento, corsi analoghi organizzati da Università accreditate, come quella di Dortmund.

In entrambi i casi, la durata del corso si estende su 9 mesi, durante i quali è necessario partecipare a 12 sessioni di lavoro, alcune di un solo giorno, altre di due. Al termine, vi è una prova, della durata di due giorni, comprendente alcune attività svolte singolarmente e tipiche del lavoro quotidiano di un capo di istituto, altre condotte in gruppo (per esempio, sessioni di consulenza). La valutazione è condotta da almeno tre persone, in rappresentanza di tre diversi punti di vista: quello dei dirigenti scolastici, quello degli ispettori e quello della autorità locale. A questi si aggiungono altri, soprattutto quando vi sono da valutare attività di gruppo, nelle quali ogni candidato è "osservato" da un valutatore dedicato. L'esito viene reso noto al termine dei due giorni. Nei primi anni, il tasso di insuccesso era elevato (intorno al 50%); oggi si è ridotto, ma è tuttora intorno al 20%. I candidati che superano la prova entrano a far parte di una lista di idoneità regionale. A partire da quel momento, possono candidarsi per la guida di una scuola in cui il posto è vacante (vedi oltre).

Inghilterra: Vedi risposta al punto successivo.

1.4 È necessario essere in possesso di una laurea specifica? Una qualifica professionale? Se sì, quale?

Francia: Vedi risposta precedente (dipende dal tipo di posto di direzione cui si aspira).

Renania del Nord-Vestfalia: Vedi risposta precedente.

Inghilterra: Attualmente, non ci sono altri prerequisiti vincolanti per poter diventare dirigente scolastico; ma si considera normale che un dirigente debba avere una laurea o una laurea magistrale. Fino al febbraio 2012, ogni dirigente scolastico doveva aver completato con successo il NPQH (*National Professional Qualification for Headship*). Oggi il NPQH non è più obbligatorio, ma in pratica molti dirigenti scolastici continuano a studiare per ottenere questa qualifica. Molti candidati, inoltre, prendono parte al programma di formazione per *Senior Leaders* e aspiranti leader (vedi oltre).

Il NPQH costa ad ogni candidato £835 (1045 euro circa). In realtà, una parte importante del costo è sovvenzionata tramite borse di studio dal National College: altrimenti il costo del NPQH sarebbe molto più alto.

Prima che i candidati possano iniziare il NPQH, devono sottoporsi a un importante percorso di valutazione e selezione. Ci sono una serie di criteri che devono essere sod-

disfatti: un formulario di domanda molto dettagliato che viene valutato. Se la domanda viene accettata dalla commissione valutatrice, i candidati vengono invitati a una sessione di valutazione e sviluppo che dura due giorni, durante i quali viene stabilito se sono pronti o meno ad affrontare il NPQH. A quelli che vengono giudicati non ancora pronti, viene consegnato un programma personalizzato di studio che li aiuti a raggiungere gli standard richiesti. Quelli che risultano idonei iniziano il corso e nel 90% ed oltre dei casi lo superano con successo.

1.5 Esiste un Centro nazionale di formazione/certificazione per i candidati?

Francia: Esiste una «Scuola superiore dell'Educazione nazionale», dipendente dall'Ufficio ministeriale del personale di direzione, che a sua volta dipende dalla Direzione delle risorse umane. Si trova nelle vicinanze di Poitiers, a due ore di treno da Parigi. Negli ultimi anni, hanno frequentato i suoi corsi, in media, circa 1100 stagisti.

Renania del Nord-Vestfalia: No, la Germania è una repubblica federale, in cui ogni *Land* (regione) gode di piena autonomia per quanto riguarda l'istruzione (sia scolastica che universitaria). In Germania ci sono 16 *Länder*: quindi non abbiamo un Centro nazionale. Nelle diverse regioni esistono istituti per la formazione degli insegnanti e corsi qualificanti per dirigenti scolastici. Alcune università lavorano in questo campo. Esiste un Istituto nazionale: l'Accademia Tedesca per la Dirigenza Scolastica (*Deutsche Akademie für Pädagogische Führungskräfte*).

Inghilterra: Il *National College of School Leadership* ha sede a Nottingham e, dal novembre 2011, appartiene al *Government's Department for Education (DFE)*. Fino a tempi piuttosto recenti, è stato questo organo ad autorizzare la maggior parte delle qualificazioni e delle attività formative volte alla direzione scolastica. A partire dal 2012 tuttavia, il suo ruolo è cambiato e consiste nel rilasciare accreditamenti ad agenzie private e istituzioni per lo svolgimento di corsi di formazione e di abilitazione professionale.

In Inghilterra è presente anche una forte tradizione di società e università indipendenti che forniscono questo tipo di formazioni e di qualifiche. I soggetti – diversi dal National College – che erogano formazione su licenza non possono chiedere compensi superiori a quello indicato al punto 1.4; nel caso in cui possano fornire ulteriori sussidi, però, possono richiederne uno inferiore.

2. Reclutamento

2.1 Chi assume i dirigenti delle scuole? Autorità nazionali, regionali, municipali? Le scuole? Altri?

Francia: Il ministero è l'unico responsabile del concorso per il reclutamento. Fissa le modalità, il numero dei posti da coprire e dei candidati da ammettere, ecc. Decide l'organizzazione materiale dei concorsi; nomina, fra gli ispettori generali, il presidente di commissione cui spetta la direzione di tutte le operazioni.

Renania del Nord-Vestfalia: Ciascun *Land* (cioè i servizi regionali per l'istruzione).

Inghilterra: I dirigenti scolastici vengono scelti dalla scuola e assunti dalle autorità locali, dal Consiglio di Amministrazione³ o dal Consiglio *dell'Academy*, secondo il tipo di scuola.

2.2 Quali sono le procedure per reclutare il dirigente di una scuola?

Francia: Si tratta di un percorso molto articolato, che riposa su tre elementi: a) la prova scritta di ammissibilità (che pesa per un terzo nel risultato); b) la prova orale di ammissione (che pesa per due terzi); c) il dossier di auto-presentazione del candidato (che è parte integrante della domanda di partecipazione e la cui analisi contribuisce ad orientare le valutazioni della commissione, senza che gli sia attribuito un punteggio a se stante).

Renania del Nord-Vestfalia: Anche in questo caso, il percorso è molto articolato. Il candidato deve dapprima seguire dei corsi preparatori, organizzati su un arco di nove mesi per un totale di 12-13 giorni (vedi sopra). Al termine, si svolge un esame, con un giudizio di idoneità. Può esservi un giudizio del direttore della scuola cui l'insegnante appartiene: in caso di disaccordo rispetto alla valutazione di fine corso, è il supervisore (un ispettore) che decide in via definitiva. I candidati che hanno ricevuto un giudizio positivo entrano a far parte di una lista di possibili candidati per la posizione di dirigente di una scuola e possono candidarsi quando vi è un posto da attribuire (che deve essere pubblicizzato). Devono presentare se stessi ed il proprio programma di fronte alla Conferenza scolastica⁴ della scuola interessata (composta pariteticamente di genitori, studenti e insegnanti). All'assemblea partecipa, senza diritto di voto, un rappresentante della comunità locale. La decisione viene presa con un voto della Conferenza scolastica.

Inghilterra: Ogni posto libero viene pubblicizzato, normalmente a livello nazionale. Viene preparata una descrizione del lavoro, che comprende anche le caratteristiche personali richieste al candidato. I candidati, quindi, si rivolgono direttamente alla scuola e compilano un formulario di domanda: su questa base e con riferimento ad un insieme di criteri di valutazione, i componenti del Consiglio di Amministrazione redigono una "lista breve" e successivamente invitano i prescelti per un colloquio.

2.3 Ci sono esami o test da superare? Se sì, di che tipo?

Francia: Vedi sopra.

Renania del Nord-Vestfalia: Sì, bisogna superare una prova valutativa. Vedi sopra.

Inghilterra: Abitualmente, i colloqui durano uno o due giorni, e includono una vasta gamma di passaggi valutativi, tra i quali un colloquio, una presentazione, questioni finanziarie, un incontro con il personale e il Consiglio degli alunni in assemblea, gruppi di discussione con altri candidati e, nel caso in cui sia possibile, un'osservazione dei candidati in attività di insegnamento.

³ In inglese, quest'organo viene indicato come School Board o anche come Board of Governors. Nel presente testo, si userà sempre la dicitura "Consiglio di Amministrazione", che riflette la sua natura sostanziale.

⁴ In tedesco, *Schulkonferenz*. Equivale, nella sostanza, al nostro Consiglio di Istituto, salva la composizione paritetica. Il percorso descritto riguarda ovviamente le scuole superiori. Nelle scuole di base, i Direttori vengono scelti da una commissione di ispettori.

2.4 Le procedure sono diverse secondo i tipi di scuola (primaria, professionale, ...)? O sono le stesse?

Francia: È unica per tutti i tipi di scuola e per tutte le funzioni di direzione. Ma, in pratica, da qualche anno, essa serve unicamente a reclutare gli « aggiunti » (vicari) delle scuole.

Renania del Nord-Vestfalia: Ci sono procedure differenti che dipendono dal tipo di scuola. La selezione per le scuole primarie è ancora quella di vecchio tipo, in cui ad effettuare la valutazione erano gli ispettori. Per quanto riguarda le scuole secondarie, vedi sopra.

Inghilterra: Queste procedure sono sostanzialmente le stesse in tutte le scuole, ma i componenti dei Consigli possono modificarle in base alle specifiche esigenze e alle loro finalità.

2.5 I dirigenti delle scuole sono assunti a tempo indeterminato? O con un contratto a tempo?

Francia: È a tempo indeterminato, salvo decisione personale diversa, o problemi gravi, o promozioni. A parte questi casi, ha termine solo con il pensionamento.

Renania del Nord-Vestfalia: Sono assunti a tempo indeterminato, dopo aver superato un periodo di prova.

Inghilterra: I dirigenti scolastici vengono assunti quasi sempre a tempo indeterminato; le condizioni del servizio fanno sì che sia quasi impossibile avere contratti a tempo determinato per i dirigenti scolastici.

2.6 Lo status del dirigente della scuola è quello di un funzionario? O di un dipendente di diritto privato?

Francia: Si è assunti come funzionari, ma del resto lo si è già, come insegnanti (o assimilati). Si resta in prova per un anno, al termine del quale c'è una valutazione da parte dell'*Académie*⁵ di appartenenza, per decidere se si è in grado di esercitare le funzioni. In caso sfavorevole, si è restituiti al ruolo di provenienza. Fino a poco tempo fa, la prova durava due anni: sono in molti a ritenere un solo anno insufficiente, tenuto conto dell'importanza del cambiamento da operare e della rilevanza delle sfide professionali.

Renania del Nord-Vestfalia: È un funzionario pubblico.

Inghilterra: Lo status dei dirigenti scolastici è quello di dipendenti: di un'autorità locale (LEA)⁶ oppure del Consiglio Diocesano (nel caso di scuole dipendenti da un'autorità religiosa).

⁵ Académie: è l'equivalente dei nostri Uffici scolastici regionali. Il territorio francese è diviso in 28 di queste circoscrizioni, a ciascuna delle quali è preposto un Recteur (di solito un professore universitario, non un amministrativo).

⁶ LEA = Local Education Authority. Si tratta di articolazioni degli enti locali territoriali (municipalità o contee), che potrebbero essere assimilate a quel che in Italia sono gli assessorati all'Istruzione. Sono state in passato la spina dorsale del sistema scolastico inglese, con competenze molto vaste, anche sul curriculum. Dopo la riforma del 1988, hanno perso parte della loro importanza, ma sono tuttora le principali autorità scolastiche sul territorio. Non dipendono dal Ministero dell'Istruzione, ma dai rispettivi Enti locali.

2.7 I candidati selezionati sono assunti direttamente come dirigenti di una scuola? O devono trascorrere un periodo di tempo in funzioni diverse (per esempio, vicario)?

Francia: Si è assunti direttamente come membri del “corpo di direzione”, ma le funzioni attribuite sono di regola quelle di “aggiunto”, cioè di vicario di un dirigente. In tale posizione si rimane per un tempo variabile, di solito almeno tre anni, prima di un incarico “pieno”.

Renania del Nord-Vestfalia: Si è assunti direttamente come dirigenti di una scuola, quella per cui ci si è candidati.

Inghilterra: Si è assunti direttamente come dirigenti della scuola per cui ci si è candidati. Ma quasi tutti hanno svolto in precedenza periodi più o meno lunghi in funzioni diverse (vicari, senior leader, ecc.).

2.8 Nel vostro Paese, c'è penuria di candidati? Qual è la tendenza?

Francia: In via generale, non vi è penuria di candidati, anzi si osserva un aumento nel numero complessivo dei concorrenti. Tuttavia, resta insufficiente il numero degli *agrégés*, che si presentano al concorso di prima classe: dato che preoccupa il ministero.

Renania del Nord-Vestfalia: Sì, c'è carenza e le tendenze in atto inducono a pensare che la situazione peggiorerà. La carenza più sensibile si verifica nelle scuole primarie. Attualmente, ci sono quasi 500 scuole senza un dirigente fisso (abbiamo circa 6500 scuole in Renania del Nord-Vestfalia). Lo stipendio e le condizioni di lavoro non invogliano gli insegnanti a diventare presidi nelle scuole primarie.

Inghilterra: In Inghilterra, per molte scuole vi è carenza di candidati. Il problema più serio lo hanno le scuole primarie, nelle quali spesso si è costretti a pubblicare offerte di candidatura anche per due o tre volte.

2.9 Qual è l'età media dei candidati? E quella dei dirigenti in servizio?

Francia: L'età media dei candidati è intorno ai 43 anni, quella dei vincitori intorno ai 41. Nel 2011, il più giovane ne aveva 27 e il più anziano 54. L'età media dei capi di istituto in servizio (oltre 13.000) è di 51 anni (include gli aggiunti, che sono mediamente più giovani). Ci sono poche differenze da regione a regione : ma quella di Parigi fa registrare un'età media sensibilmente più elevata. L'età limite per la pensione è 65 anni : ma il picco delle dimissioni volontarie si colloca fra i 61 ed i 62 anni.

Renania del Nord-Vestfalia: *non fornisce questo dato.*

Inghilterra: La maggior parte dei candidati ha fra i 30 ed i 40 anni. L'età media dei dirigenti in servizio si aggira intorno ai 50 anni. Un aspetto che suscita reali preoccupazioni è l'elevata percentuale di dirigenti scolastici che andrà in pensione nei prossimi cinque anni. Sono in corso numerose iniziative per cercare di fronteggiare questo problema.

3. Formazione iniziale

3.1 C'è un periodo di formazione iniziale obbligatoria, prima o dopo l'assunzione? Se sì, quanto dura?

Francia: Prima del concorso i candidati si preparano in modo autonomo, a volte con il supporto attivo delle Académies ; comunque, essi continuano a svolgere il proprio lavoro. Dopo la nomina in prova, devono obbligatoriamente esercitare le proprie funzioni (di aggiunto) e seguire la formazione prevista: ciò che risulta piuttosto impegnativo.

Renania del Nord-Vestfalia: Prima di candidarsi, è necessario seguire per circa 9 mesi seminari di durata giornaliera (3 volte per un giorno, 5 volte per due giorni; 12-13 giorni in totale).

Inghilterra: Il N.P.Q.H. (*National Professional Qualification for Headship*) non è più obbligatorio dal febbraio 2012. Tuttavia, è sempre molto apprezzato e tenuto in considerazione; infatti molti dei nuovi dirigenti continuano a intraprendere questo tipo di formazione. I contenuti vengono stabiliti dal *National College for School Leadership*, in accordo con i dirigenti scolastici e le università.

Il corso inizia con una impegnativa valutazione che dura una giornata, volto a verificare che il programma sia adeguato al candidato. Il programma è strutturato su tre moduli di base:

“Gestire e migliorare l'insegnamento”

“Gestire una scuola efficace”

“Riuscire come dirigente scolastico”

Ai tre moduli di base se ne aggiungono due che possono essere scelti autonomamente tra i seguenti:

“Costruzione del curriculum”

“Successo formativo per tutti”

“Ridurre il divario”

“Utilizzare dati e prove sul campo per migliorare le prestazioni”

“Gestire i cambiamenti necessari al miglioramento”

“Leadership: contesti differenti”

“Il miglioramento della scuola attraverso una partnership efficace”

Il corso include tirocini e progetti da svolgersi nelle scuole con il supporto di un dirigente scolastico esperto. Sono inoltre incluse lezioni on-line, gruppi di studio tra pari e una guida personalizzata.

Alla fine del corso viene stilato un rapporto valutativo. Per riuscire ad ottenere la qualifica, possono volerci dai 6 ai 18 mesi. A livello accademico, corrisponde ad una laurea magistrale.

3.1.1 Chi ne decide i contenuti? Il Ministro / la scuola / i candidati / altri?

Francia: Il contenuto della formazione è deciso, per la parte prevalente, a livello nazionale. Ogni Académie ha però il proprio piano locale di formazione, che viene ad integrare quello nazionale. Il livello di questi piani è in genere soddisfacente, ma non privo di qualche diseguaglianza qualitativa.

Renania del Nord-Vestfalia: Il Ministero (regionale).

Inghilterra: Vedi sopra.

3.1.2 Chi lo tiene? Le Università / un ufficio del Ministero / agenzie specializzate / altri?

Francia: Vedi sopra.

Renania del Nord-Vestfalia: L'autorità regionale o un istituto speciale.

Inghilterra: Vedi sopra.

3.1.3 Si tratta solo di lezioni teoriche? Ci sono stage? Se sì, presso chi?

Francia: Vedi sopra.

Renania del Nord-Vestfalia: Solo lezioni.

Inghilterra: Vedi sopra.

3.1.4 C'è un esame di fine corso?

Francia: Non vi è un vero e proprio esame finale, ma il personale in prova è costantemente seguito dagli ispettori del Recteur, dal preside della scuola dove presta servizio e dal suo tutor. Tutti questi elementi confluiscono in un dossier di valutazione complessiva che viene presentato al Recteur, cui spetta la decisione. Ma l'atto formale di conferma nel ruolo è riservato al Ministro.

Renania del Nord-Vestfalia: Sì.

Inghilterra: Vedi sopra.

3.2 Dopo l'assunzione, c'è un periodo di tutoraggio da parte di un collega esperto? Se sì, quanto dura?

Francia: Ufficialmente, no. Ma nell'ambiente dell'Académie si crea rapidamente una catena di solidarietà fra i « vecchi » e i « nuovi » e quindi uno scambio di consigli e di esperienze. Dopo l'anno di prova, si rimane per altri due anni nella stessa scuola e quindi il rapporto di sostegno professionale sostanzialmente continua fino a quando risulta utile.

Renania del Nord-Vestfalia: No.

Inghilterra: Dopo essere stati assunti, tutti i nuovi dirigenti scolastici vengono affiancati da un dirigente esperto (mentore). Questo ha il compito di supportarli per i primi due anni di incarico; se lo richiedono, anche per un periodo più lungo.

3.3 C'è un periodo di prova prima della conferma nella funzione? Se sì, quanto dura?

Francia: Un anno, come aggiunto.

Renania del Nord-Vestfalia: Due anni.

Inghilterra: Non esiste un periodo di prova per i dirigenti scolastici.

3.3.1 Che succede se la prova non ha esito favorevole? Succede spesso?

Francia: Si tratta di casi marginali, qualche unità appena. Quando accade, il Recteur decide se dare eccezionalmente una seconda opportunità, di solito in un'altra scuola: in caso contrario, l'interessato ritorna alla sua funzione precedente.

Renania del Nord-Vestfalia: Si ritorna a ricoprire una funzione di livello inferiore rispetto a quella di dirigente, oppure si cambia scuola per iniziare un nuovo periodo di

prova. La decisione viene presa, caso per caso, dal governo. Questo è un aspetto nuovo, che permette di allontanare più facilmente un capo d'istituto non adeguatamente qualificato. Tuttavia, non è una cosa che avviene di frequente.

Inghilterra: *{non esiste periodo di prova}*.

4. Funzioni

4.1 Il dirigente ha poteri decisionali in materia didattica?

Francia: Sì, all'interno degli ordinamenti nazionali ed in collaborazione con il Consiglio di Amministrazione della scuola e con gli insegnanti.

Renania del Nord-Vestfalia: Sì.

Inghilterra: Sì. Gli orientamenti provengono dal Governo nazionale, le autorità locali, il Consiglio diocesano e il Consiglio di amministrazione della scuola (secondo i casi).

4.1.1 In caso affermativo, può decidere da solo? O è solo il presidente di un organo collegiale competente?

Francia: Molte decisioni richiedono pareri ed indicazioni da parte di organi collegiali interni alla scuola, di cui il dirigente è presidente. Ma ci sono anche decisioni che prende autonomamente, in quanto garante del rispetto degli orientamenti generali del sistema di istruzione

Renania del Nord-Vestfalia: È vera la seconda affermazione.

Inghilterra: In ultima istanza, sì, ma consulta tutti i soggetti interessati per assicurarsi che siano d'accordo.

4.1.2 Se è vera la seconda ipotesi, da chi è composto quest'organo?

Francia: Non si tratta di un singolo organo: nel Consiglio di amministrazione sono rappresentati ad esempio anche i genitori e l'autorità scolastica; nel consiglio pedagogico ed in quello di insegnamento soprattutto docenti.

Renania del Nord-Vestfalia È la legge a definirlo. L'organo più importante della scuola è chiamato Conferenza scolastica. In essa sono rappresentati genitori, insegnanti e studenti. Vi sono altri consigli, separati per ciascuna componente, nei quali vengono eletti coloro che faranno parte della Conferenza scolastica. Il preside presiede il consiglio dei docenti, mentre un genitore presiede quello dei genitori ed uno studente quello degli studenti. In alcuni Stati – di solito quelli governati dal Partito Socialdemocratico e dai Verdi – la Conferenza scolastica è composta su base paritetica; in altre regioni i docenti hanno la maggioranza.

Inghilterra: *{vedi sopra – decide personalmente, dopo consultazioni}*

4.2 Il dirigente ha poteri autonomi nel decidere sul calendario annuale e sull'orario giornaliero delle lezioni? Se sì, ci sono dei limiti? Deve discuterne con qualcuno?

Francia: Spetta a lui attribuire agli insegnanti le classi di servizio e l'orario delle lezioni. Ma i docenti possono esprimere dei desiderata, di cui si cerca di tener conto, com-

patibilmente con gli obblighi di legge, le esigenze pedagogiche e l'interesse degli studenti, oltre che del servizio in generale. Dei dettagli relativi all'orario si occupa di solito l'aggiunto, su indicazioni del preside ed in accordo con lui.

Renania del Nord-Vestfalia: Il preside ha totale autonomia e le sue decisioni non sono limitate da altri. Tuttavia è aperto a discussioni e negoziazioni.

Inghilterra: Sì, è lui che decide sugli orari e l'organizzazione delle attività.

4.3 Il dirigente può decidere quanti insegnanti assumere e per quali materie?

Francia: No, non dispone di alcun potere al riguardo. È il Recteur d'Académie che provvede a tutte le decisioni e le assegnazioni relative al personale. Il dirigente può unicamente formulare richieste circa la ripartizione fra le materie della "dotazione oraria globale" (DGH) assegnata alla scuola.

Renania del Nord-Vestfalia: No, c'è un numero di insegnanti stabilito in base al numero degli studenti, che viene fissato dal governo. Può scegliere di assumere insegnanti solo per le materie opzionali e in base allo specifico profilo della scuola.

Inghilterra: Sì, ma si consulta con i membri del Consiglio di Amministrazione e il personale amministrativo della scuola per verificare l'equilibrio budgetario e un adeguato rapporto fra costi e benefici.

4.4 Può reclutare personale non insegnante per compiti particolari?

Francia: A certe condizioni, molto restrittive, ha questa possibilità, relativamente a personale a tempo determinato (per compiti esecutivi o amministrativi, oppure per compiti educativi non di insegnamento).

Renania del Nord-Vestfalia: Sì, per esempio educatori sociali qualificati. Gli educatori sociali hanno un diploma, una laurea o un master in studi sociali e scienze dell'educazione. Se lavorano in una scuola forniscono servizi extracurricolari, prevenzione, consulenze, programmi di educazione civica, attività ricreative ecc.

Inghilterra: Sì, previa consultazione con i membri del Consiglio di Amministrazione e il personale amministrativo della scuola (vedi sopra).

4.5 Quali sono i suoi poteri in materia di bilancio e di gestione delle risorse finanziarie?

Francia: Il capo d'istituto è il primo responsabile della gestione finanziaria della scuola. È lui che redige il bilancio, in collaborazione con l'intendente, che si occupa dell'attuazione. Deve controllare in permanenza la regolarità della gestione e degli acquisti e l'equilibrio finanziario. I controlli in materia sono rigorosi.

Non ha invece responsabilità contabili in senso stretto : compito questo demandato ad un contabile di scuola, anch'egli soggetto a controlli ancor più stringenti. Intendente e contabile possono anche essere la stessa persona.

Renania del Nord-Vestfalia: Poteri molto limitati. Può acquistare unicamente materiale scolastico e di consumo e solo per piccole somme in singoli ordinativi. Alcune comunità decidono di assegnare alle scuole maggiore libertà di gestione; ciò significa che

assegnano l'intero ammontare del budget alla scuola, in modo che questa possa prendere autonomamente ogni decisione. A titolo orientativo, una scuola di 1000 alunni a Düsseldorf riceve intorno ai 15.000 euro l'anno.

Inghilterra: Il dirigente scolastico ha responsabilità e poteri sia sulla gestione quotidiana che su quella strategica. Molto del lavoro materiale viene però delegato al responsabile finanziario o al funzionario amministrativo.

Le linee di politica gestionale della scuola fissano la soglia di spesa che il dirigente può disporre senza preventiva autorizzazione del Consiglio di Amministrazione.

4.6 Quale percentuale della spesa complessiva della scuola (inclusi stipendi e manutenzione ordinaria) può essere decisa direttamente dal dirigente?

Francia: Gli stipendi sono pagati direttamente dallo Stato e le spese relative alla manutenzione degli edifici dalla Regione o dal Dipartimento (a seconda del livello di scuola). Limitandosi alle somme che entrano a far parte del bilancio della scuola (e che hanno diversa provenienza: in parte dallo Stato, in parte dalla comunità territoriale), molte hanno destinazione vincolata per finalità predefinite. Una stima orientativa permette di indicare nel 4-5% la quota che il dirigente può disporre in forma autonoma.

Renania del Nord-Vestfalia: Si tratta di una quantità trascurabile, in quanto i salari degli insegnanti vengono pagati dal governo, quelli del personale tecnico e i costi di manutenzione degli edifici dalle comunità territoriali.

Inghilterra: Può spendere l'intera disponibilità finanziaria della scuola, in accordo con il Consiglio di amministrazione e il responsabile del comitato finanziario. La scuola dispone di un budget assegnato dall'autorità locale o dal governo nazionale. La scuola gestisce autonomamente le proprie finanze e il dirigente scolastico agisce in qualità di "amministratore delegato", per quanto riguarda le decisioni da prendere e le responsabilità da assumersi.

Il Consiglio di amministrazione è il responsabile ultimo che garantisce che le risorse siano spese in modo appropriato ed efficiente.

4.6.1 Il dirigente deve chiedere un'autorizzazione esterna per effettuare spese?

Francia: No, ma l'ipotesi di budget è annualmente inviata per eventuali osservazioni alle autorità sovraordinate.

Renania del Nord-Vestfalia: No.

Inghilterra: Vedi sopra.

4.6.2 Deve rendere conto a qualcuno per le spese effettuate?

Francia: Una volta che il budget è stato approvato, non ha bisogno di autorizzazioni preventive alla spesa. Resta l'obbligo di render conto – ma solo a posteriori e su specifica richiesta – alle autorità di vigilanza (rettorato e prefettura).

Renania del Nord-Vestfalia: Sì, di fronte al tesoriere della comunità territoriale e alla Conferenza scolastica.

Inghilterra: Vedi sopra.

4.7 Quali sono i poteri del dirigente in materia di personale?

Francia: È il superiore gerarchico di tutto il personale, che – secondo gli statuti della Funzione Pubblica – gli deve obbedienza e lealtà. Fissa gli obblighi di servizio, indica i doveri, può richiamare all'ordine, contribuisce alla valutazione.

Ad esempio, la valutazione degli insegnanti dipende per il 60% dall'ispettore della loro materia e per il 40% dal preside. Ma tutto questo è poco più che formale, dati gli stretti vincoli che il Recteur pone a questa valutazione, che del resto egli ha facoltà di cambiare totalmente.

In pratica, a parte problemi gravi, che richiedono un rapporto scritto trasmesso al Recteur per eventuali sanzioni, i poteri sul personale – in particolare, sui docenti – sono praticamente inesistenti o riposano al più sul suo carisma personale, vale a dire sulla sua autorità intellettuale e morale.

Renania del Nord-Vestfalia: Ha il potere di assumere gli insegnanti e gli educatori sociali.

Inghilterra: Vedi risposte successive.

4.7.1 Può assumere il personale?

Francia: Vedi punti 4.3 e 4.4

Renania del Nord-Vestfalia: Sì, sceglie il preside, ma ad assumere è il Governo regionale.

Inghilterra: Sì, ma in accordo con il Consiglio di Amministrazione: in definitiva, è quest'ultimo che assume.

4.7.2 Può licenziare?

Francia: Limitatamente al personale (vedi sopra) che può assumere direttamente.

Renania del Nord-Vestfalia: No.

Inghilterra: Sì, sempre in accordo con il Consiglio di amministrazione e seguendo procedure minuziose e rigorose, in collegamento con i sindacati e le autorità locali.

4.7.3 Dispone di poteri disciplinari sul personale?

Francia: Il capo di istituto non può irrogarne alcuna. Se abbassa la valutazione di un insegnante e questi, sostenuto dal suo sindacato, fa ricorso al Recteur, è frequente che ottenga un ripristino del giudizio precedente o addirittura un suo innalzamento.

In materia disciplinare, deve sempre chiedere l'intervento del Recteur, che può essere diretto (per le sanzioni più lievi) o indiretto (convocazione del Consiglio accademico di disciplina – per quelle più gravi, fino al licenziamento).

Come misura d'urgenza, di natura non disciplinare, può allontanare dalla scuola un dipendente (anche un insegnante), se giudica che rappresenti un pericolo, per sé o per altri. Ovviamente, si tratta di una misura estrema, che può sempre essere contestata.

Renania del Nord-Vestfalia: No.

Inghilterra: Sì.

4.7.4 Può valutare gli insegnanti? Se sì, da solo? O con chi? Quanto pesa il suo giudizio?

Francia: Vedi sopra.

Renania del Nord-Vestfalia: Sì, può valutare in autonomia. Il suo giudizio è molto importante perché più la sua posizione è forte, più influisce positivamente sul miglioramento della scuola e la qualità dell'insegnamento.

Inghilterra: Sì, viene svolta una valutazione dettagliata (Performance Management System). In pratica il dirigente scolastico delega la valutazione di una parte dello staff ad altri responsabili "senior".

4.8 Può attribuire incentivi economici al personale? Se sì, in quale misura percentuale sullo stipendio?

Francia: No, non ha questo potere. Tuttavia, può attribuire incarichi aggiuntivi particolari (responsabile di laboratorio, docente referente di classe, ecc.), cui sono collegate delle indennità, che possono rappresentare una quota non trascurabile della retribuzione (anche fino al 10-25% in più).

Renania del Nord-Vestfalia: No.

Inghilterra: Sì, sempre in accordo con il Consiglio di amministrazione e in linea con le tabelle nazionali relative a stipendi ed indennità.

4.9 Dispone di autonomi poteri di decisione per quanto riguarda gli edifici della scuola?

Francia: Nessuna possibilità pratica. Può far svolgere piccoli lavori di manutenzione dai servizi interni o lavori più importanti dalle squadre esterne, che si occupano della manutenzione di più scuole. Ma tali interventi sono sempre più difficili da ottenere, dato che queste squadre sono sempre più scarse.

Può, anzi deve, chiedere l'intervento dell'Ente locale competente (Regioni per le scuole superiori, Dipartimenti per i collège) per i lavori più importanti (sicurezza, sistemazione, rinnovo dei locali). Può anche chiedere ed ottenere l'ampliamento dei locali : in questo caso, i lavori comportano spese rilevanti, di cui si occupa prevalentemente l'intendente.

Renania del Nord-Vestfalia: No, non ha possibilità di intervento sugli edifici scolastici.

Inghilterra: In una certa misura. Molti degli edifici sono di proprietà delle autorità locali o dei consigli diocesani, che hanno quindi reale potere decisionale sulle più consistenti opere di costruzione, ristrutturazione, ecc. Tuttavia, è il dirigente scolastico, insieme al Consiglio di amministrazione, che sovrintende e prende decisioni relative agli edifici ed alla struttura scolastica.

4.10 Deve contrattare con i rappresentanti sindacali del personale?

Francia: Ha rapporti solo con i sindacati presenti nella scuola, che del resto hanno propri rappresentanti in consiglio di amministrazione. In genere si tratta di concertazione su questioni educative, pedagogiche e materiali della scuola. Questo può dar luogo a conflitti più o meno intensi, che si solito si regolano all'interno : ma può accadere che il Recteur debba inviare uno dei suoi ispettori per svolgere funzioni di mediazione.

Renania del Nord-Vestfalia: Ha solo un ruolo indiretto. Questi rapporti si svolgono al livello degli organi governativi.

Inghilterra: Solo in casi particolari, in cui vi siano controversie sull'idoneità dei dipendenti o lamentele sul loro comportamento.

4.10.1 Contratta con i rappresentanti sindacali la retribuzione o le condizioni di lavoro? Se sì, solo con quelli interni?

Francia: In genere, non si stipulano contratti veri e propri. Tuttavia, le decisioni prese a seguito di una concertazione vengono considerate come degli obblighi, sia morali che sostanziali.

Renania del Nord-Vestfalia: No.

Inghilterra: No.

4.10.2 Se contratta, su quali materie?

Francia: Nei limiti già indicati, tutte le questioni che rientrano nella competenza della singola scuola possono formare oggetto di concertazione. Tuttavia, molte questioni sono regolate per legge e anche quelle che riguardano competenze proprie del capo d'istituto, come la ripartizione degli incarichi fra gli insegnanti o la formazione delle classi, finiscono con l'essere al di fuori di questi ambiti.

Renania del Nord-Vestfalia: ===

Inghilterra: ===

4.10.3 In caso di mancato accordo con i rappresentanti sindacali, può comunque agire di propria iniziativa su alcune questioni? Se sì, su quali?

Francia: In caso di mancato accordo, il capo di istituto è abilitato ad esercitare le sue prerogative e responsabilità. Ha anzi l'obbligo di prendere comunque una decisione: questo dipende, beninteso, dalla rilevanza e dall'urgenza delle questioni in gioco. Ma, ad ogni modo, egli è il rappresentante dello Stato nella scuola ed il servizio pubblico non può essere interrotto: spetta a lui renderne conto al suo superiore gerarchico, il Recteur. Deve ovviamente non travalicare i propri limiti di azione e può andare incontro a reazioni negative nella comunità, ma questo non può dar luogo ad un diritto di veto nei suoi confronti.

Renania del Nord-Vestfalia: *{non vi è contrattazione}*

Inghilterra: *{non vi è contrattazione}*

4.11 È possibile per un dirigente, verso la fine della carriera, svolgere funzioni diverse dalla guida di una scuola (formatore, consulente, ispettore, altro)?

Francia: Può accadere, ma su 13.000 persone in posizione di direzione, si tratta di casi rari. Può trattarsi del passaggio a funzioni di ispettore pedagogico regionale (vedi 7.5.1). Quanto alla formazione, alcuni capi d'istituto molto esperti ed apprezzati possono svolgere tale funzione, ma senza essere sollevati da quella istituzionale: e quindi con poco tempo da dedicarvi. Un certo numero di loro lavora nelle équipes di for-

mazione accademica per i nuovi capi di istituto.

Molto richiesta è la funzione di preside di scuole francesi all'estero, che è percepita al tempo stesso come un'avventura, un'opportunità di formazione e di sviluppo personale ed anche un consistente miglioramento retributivo. Ma, anche se la Francia è il paese con il maggior numero di proprie scuole all'estero, queste opportunità restano poco numerose.

Renania del Nord-Vestfalia: No, non in qualità di dipendente pubblico. Può farlo solo privatamente.

Inghilterra: Sì, molti dirigenti scolastici collaudati assumono altri ruoli al fine di ampliare la propria esperienza, cosa che va a beneficio anche della loro scuola. Per esempio lavorano per il *National College*, ricoprendo il ruolo di *National Leader of Education Inspector*. Questo però richiede l'accordo del Consiglio di amministrazione della loro scuola.

5. Governance

5.1 Esiste un consiglio scolastico (comunque denominato) nel vostro paese? Come si chiama?

Francia: Sì, si chiama consiglio di amministrazione

Renania del Nord-Vestfalia: Sì, la Conferenza scolastica, vedi sopra.

Inghilterra: Sì, nella maggior parte delle scuole si chiama *The Governing Body* (Consiglio di amministrazione), mentre per le università si chiama *Academy Board* (Consiglio Accademico).

5.1.1 Chi lo presiede?

Francia: Il dirigente.

Renania del Nord-Vestfalia: Il dirigente.

Inghilterra: Il presidente viene eletto all'interno del Consiglio.

5.1.2 Quali sono i poteri di questo consiglio?

Francia: Ha poteri di decisione (sotto il controllo del Recteur e, in certi campi, della Regione o del Dipartimento) nei seguenti ambiti :

- bilancio e conto consuntivo
- regolamento interno
- progetto pedagogico ed educativo
- rendiconto annuale sul funzionamento e la gestione della scuola, presentato dal capo di istituto
- contratto di obiettivi firmato con il rettorato
- convenzione locale firmata dalla scuola con la collettività territoriale di riferimento
- preparazione dell'anno scolastico successivo

Può inoltre discutere di qualunque materia riguardante la vita della scuola

Renania del Nord-Vestfalia: Ha il potere di decidere sugli affari interni della scuola quali

il profilo scolastico, i progetti, le nuove linee guida, ecc.

Inghilterra: Molto ampi; in sostanza loro sono i responsabili di tutto ciò che accade all'interno della scuola, anche se in pratica quasi tutto viene delegato al dirigente.

5.1.3 Da chi è composto? I suoi membri sono eletti, nominati, scelti in qualche altro modo?

Francia: È composto:

- per un terzo, da rappresentanti dell'amministrazione della scuola, della collettività territoriale di riferimento e della municipalità (membri di diritto)
- per un terzo, da rappresentanti del personale della scuola (eletti dai pari, con una maggioranza di docenti)
- per un terzo, da rappresentanti degli utenti (genitori e studenti, eletti dalle rispettive componenti)

La presidenza dell'organo spetta di diritto al capo di istituto: questione che al giorno d'oggi suscita vivaci discussioni.

Renania del Nord-Vestfalia: Insegnanti, studenti e genitori, su base paritetica, tutti eletti dai rispettivi consigli.

Inghilterra: Il Consiglio ha una composizione mista: rappresentanti degli enti locali (nominati), dei genitori (eletti), dell'altro personale, insegnante e non (eletti), esponenti della comunità locale (nominati).

5.1.4 I suoi membri devono render conto ai loro *stakeholder* esterni? O sono liberi di decidere?

Francia: In linea di principio, non sono vincolati ad alcun mandato esterno. Nella pratica, prima di ogni seduta, si tengono di solito assemblee preparatorie delle varie componenti, per esprimere orientamenti sulle questioni da decidere. Ma, anche se di solito i consiglieri si attengono a queste indicazioni e riferiscono dopo le sedute su quel che hanno fatto, essi rappresentano in primo luogo la comunità scolastica nel suo insieme.

Renania del Nord-Vestfalia: Possono decidere liberamente.

Inghilterra: Il Consiglio è tenuto a rispondere all'autorità locale e al governo nazionale ed anche ai genitori.

5.1.5 C'è un Consiglio distinto per ogni scuola? O un unico Consiglio può guidare più scuole?

Francia: Ogni scuola ha il proprio consiglio.

Renania del Nord-Vestfalia: C'è un consiglio per ogni scuola.

Inghilterra: Normalmente, c'è un Consiglio diverso per ogni scuola. Tuttavia, quando le scuole si accorpano o collaborano in federazioni, è possibile che sia presente un unico Consiglio, che gestisce più scuole.

5.1.6 Qual è l'equilibrio dei poteri fra il dirigente e il consiglio?

Francia: Il capo di istituto formula delle proposte, su cui il consiglio discute e delibera. Il dirigente attua le decisioni che sono immediatamente esecutive e trasmette alle autorità competenti (Recteur, talvolta il Prefetto o il Presidente del Consiglio

Regionale o del Consiglio Generale) quelle che devono ricevere un'ulteriore autorizzazione. Il Recteur convalida le decisioni, ma può modificarle o anche annullarle: in tali casi, deve fornire una motivazione.

Ci sono però dei poteri diretti del preside, attribuitigli dal Ministro tramite il Recteur: su questi, che sono poteri discrezionali, può esservi concertazione, ma non discussione o decisione in consiglio. Si tratta delle decisioni in materia pedagogica, di quelle riguardanti gli orari e le attribuzioni delle classi, di quelle relative agli incarichi particolari agli insegnanti (responsabile di laboratorio, insegnante referente, ore aggiuntive, ...).

Renania del Nord-Vestfalia: Il preside può votare solo se ci si trova di fronte a un punto morto: altrimenti deve attuare le decisioni dell'assemblea, anche se non è convinto che siano quelle giuste per la scuola.

Inghilterra: L'equilibrio di poteri varia da scuola a scuola, spesso in dipendenza della personalità dei singoli. Tuttavia, fondamentalmente, è il dirigente scolastico che gestisce la scuola, mentre il Consiglio ha una funzione di supervisione e supporto, agendo come un "amico critico".

5.2 Esiste un organo (comunque denominato) del quale fanno parte tutti i docenti?

Francia: No, ma esiste da poco tempo un « consiglio pedagogico » del quale fanno parte, in seguito a concertazione, un certo numero di insegnanti volontari, che rappresentano tutti gli altri. In un certo numero di scuole, questo consiglio non si riunisce mai, in quanto gli insegnanti rifiutano in via di principio che un organismo, anche se composto di loro pari, possa prendere decisioni che riguardano il loro modo di insegnare, la loro libertà didattica.

Renania del Nord-Vestfalia: Sì, il consiglio degli insegnanti.

Inghilterra: Non esiste formalmente un collegio docenti; in ogni scuola è presente un *Senior Leadership Team* (SLT), del quale fa parte anche il dirigente scolastico. Gli altri membri sono coordinatori "senior" dei vari settori della scuola e lavorano insieme al dirigente scolastico al fine di definire la *vision* della scuola e per condividere con lui le responsabilità di tutto ciò che accade all'interno della stessa, occupandosi anche di redigere il Piano di miglioramento della scuola (*School Improvement Plan* - SIP). Il dirigente scolastico delega varie aree di responsabilità ai membri del SLT.

5.2.1 Se esiste, quali sono i suoi poteri?

Francia: Là dove esiste un consiglio pedagogico, ha solo un potere di proposta su tutte le questioni che toccano in un modo o nell'altro l'insegnamento nella scuola o le metodologie didattiche.

Renania del Nord-Vestfalia: Decide sulle questioni relative agli insegnanti e prepara richieste da presentare alla Conferenza scolastica.

Inghilterra: Vedi sopra.

5.2.2 Se esiste, può decidere di questioni amministrative o dell'organizzazione della scuola?

Francia: No, in nessun modo.

Renania del Nord-Vestfalia: No.

Inghilterra: Non esiste.

5.2.3 Se esiste, fino a che punto può condizionare le decisioni del dirigente? E in quali ambiti?

Francia: Non vi è alcuna disposizione di legge o di regolamento che lo preveda. Tuttavia, le posizioni di questo organismo possono influenzare il comportamento e le aspettative della comunità scolastica e dunque avere un peso nelle decisioni del preside.

Renania del Nord-Vestfalia: Il preside non può agire contro il volere della maggioranza degli insegnanti. In alcuni casi, quando si tratta di riforme scolastiche o nuovi progetti, il preside ha bisogno del sostegno dei 2/3 dello staff.

Inghilterra: *{non esiste un tale organo}*

6. Valutazione del dirigente

6.1 Esiste una valutazione del dirigente?

Francia: Sono stati fatti molti tentativi in merito, tutti falliti. Oggi una valutazione si effettua solo in due circostanze specifiche:

- quando si prevede per il dirigente un avanzamento di carriera, che viene pubblicato in genere nel « tableau d'avancement ». Questi avanzamenti comportano l'attribuzione di indennità di importo variabile, ma significativo;
- quando sono loro a chiedere un trasferimento, in particolare per ottenere un posto più importante di quello che hanno. In questi casi il Rettorato prepara un dossier di valutazione, nel quale figurano apprezzamenti sulla capacità o meno di dirigere una scuola complessa e su tutte le altre competenze (pedagogiche, amministrative, relazionali, gestionali, ...) di cui il candidato sia ritenuto in possesso.

Renania del Nord-Vestfalia: Sì, al termine del periodo di prova ed ogni volta che la sua scuola riceve un'ispezione periodica.

Inghilterra: Sì, esiste un sistema di valutazione del dirigente.

6.1.1 Se sì, da parte di chi? Il Ministero / Le autorità locali / Agenzie indipendenti?

Francia: È il Recteur dell'Académie che, basandosi sulle informazioni che gli forniscono i suoi uffici e gli ispettori, formula questa valutazione, che indirizza al Ministro, cui spetta decidere dei trasferimenti del personale. Un'operazione di grande complessità, che impegna a lungo ed a fondo le energie delle Académies e del Ministero.

Il personale di direzione (preside e/o aggiunto) restano comunque in una stessa scuola non meno di 3 anni e non più di 9.

Renania del Nord-Vestfalia: Alla fine del periodo di prova iniziale, da parte dell'ispettore scolastico; la valutazione è basata su standard di prestazione predefiniti.

Quando ha luogo l'ispezione periodica della scuola: procedure e standard sono fissati dal ministero. La visita viene svolta da un gruppo di ispettori qualificati appartenenti al governo regionale. L'ispezione della scuola include una sezione specifica, relativa unicamente all'azione del preside.

Inghilterra: Viene svolta da un gruppo di tre componenti del Consiglio di amministrazione della scuola.

Il gruppo espressione del Consiglio può richiedere (a pagamento) la consulenza di un esperto esterno o di un ispettore dell'autorità locale o del consiglio diocesano per essere assistito nella valutazione.

6.1.2 Se sì, gli utenti hanno un ruolo nella valutazione?

Francia: No, nessuno

Renania del Nord-Vestfalia: Non vi è influenza diretta. Un'influenza indiretta viene esercitata attraverso il ministero, che fissa gli standard e definisce le attività e le competenze da ispezionare.

Inghilterra: Non direttamente. Ma gli utenti hanno un peso molto rilevante nel Consiglio di Amministrazione, che esprime il gruppo dei valutatori.

6.1.3 Se sì, su quali basi si fonda la valutazione?

Francia: A parte i documenti di cui si è fatta menzione ed eventuali incontri diretti con il personale dell'Académie (talvolta, lo stesso Recteur), questa materia è gestita in maniera piuttosto informale.

Gli obiettivi che il ministero e, su sua delega, le autorità delle Académies perseguono sono :

- la migliore organizzazione del servizio di istruzione
- la migliore organizzazione del territorio
- la migliore corrispondenza fra le caratteristiche delle persone e l'incarico
- il migliore equilibrio delle équipes di direzione in ogni scuola (preside e aggiunto)
- la migliore gestione delle risorse umane
- la massima equità fra le persone coinvolte

Renania del Nord-Vestfalia: Sulla corretta osservanza di norme e procedure, su standard di risultati definiti in precedenza, su obiettivi specifici indicati dal Ministero.

Inghilterra: La valutazione si basa su una serie di obiettivi concordati, uno dei quali riguarda i risultati ottenuti dagli alunni. Possono esserci fino a 5 obiettivi, per ciascuno dei quali sono fissati degli indicatori del grado di raggiungimento.

6.1.4 Se sì, ogni quanto tempo viene effettuata la valutazione?

Francia: Ad ogni proposta di promozione (avanzamento di carriera) e ad ogni domanda di trasferimento del personale interessato.

Renania del Nord-Vestfalia: Alla fine del periodo di prova, che dura due anni. In occasione dell'ispezione alla scuola, che ha luogo una volta nell'arco di 5 anni.

Inghilterra: La valutazione ha luogo annualmente, di solito all'inizio dell'anno scolastico. Durante una apposita riunione vengono discussi e approvati i progressi effettuati rispetto agli obiettivi fissati l'anno precedente e vengono definite le risorse a

disposizione. Molti Consigli effettuano anche una verifica intermedia, dopo i primi sei mesi dell'anno.

6.1.5 Se sì, quali sono le potenziali conseguenze della valutazione?

Francia: Ottenimento o meno della promozione considerata o del trasferimento richiesto

Renania del Nord-Vestfalia: Vedi oltre.

Inghilterra: Il processo di valutazione ha anche finalità di sviluppo professionale. Potrà inoltre fissare nuovi obiettivi, sempre basandosi sulla performance del preside.

6.1.5.1 Conseguenze positive (accesso a sedi migliori; stipendio più alto; funzioni superiori)?

Francia: Ogni avanzamento di carriera ed ogni trasferimento-promozione hanno tutti e tre tali effetti.

Renania del Nord-Vestfalia: No.

Inghilterra: Come risultato della valutazione, il gruppo valutatore del Consiglio può proporre un aumento di stipendio per il dirigente scolastico, in dipendenza della sua performance.

6.1.5.2 Conseguenze negative (sanzioni; diminuzioni di stipendio, altro)?

Francia: Mantenimento nelle stesse funzioni, nella stessa sede, nella stessa retribuzione. Non vi è alcuna sanzione vera e propria, neppure economica : ma il diniego della promozione o del miglioramento costituisce di fatto una perdita.

Renania del Nord-Vestfalia: No, ma la scuola può ricevere consigli ed un supporto dall'esterno.

Inghilterra: Tra le conseguenze negative si annovera il mancato aumento della retribuzione, ma non una diminuzione.

6.1.5.3 La valutazione negativa può comportare il licenziamento?

Francia: No, in nessun caso. Al licenziamento si può arrivare solo in caso di colpe estremamente gravi, con deferimento al consiglio nazionale di disciplina, che proponga al ministro il licenziamento (ma la decisione finale spetta comunque al Ministro).

Renania del Nord-Vestfalia: Normalmente no.

Inghilterra: In rare occasioni, se dovessero riscontrarsi serie criticità, potrebbe essere avviata una procedura di inidoneità nei confronti del dirigente.

Se può esservi licenziamento, quanto è frequente?

Francia: Molto, molto di rado.

Renania del Nord-Vestfalia: Molto raramente a seguito di un'ispezione; tuttavia a volte succede durante il periodo di prova. Questa evenienza ha iniziato a verificarsi più di frequente a seguito dell'introduzione del nuovo metodo di reclutamento.

Inghilterra: Molto di rado.

7. Condizioni di lavoro

7.1 Il dirigente ha un orario di lavoro predefinito? Se sì, quale?

Francia: Non c'è un orario preciso per il dirigente. In linea di principio, egli deve assicurare la buona organizzazione ed il buon funzionamento della scuola e la sicurezza delle persone. Sta a lui organizzare il proprio lavoro e quello del proprio personale per garantire queste esigenze. Spesso, è anche tenuto a partecipare a riunioni di servizio fuori della scuola. Il personale di direzione si lamenta spesso di questi orari di lavoro indefiniti e sempre suscettibili di estendersi. A loro giudizio, la loro vita privata ne soffre molto.

Renania del Nord-Vestfalia: No.

Inghilterra: No, ogni insegnante ha un contratto che prevede 1265 ore l'anno. Tuttavia, ogni insegnante, capi di istituto compresi, deve svolgere i suoi doveri professionali senza limitazioni di tempo. Quindi, in realtà, molti dirigenti lavorano tra le 55 e le 80 ore settimanali e sicuramente lavorano anche durante i fine settimana e durante le vacanze.

7.2 Quanto (in percentuale) un dirigente può guadagnare più di un docente di pari anzianità?

Francia: Non è detto che guadagni sempre di più. Per esempio, un professore di « classi preparatorie alle Grandi Scuole » di un grande liceo finisce spesso per guadagnare, per vari motivi, più di lui.

Rispetto agli insegnanti normali, in via generale, percepisce diverse indennità specifiche, che possono rappresentare una percentuale fra il 25 ed il 40% circa della retribuzione : questo è anche, più o meno, il differenziale.

Va anche detto che il personale di direzione abita quasi sempre in un alloggio di servizio all'interno della scuola, a condizioni finanziarie molto interessanti (si tratta, in genere, di un obbligo, ma anche di un beneficio economico importante).

Renania del Nord-Vestfalia: Dai 300 ai 500 euro / mese.

Inghilterra: Questo è difficile da stabilire, in quanto ci sono moltissimi fattori coinvolti. Ci si aspetta che il preside percepisca almeno il 15% in più rispetto all'insegnante con più anzianità e meglio pagato.

7.3 La sua retribuzione è fissa o può migliorare? Se varia, in funzione di che?

Francia: In linea di principio, è fissa e dipende dal tipo di scuola. Certe indennità accessorie, però, dipendono dal « modo » con cui il personale di direzione svolge le proprie mansioni e questo anche in misura piuttosto sensibile. Questo apprezzamento è rimesso alla piena libertà del Recteur, che può in questo modo « gratificare » o « avvertire » un capo di istituto. Ad ogni modo, non vi è riduzione di indennità senza una colpa specifica.

Si può dire che, in qualche modo, la misura delle indennità percepite a questo titolo dal personale di direzione rappresenta per esso una forma indiretta, ma molto tangibile di valutazione implicita da parte del superiore gerarchico.

Renania del Nord-Vestfalia: Sì, è fisso. Dipende dal tipo di scuola.

Inghilterra: Il salario è variabile, su una scala salariale nazionale chiamata *Leadership Scale*. Il punto di ingresso in questa scala al momento dell'assunzione dipende dalla grandezza della scuola, dalla sua difficoltà nel trovare un dirigente, dall'ampiezza dei problemi che la scuola deve risolvere, dal contesto in cui la scuola si colloca. L'ascesa lungo la scala salariale per i dirigenti dipende dalle loro performance, secondo quanto rilevato attraverso il processo valutativo.

7.4 Il dirigente può chiedere il trasferimento in un'altra scuola?

Francia: Sì. Vedi sopra.

Renania del Nord-Vestfalia: Sì.

Inghilterra: No. Se vogliono spostarsi, i capi di istituto possono fare domanda per una nuova posizione di dirigente scolastico in un'altra scuola. Occasionalmente, e per un breve periodo di tempo, un preside esperto, spesso un National Leader of Education (NLE), può essere chiamato a ricoprire il ruolo di dirigente in una scuola "in crisi" (failing) o in una scuola "sotto osservazione". In alcuni casi un preside NLE può essere dirigente di 3 o 4 scuole.

7.4.1 Se sì, si tratta di un diritto? O va negoziato? Con chi?

Francia: Non propriamente. L'interessato può chiedere, ma è il Ministro, su proposta del Recteur, che decide. E la decisione si basa comunque su un'accurata valutazione del candidato e delle sue caratteristiche personali e professionali rispetto alla sede richiesta.

Renania del Nord-Vestfalia: Non è un diritto. Va negoziato con il Governo regionale.

Inghilterra: Non è possibile. Vedi sopra.

7.4.2 Accade spesso che un dirigente chieda di cambiare scuola?

Francia: No. Ma comunque un dirigente non può restare più di nove anni nella stessa scuola.

Renania del Nord-Vestfalia: No.

Inghilterra: *{non può spostarsi – deve concorrere ex novo per una sede diversa – vedi sopra}*

7.4.3 Ci sono scuole in cui la retribuzione è sensibilmente migliore che in altre?

Se sì, come è possibile ottenerle? Esiste uno specifico percorso di reclutamento?

Un esame preliminare? Una promozione basata sul merito? Una scelta del Ministero?

Francia La retribuzione cambia abbastanza sensibilmente con il tipo di scuola e la classe di appartenenza del dirigente (seconda, prima, fuori-classe). L'accesso alle scuole "migliori" dipende in parte dal tipo di concorso che si è fatto, in parte dalla valutazione, in parte da promozioni decise dall'Amministrazione. L'interessato può anche formulare esplicite richieste, che sono "trattate" previa valutazione (vedi sopra).

Renania del Nord-Vestfalia: Non esistono differenze all'interno della stessa tipologia di scuola, ma tra scuole diverse sì. Si va fino a circa 1000 euro di differenza tra il diri-

gente di una scuola primaria e quello di un liceo, una scuola comprensiva o un istituto professionale.

Inghilterra: Lo stipendio è collegato alla scuola ed agli accordi stipulati con il Consiglio in sede di assunzione.

7.5 Se il reclutamento è su base nazionale, il dirigente può essere mandato in qualunque scuola sul territorio?

Francia: Sì, anche se si cerca di tener conto delle sue preferenze, compatibilmente con una valutazione di corrispondenza fra le sue caratteristiche personali e professionali e le sedi richieste.

Renania del Nord-Vestfalia: No, il reclutamento viene fatto a livello di ciascuno stato regionale. Per legge, il preside può essere mandato ovunque all'interno del territorio regionale, ma in pratica si fa domanda solo per le scuole nella propria zona.

Inghilterra: Non vi sono nomine fatte dal centro. Si concorre per una specifica scuola.

7.5.1 Il dirigente ha un alloggio di servizio nei locali della scuola?

Francia: Sì.

Renania del Nord-Vestfalia: No

Inghilterra: Al giorno d'oggi, esistono pochissimi alloggi di servizio nelle scuole e ormai nessuno si aspetta che il dirigente vi abiti. Ad alcuni dirigenti scolastici, che lavorano in zone particolari, a volte viene assegnato un supporto finanziario come aiuto per i propri costi di insediamento o di trasloco, ma non è una pratica usuale.

7.6 Accade che un dirigente scolastico decida di cambiare lavoro? In quale direzione?

Francia: È raro che succeda. La direzione più frequente di mutamento è verso la posizione di ispettore pedagogico regionale (per una materia o per un ambito trasversale). Si diventa ispettore regionale, in genere, attraverso il concorso nazionale organizzato dal ministero.

Renania del Nord-Vestfalia: Sì, ma raramente.

Inghilterra: Alcuni dirigenti scolastici cambiano il proprio lavoro. Spesso, se lasciano il proprio posto, diventano consulenti, impiegati da società indipendenti o da autorità locali, oppure diventano ispettori.

7.7 Ci sono per i dirigenti delle scuole possibilità di sviluppo professionale nel campo dell'istruzione?

Francia: Si tratta per lo più di sviluppi interni alla funzione, che – partendo da scuole di scarsa complessità e rilevanza – possono condurlo a scuole più importanti e prestigiose. Le scuole sono classificate in cinque categorie, cui sono collegate indennità via via più importanti. Tali opportunità dipendono molto dal giudizio, se non proprio dalla valutazione in senso stretto, dei loro superiori. Il sistema è molto articolato e non si lascia descrivere in poche parole.

Renania del Nord-Vestfalia: Talvolta, in uffici governativi. Si tratta in genere di decisioni autonome dell'autorità superiore.

Inghilterra: Sì, i presidi vedono il proprio sviluppo professionale come una priorità. Questo può accadere come esito di una valutazione, in misura minore per iniziative a carattere nazionale, più spesso per un desiderio personale di "crescere" in un certo settore di attività.

7.8 Ci sono associazioni professionali indipendenti dei dirigenti delle scuole?

Francia: Esistono sindacati che rappresentano i capi di istituto. Possono essere affiliati a delle confederazioni, ma restano indipendenti dai partiti politici.

Renania del Nord-Vestfalia: Sì.

Inghilterra: Sì.

7.8.1 Se esistono, che genere di servizi offrono ai loro iscritti?

Francia: I sindacati hanno un ruolo nell'evoluzione del sistema scolastico, soprattutto per la loro collaborazione con il ministero, le loro riflessioni, analisi e rivendicazioni. Informano, aiutano e sostengono i loro iscritti (molti lo sono). Le loro riviste mensili sono interessanti e ricche di informazioni. Partecipano alle sedi nazionali e regionali di decisione, alle riunioni relative alle operazioni di promozione e trasferimento del personale di direzione : ma le decisioni finali restano di competenza del Ministro.

Renania del Nord-Vestfalia: Trattative con il governo, formazione, conferenze, viaggi, consulenza legale, ecc.

Inghilterra: Offrono una vasta gamma di servizi professionali e personali, tra i quali: consulenza legale e sulle risorse umane, assistenza su tutte le iniziative locali e nazionali, formazione e sviluppo personale, consulenza sulla retribuzione, la pensione ecc, e su buone pratiche professionali. Offrono inoltre, supporto e consulenza nei casi di denunce, azioni disciplinari o procedure di inidoneità. Tutte hanno siti web eccellenti, rappresentanti locali e regionali e pubblicazioni di alta qualità. Raccolgono elementi su questioni controverse come le pensioni, i test valutativi, il curriculum nazionale, le ispezioni; molto raramente, organizzano consultazioni in vista di azioni sindacali.

7.8.2 Se esistono, che influenza hanno nei confronti delle autorità scolastiche? In quali campi?

Francia: Si tratta di un peso importante nei dibattiti e nelle concertazioni. Le loro proposte sono in certi casi accolte. Possono firmare insieme con il ministero dei documenti importanti, come la « Carta nazionale del governo delle istituzioni scolastiche » o il « Protocollo d'accordo sul personale di direzione ». Il ministero non trascura le loro analisi e le loro reazioni ; e neppure le loro minacce, che però sono rare.

Renania del Nord-Vestfalia: Nel campo legislativo, dei curricula regionali e nelle politiche scolastiche.

Inghilterra: A livello nazionale, le associazioni professionali tengono contatti con il governo. Prendono parte alle consultazioni e rappresentano gruppi di interesse chiave.

A livello locale, i rappresentanti delle associazioni professionali si incontrano regolarmente con i dirigenti delle autorità locali e prendono parte alle consultazioni.

8. Figure intermedie (middle management)

8.1 Il dirigente può disporre di collaboratori (comunque denominati)?

Francia: Sì, diversi. L'équipe di direzione *ristretta* comprende lui stesso, il suo aggiunto (o i suoi aggiunti), il responsabile di gestione (intendente). Nei licei tecnologici e professionali, esiste un « responsabile dei lavori », anch'egli associato all'équipe. In certi collège, lo stesso accade con il responsabile della « sezione di insegnamento generale e professionale personalizzato ».

Quando a questi si aggiunge il « consigliere pedagogico principale » (possono essere più di uno), si ha una équipe di direzione *allargata*.

In certe scuole, il preside associa, a sua discrezione, all'équipe l'infermiera (se esiste), l'assistente sociale (se esiste), il o la documentalista, il o la consigliere di orientamento.

Dispone inoltre di una segreteria, più o meno numerosa a seconda della grandezza e della complessità della scuola.

Renania del Nord-Vestfalia: Sì.

Inghilterra: Sì, il Deputy Head (vicario) e gli Assistant Heads (collaboratori).

8.1.1 Se sì, scelti da chi?

Francia: Tranne i casi particolari già ricordati, la scelta appartiene al Ministero e, per delega, al Rettorato.

Renania del Nord-Vestfalia: Dal dirigente.

Inghilterra: Vengono selezionati nello stesso modo in cui vengono selezionati i presidi (attraverso un annuncio) e assunti dal Consiglio di amministrazione della scuola.

8.1.2 Se sì, e se uno di essi è un "vicario", chi lo designa? Può essere sollevato dalle sue funzioni una volta scelto? Dopo un certo tempo, è automatico che divenga a sua volta dirigente? È possibile che rimanga "secondo" a tempo indeterminato, senza mai diventare dirigente? Il passaggio a dirigente (se avviene) è il risultato di un esame / della valutazione del suo dirigente / di un Ispettore/ del Ministero? Avviene a domanda del vicario stesso?

Francia: Vedi sopra.

Renania del Nord-Vestfalia: Il vicario è designato dal governo regionale. Non può essere esonerato se non in caso di reati penali. La condizione di vicario può anche durare per sempre e non vi sono automatismi per diventare dirigente. Il passaggio a dirigente è il risultato di un esame (vedi sopra), nel quale si tiene conto anche del giudizio del suo dirigente. Il giudizio dell'Ispettore pesa in questa valutazione, mentre non vi è intervento del Ministero. Di regola, è il vicario a candidarsi per diventare dirigente, ma vi possono essere casi in cui, per diverse ragioni, vengono invitati a farlo

da parte del governo regionale.

Inghilterra: Vengono scelti come tutti gli altri, a livello di singola scuola, tramite candidatura per la funzione ed un colloquio. Di regola, una volta assunti, permangono nelle funzioni. Se vogliono diventare dirigenti, devono candidarsi per un posto vacante pubblicizzato in una scuola (di solito, diversa da quella dove prestano servizio) e seguire il percorso già illustrato. Alcuni di loro rimangono per sempre nella posizione di vicario e non ambiscono a diventare dirigenti. Il vicario che vuole diventare dirigente cura la propria formazione attraverso appositi programmi e di solito cerca di conseguire la certificazione NPQH. Tutte queste questioni sono gestite esclusivamente dalle scuole, senza interferenze esterne.

8.2 Le figure intermedie (middle managers) – se esistono – sono scelti in ogni caso fra gli insegnanti? O possono essere reclutate persone esterne alla scuola, senza compiti di insegnamento?

Francia: In senso stretto, le figure intermedie indicate prima non sono mai insegnanti. Tuttavia, il capo d'istituto ha rapporti con tutti gli insegnanti cui ha affidato funzioni specifiche, come quelle già ricordate. È importante sapere che, quando un professore sceglie di entrare a far parte del personale di direzione, di entrare nell'Amministrazione, molti dei suoi ex-colleghi lo considerano un traditore.

Renania del Nord-Vestfalia: Le figure intermedie sono scelte solo fra gli insegnanti.

Inghilterra: La grande maggioranza di coloro che svolgono funzioni di sistema nella scuola (*middle managers*) sono insegnanti.

8.2.1 Le figure intermedie – se esistono – devono essere in possesso di requisiti particolari?

Francia: Dato che ognuno di loro ha una propria funzione specifica, diventa collaboratore in forza di tale funzione, senza altre condizioni aggiuntive.

Renania del Nord-Vestfalia: Sì, una certa anzianità di carriera (posizione stipendiale).

Inghilterra: Questi *middle managers* intraprendono percorsi formativi professionali che li aiutino a eseguire al meglio il proprio incarico. Tra questi vi è per esempio il MLDP – *Middle Leader Development Programme*. Il MLDP viene svolto da coordinatori esperti, che sostengono una specifica formazione di 4 giorni. Il corso normalmente dura 9 mesi e un altro insegnante più anziano in carriera ricopre la funzione di mentore. Si sta peraltro abbandonando il MLDP e lo si sta sostituendo con un altro sistema.

8.2.2 Quali funzioni possono svolgere?

Francia: Vedi sopra (domanda 8.1)

Renania del Nord-Vestfalia: Vicario, coordinatori per gruppi di materie o per ambiti pedagogici, ecc.

Inghilterra: Le posizioni che occupano possono essere quella di responsabile di dipartimento, responsabile di segmento formativo o responsabile del curriculum di un'area specifica (*Heads of Department, Head of Phase, and Curriculum Area Leader*).

8.2.3 In una scuola con 100 insegnanti, quante figure intermedie ci sono all'incirca?

Francia: Per quanto riguarda funzioni di sistema, vedi sopra. Per quanto riguarda gli incarichi specifici conferiti agli insegnanti, questi possono rappresentare fino ad un quarto del totale (25 su 100).

Renania del Nord-Vestfalia: Da 8 a 10.

Inghilterra: In una scuola con 100 insegnanti, normalmente ci sono circa 15 *middle managers*.

8.2.4 I loro incarichi sono permanenti? Se hanno una durata limitata, per quanto tempo?

Francia: Per quanto riguarda funzioni di sistema, vedi sopra. Per quanto riguarda gli incarichi specifici conferiti agli insegnanti, essi sono annuali e rinnovabili a discrezione del capo d'istituto, se anche l'insegnante è d'accordo.

Renania del Nord-Vestfalia: Gli incarichi sono permanenti.

Inghilterra: Molte nomine sono permanenti, anche se le responsabilità attribuite cambiano nel tempo, al fine di assicurare uno sviluppo professionale.

8.3 Ci sono nella scuola specialisti non insegnanti, assunti per compiti specifici?

Francia: Vedi sopra (domanda 8.1)

Renania del Nord-Vestfalia: Si tratta di un'innovazione recente: possono esservi specialisti non insegnanti, destinati a ricoprire compiti specifici quali, per esempio, assistente informatico o assistente amministrativo, ecc.

Inghilterra: Sì. Questo vale soprattutto per insegnamenti quali musica, suonare strumenti musicali e educazione fisica.

8.4 La scuola dispone di un manager finanziario?

Francia: Sì, si tratta del responsabile di gestione, chiamato intendente, che si occupa degli aspetti logistici e finanziari della vita della scuola. E' chiamato « intendente ». In aggiunta, vi è un contabile. In parecchi casi, soprattutto nelle grandi scuole, le due funzioni sono rivestite dalla stessa persona.

Renania del Nord-Vestfalia: No

Inghilterra: Sì, sempre più scuole hanno uno *School Business Manager* (SBM), che è parte del Gruppo dei responsabili della gestione (*Senior Leadership team*) e può supervisionare ogni funzione amministrativa della scuola. Questi, sono sempre più importanti in quanto permettono ai dirigenti scolastici di dedicare maggior tempo alla didattica. Lo *School Business Manager* è una figura chiave nelle scuole, in quanto ne sovrintende l'amministrazione, la finanza, le risorse d'acquisto, il personale, gli acquisti di materiali e in molte scuole anche le sedi e i locali. Fa parte del *Senior Leadership Team* della scuola.

8.4.1 Se c'è un manager finanziario, chi lo nomina? Il dirigente può sostituirlo?

Francia: Questo personale è di nomina ministeriale. E' assegnato alla scuola in via permanente. Il preside non può chiedere che venga sostituito salvo casi di problemi molto seri o di colpe gravi.

Renania del Nord-Vestfalia: Non esiste.

Inghilterra: Il SBM viene nominato esattamente come ogni altro elemento del personale.

8.4.2 Se c'è un manager finanziario, risponde solo al dirigente? Ad autorità esterne? Ad altri?

Francia: Degli aspetti strettamente contabili, il contabile risponde al ministero ed ai servizi appositi, compresi gli ispettori del ministero delle Finanze. In ogni caso, certi documenti devono essere regolarmente presentati al capo di istituto, affinché questi possa verificare la corrispondenza delle entrate e delle uscite rispetto al bilancio votato in consiglio, verificare il livello dei fondi disponibili, ecc.

Poiché la ripartizione delle risorse e tutta la gestione sono poste sotto l'autorità del capo di istituto, nel quadro delle decisioni prese dal consiglio di amministrazione, niente si può fare in materia di entrate ed uscite senza il suo assenso esplicito o implicito. L'intendente, che dipende gerarchicamente da lui, deve quindi presentargli i documenti per controllo. Il tutto, beninteso, con una certa elasticità di funzionamento.

Renania del Nord-Vestfalia: Non esiste.

Inghilterra: Il SBM è tenuto a rispondere al dirigente e al Consiglio di amministrazione.

9. Tendenze

9.1 Quanto siete soddisfatti nel vostro paese del modello di dirigente scolastico che avete?

Francia: Nell'insieme, il modello è positivo e di qualità, come viene generalmente riconosciuto. Del resto, nessuno pensa oggi a modificarlo in modo sostanziale. Ci sono tuttavia due questioni aperte :

- il carico eccessivo di lavoro, con troppi impegni gravosi e che richiedono molto tempo ;
- l'insufficiente autonomia amministrativa e pedagogica delle scuole.

Inoltre, alcuni studi mettono in luce difficoltà di ordine psico-affettivo che molti dirigenti avvertono nel gestire continuamente situazioni personali a volte molto pesanti, soprattutto quando riguardano i giovani studenti. Una ricerca di qualche anno fa era dedicata proprio a questo stato d'animo dei capi di istituto, definito con il nome di *sindrome vicariante* (cioè la condizione di chi si fa carico di problemi personali di persone delle quali si sente responsabile, senza poter fare nulla per risolverli realmente).

Renania del Nord-Vestfalia: In generale siamo soddisfatti, ma ci sono molti aspetti specifici di criticità.

Inghilterra: Lo status del dirigente scolastico non è mai stato così rilevante come lo è in questo periodo. I capi di istituto vengono considerati elementi fondamentali per il miglioramento della scuola e spesso giocano un ruolo chiave all'interno della comunità locale e non solo.

9.2 Ci sono cambiamenti – in atto o in preparazione – nelle loro funzioni? Se sì, quali?

Francia: Nell'Educazione Nazionale, ce ne sono sempre ... Bisogna vedere cosa farà il nuovo governo. Fra le cose di cui si parla, una riguarda gli "intendenti", che entrerebbero a far parte a pieno titolo del personale di direzione.

Renania del Nord-Vestfalia: Sì, si sta passando da una posizione del dirigente come *primus inter pares* ad una di diretto supervisore all'interno di scuole sempre più autonome.

Questo nuovo modello inizierà nel 2013 e non si conosce ancora come verrà regolato nel dettaglio dalla legge e come funzionerà. Pensiamo che esso vada nella direzione giusta: ma non siamo d'accordo con il fatto che sempre più compiti vengano delegati al preside (per esempio, l'assunzione degli insegnanti, la formazione dei nuovi insegnanti, ulteriori valutazioni, la direzione di più gruppi di lavoro volti allo sviluppo scolastico, ecc.), senza che gli venga dato più tempo da dedicare solo alla direzione o un salario più alto. La differenza di salario esistente tra il preside e i collaboratori è troppo bassa e non corrisponde al differente livello di responsabilità e di impegno temporale richiesto ai presidi. Il preside, da solo, porta sulle spalle la responsabilità dell'intera scuola.

Inghilterra: Il ruolo del dirigente scolastico è molto ampio e variegato, con grandi responsabilità e poteri. Difficile individuare linee di tendenza generali, valide per tutte le situazioni.

RELAZIONI

Gérard Mamou

Inspecteur général honoraire de l'éducation nationale

LA SITUAZIONE DEI CAPI D'ISTITUTO IN FRANCIA: POLITICA E INSEGNAMENTI

La mia presenza a questa tribuna è un po' particolare. Un'importante questione personale ha, in effetti, impedito a Claude Thélot, il quale doveva presenziare al mio posto, di recarsi qui a Roma. Mi è stato chiesto di sostituirlo al volo e di parlare oggi davanti a voi. È con onore e con vero piacere che ho accettato di ricambiare la fiducia dimostratami, e svolgerò questo compito non senza una certa apprensione dovuta alla problematicità dell'argomento. Aggiungo che mi sono abbondantemente servito delle ricchissime riflessioni di Claude Thélot, anche se, ovviamente, mi assumo la piena responsabilità dei contenuti del testo di questo seminario.

Comincerò con una breve sintesi della situazione generale effettiva dei capi d'istituto in Francia e continuerò con alcune riflessioni generali che li riguardano, soffermandomi particolarmente sulla questione determinante del loro reclutamento. Ritengo infatti che riuscire a scegliere le persone giuste voglia dire aver svolto la parte essenziale del lavoro.

1. Breve presentazione della situazione dei dirigenti scolastici in Francia

1.1 Il reclutamento

In Francia ci sono 13.000 direttori di istituti pubblici secondari, ovvero presidi e vicepresidi dei 5.300 *collège* (istituti che raggruppano studenti di età compresa fra i 12 e i 16 anni) e rettori e vice-rettori dei 2.500 *lycée* e *lycée professionnel* (i cui studenti sono di età compresa fra i 16 e i 18 anni). I dirigenti scolastici hanno in media 51 anni e il 46% è di sesso femminile. Nel nostro sistema fortemente centralizzato, sono sottomessi alle disposizioni dei testi giuridici nazionali e alla gerarchia, ovvero alle istruzioni del Ministro dell'Istruzione, come pure del suo rappresentante diretto all'interno della regione scolastica, il Rettore di Accademia.

I dirigenti scolastici di questi istituti, capi e vice, appartengono allo stesso corpo. In

Francia, un "corpo" è una categoria il cui personale ha le stesse funzioni, gli stessi diritti e doveri codificati dallo statuto della Funzione Pubblica, che rappresenta la nostra Bibbia. Questa situazione è piuttosto recente, perché fino al 1988, quando ebbe luogo una sorta di rivoluzione, veniva adottata un'altra soluzione: alcuni professori occupavano, su delegazione dell'autorità centrale, la funzione di capo d'istituto, pur mantenendo, a livello giuridico, il loro grado di professore. Il cambiamento è immenso. Questi due sistemi hanno ovviamente i loro vantaggi e svantaggi, vi ritornerò più avanti.

Il reclutamento dei capi d'istituto oggi viene effettuato in grande maggioranza (85%) mediante un concorso nazionale. Tale concorso è aperto esclusivamente agli insegnanti o equiparati (specialisti per l'orientamento, documentalisti e soprattutto consiglieri pedagogici) nell'esercizio delle loro funzioni da almeno 5 anni. A questa si aggiungono altre due vie di reclutamento, ognuna delle quali è associata ad una piccola minoranza del 7-8%: il primo di questi due metodi, detto della "lista di attitudine", si rifà direttamente alle decisioni delle autorità amministrative (proposte dei rettori al ministro, che prenderà una decisione) e riguarda insegnanti e equiparati che abbiano anch'essi almeno 5 anni di anzianità; il secondo, detto "utilizzo"⁷, integra funzionari che non appartengono al ministero dell'Istruzione.

Il concorso prevede una prova scritta, che decide dell'ammissibilità: consiste nell'analisi di un caso concreto di un *lycée* o *collège*, seguita da un orale di un'ora – esclusivamente per coloro che risultino ammissibili – che comporta un'esposizione, seguita da una discussione con la giuria. Ai fini dell'ammissione, lo scritto vale 1/3 dell'esame e l'orale 2/3; l'orale è quindi due volte più importante. L'età media dei partecipanti al concorso è di 41 anni: 1 su 5 ha meno di 35 anni e 1 su 4 più di 46 – in altre parole, il 55% del totale ha un'età compresa fra i 35 e i 46 anni.

Coloro che superano le prove (che sono quindi già funzionari di Stato⁸) effettuano, da stagisti, e quasi tutti in qualità di vice, un anno di formazione in un istituto scolastico, sotto l'autorità di un' "accademia"⁹ (si tratta di una regione scolastica). Le "Accademie", come la scuola nazionale superiore per dirigenti dell'istruzione (*Ecole supérieure nationale des cadres de l'Éducation*), che dipendono dal ministro, contribuiscono a questa formazione che si sviluppa su tre livelli. All'interno dell'istituto, svolgendo attività di stage, il personale ha le stesse responsabilità dei dirigenti titolari.

Al termine dell'anno di formazione, i candidati vengono valutati e, qualora vengano riconosciuti idonei (solitamente quasi tutti), restano almeno altri due anni nello stesso istituto. La maggior parte di essi svolgerà poi la funzione di capo d'istituto in un altro *collège* o *lycée*.

1.2 Missioni, funzioni, poteri

Il capo d'istituto non ha il potere di reclutare insegnanti presso il proprio istituto e, salvo eccezioni, non interviene in tale processo (succede talvolta in alcuni istituti

⁷ In francese, rispettivamente: "liste d'aptitude" e "détachement".

⁸ In francese, "fonctionnaires". È una condizione di impiego simile a quella che, fino al 1992, esisteva anche in Italia per tutti i dipendenti pubblici: in pratica, l'insieme dei loro diritti e doveri è regolato da uno "Statut", cioè da una norma di diritto pubblico e non da un contratto.

⁹ In francese: Académie. È in pratica l'equivalente dei nostri Uffici Scolastici Regionali: in Francia ce ne sono

difficili, dove gli si domanda un parere). Peraltro, gli insegnanti dei *collège* o dei *lycée* pubblici sono valutati da una parte da un ispettore pedagogico accademico, che controlla il loro operato, e dall'altra parte dal capo d'istituto, che ne valuta il comportamento sul luogo di lavoro (assiduità, puntualità, etc.). La valutazione dell'ispettore pesa per il 60% del totale e quella del capo d'istituto per il 40%: tuttavia i giudizi di quest'ultimo sono ampiamente regolati dall'accademia, che lascia poco margine di modulazione in funzione del merito.

Il capo d'istituto non può accordare indennità o incentivi finanziari, ma, a questo livello, assume un ruolo indiretto assegnando ore di supplenza o funzioni speciali retribuite: per esempio, rappresentante di classe, responsabile del laboratorio di fisica, capo di gabinetto della sezione storia e geografia. Egli stabilisce quali siano i servizi pedagogici e determina come gli insegnanti debbano impiegare il tempo. Presiede i consigli di classe trimestrali, che forniscono una valutazione intermedia degli alunni. Il riconoscimento del ruolo pedagogico del capo d'istituto rimane una questione piuttosto contestata in relazione al principio, spesso male interpretato, della "libertà pedagogica" dei professori. Nella mente di alcuni insegnanti dimora ancora l'idea secondo la quale diventare capo d'istituto costituisce una sorta di tradimento della professione. Eppure, una legge del 2005 ha stabilito che ogni *collège* e *lycée public* debba tenere un "consiglio pedagogico", presieduto dal capo d'istituto, durante il quale vengono stabiliti i principi pedagogici (progetti collettivi, difficoltà, strategie, condivisione dei corsi e degli strumenti, etc.). Questo consiglio, molto recente, si sta diffondendo piuttosto lentamente, ma concretamente. È in corso una rivoluzione.

Di regola, un capo d'istituto non deve rimanere meno di 3 anni nella stessa scuola e, salvo eccezioni, non più di 9.

I *collège* e i *lycée* non appartengono allo stato, ma alle collettività territoriali, alle regioni e ai dipartimenti. Non si tratta più di istituti scolastici statali, ma, dopo la "decentralizzazione" avvenuta fra il 1982 e il 1985, di "istituti pubblici locali d'insegnamento" (EPLE), anche se il loro status giuridico è ancora molto ambiguo. Il loro consiglio d'amministrazione è suddiviso in tre parti uguali e composto come segue: la prima parte, dal gruppo di direzione e dai rappresentanti dell'amministrazione politica locale (regionale o di dipartimento, e anche comunale); la seconda, dal personale eletto dell'istituto, insegnanti o altri; la terza, da "utenti" dell'istituto, ovvero i genitori degli alunni, anch'essi eletti. Il capo d'istituto, che rappresenta l'"esecutivo dell'istituto", dal momento che l'applicazione delle decisioni del consiglio d'amministrazione spetta a lui, è allo stesso tempo, di diritto, presidente del consiglio. Questa particolare disposizione, che crea una sovrapposizione di ruoli, è oggetto di dibattiti, ma il suo mantenimento costituisce un'esigenza molto forte dei sindacati dei dirigenti scolastici.

1.3 La valutazione, il trattamento

Numerosi tentativi in questo campo si sono arenati. Il sistema di valutazione attuale del personale si basa su una "lettera d'incarico", inviata dal rettore d'accademia al dirigente scolastico, e la cui attuazione viene controllata 3 o 4 anni più tardi dal rettore e dalla sua squadra. La procedura è interessante, dato che permette degli scam-

bi diretti approfonditi fra il capo d'istituto e il suo superiore nella scala gerarchica, ma di fatto risulta lenta e pesante, poco efficace. Viene giudicata dall'ispezione generale "asincrona e dispersiva". Quindi, la valutazione pratica e utile dei capi d'istituto è oggi circoscritta quasi esclusivamente a due soli momenti: la previsione di un avanzamento di carriera e la domanda di trasferimento.

Il capo d'istituto guadagna circa e in media (sommando salario e indennità) dal 25% al 40% in più rispetto agli insegnanti (tuttavia, alcuni insegnanti particolari possono guadagnare più del dirigente scolastico). Spesso alloggia all'interno dell'istituto, come contropartita per l'obbligo di restare a disposizione sul luogo di lavoro senza limiti precisi di tempo; questo "alloggio di servizio" può rappresentare un vantaggio finanziario considerevole. Gli istituti sono classificati in 5 categorie (a seconda delle dimensioni, della loro difficoltà, della natura degli allievi, della presenza di un internato, delle sezioni tecnologiche, etc.). Scalare questa classifica è uno dei modi principali che consente ai capi d'istituto un avanzamento della carriera ed un aumento della remunerazione; questo implica di regola uno spostamento geografico.

Vorrei adesso sollevare, ovviamente in maniera succinta, alcune questioni che mi sembrano importanti. In realtà, non è mia intenzione fare delle proposte in proposito, ma solo indicare le problematiche emerse dall'analisi della situazione francese, secondo la mia personale visione.

2. La questione fondamentale del reclutamento e le sue incidenze

Il "reclutamento" riguarda, di fatto, 3 aspetti:

- il «vivaio», ovvero l'insieme delle persone dalle quali si attingono i futuri capi d'istituto;
- la modalità di selezione dei candidati;
- la situazione dello stagista.

Ai quali si aggiunge la questione delle **incidenze dello statuto del 1988** sulla situazione del personale.

2.1 Il vivaio

Sembra ragionevole inserirvi funzionari di livello abbastanza elevato, in possesso di laurea e con un'anzianità moderata. L'anzianità di servizio costituisce un criterio migliore dell'età.

Da molto tempo si avverte la necessità di avere a capo di un istituto scolastico uno specialista, ovvero un professore. Consanguineità ampiamente legittima, interessante, produttiva, ma anche, secondo alcuni, problematica. L'apporto di nuova linfa è altrettanto benefico. Si va affermando l'idea che sarebbe auspicabile reclutare una buona percentuale dei presidi e dei direttori fra funzionari che non siano insegnanti e neppure dipendenti dell'*Education nationale*: si ipotizza, un terzo.

La direzione degli ospedali in Francia, per esempio, è affidata a personale non medico; quindi, un corpo specifico dei direttori d'ospedale è stato creato molto tempo fa, e gli ospedali non soffrono di carenze nella direzione. Che si tratti di un *lycée* o di un *college*, che non è certo un ospedale, il vivaio della direzione è già stato aperto, non senza reazioni, ai consiglieri per l'orientamento, ai consiglieri per l'istruzione, ai documentalisti, e potrebbe aprirsi presto a quei nuovi aggiunti del capo d'istituto che sono gli amministratori. Possono già essere considerati un'anticipazione di questo nuovo modello quei funzionari, che sono attualmente nominati al vertice delle scuole per utilizzazione, ma non appartengono al mondo dell'istruzione; quest'ultima evoluzione ha, tuttavia, incontrato una forte resistenza, rappresentando quindi un'evoluzione troppo modesta - circa l'8% del totale.

Ora, questi passi in avanti, anche se piccoli, aprono le prospettive e le menti, e soprattutto hanno provato che il personale non scolastico è in grado di dirigere un istituto. La Francia sta quindi uscendo progressivamente dal modello unico, determinando un arricchimento della funzione e dell'insieme del dispositivo. Grazie all'apporto di personale proveniente da altri settori, la direzione degli istituti si evolverà in maniera positiva. Penso che questa posizione debba essere sviluppata, ovviamente con molta prudenza ed equilibrio, ma con altrettanta determinazione.

2.2 Il reclutamento vero e proprio

È necessario ritornare sulla procedura di selezione francese per l'85% dei reclutati per concorso. Come ho già detto, si basa su 3 tappe: uno scritto, seguito da un orale per gli ammissibili. Per gli ammessi, occorre una convalida definitiva, e quindi la nomina, che avverranno solo in seguito ad uno stage pratico della durata di un anno presso un istituto scolastico.

2.2.1 Per quanto riguarda il concorso

È, legittimamente, di natura professionale. Le capacità dei concorrenti vengono valutate secondo 2 fattori: il primo prevede la stesura di 3 testi, ovvero il curriculum vitae, una lettera di motivazione e un rapporto dell'attività personale, i quali serviranno per l'introduzione dell'orale con la giuria (tali documenti sono redatti a casa, senza alcuna forma di controllo); ma, più importante, le capacità vengono rilevate durante la prova scritta di ammissibilità, grazie alla produzione di uno scritto professionale che si basa su un documento fornito al candidato che riguardi la sfera educativa. Il decreto del 2006 che definisce il concorso dispone: *“La prova di ammissibilità consiste nello studio di un caso concreto basato sul sistema educativo secondario, ai livelli locale, regionale e nazionale, e nella redazione di una proposta d'azione”*.

L'orale avviene di fronte a una commissione di 3 persone (un alto responsabile del sistema educativo - rettore di un'accademia o ispettore - un capo d'istituto e, sempre più frequentemente, una personalità esterna all'istruzione). Sia chiaro, visto il numero di candidati, esistono diverse commissioni di 3 persone, e sta alla presidenza del concorso nazionale, che si svolge interamente a Parigi, di armonizzare le decisioni. L'orale dura un'ora: ciò permette di solito di capire se il candidato possiede o meno le qualità principali che sono richieste. Il decreto del 2006 dispone che *“tale colloquio deve permettere alla*

giuria di apprezzare le qualità di riflessione, le conoscenze, le attitudini e le motivazioni professionali del candidato, come pure la sua capacità di adattamento alle missioni che possono essere affidate al dirigente scolastico“. L'orale comincia con un quarto d'ora di discussione sulla base dei 3 documenti, a disposizione della commissione, che il candidato ha scritto prima di partecipare al concorso. Segue una discussione con la commissione, che può vertere su qualunque argomento; spesso si mette il candidato “in una situazione concreta”, talvolta difficile, per valutare le sue conoscenze, il suo livello di riflessione e soprattutto il suo senso della realtà. Per esperienza, considero essenziale questo test perché estremamente rivelatore.

L'orale costituisce il primo vero filtro che permette di valutare principalmente gli elementi della personalità, più precisamente l'equilibrio psicologico, e di respingere in particolare, in tutti i modi possibili, i paranoici e gli schizofrenici brillanti (che hanno passato lo scritto, spesso con eccellenti risultati), che sono particolarmente pericolosi, come certe personalità deviate, che purtroppo capita di incontrare a capo di qualche istituto – come ovunque.

2.2.2 Per quanto riguarda la nomina in ruolo vera e propria:

È il risultato di un giudizio sulla situazione del candidato, considerato l'anno di prova, pronunciato dal rettore d'accademia. Le persone nominate in questo modo, mantengono la nomina in media per 20 anni – talvolta molti di più. A questo livello, che costituisce il secondo filtro, bisogna individuare tassativamente coloro che presentino rischi troppo alti di diventare capi d'istituto inadeguati o pericolosi, e che nonostante tutto sono riusciti a passare attraverso le maglie della rete dell'orale, e fermarli: in altre parole non bisogna dare loro la nomina. Senza questo filtro sarà necessario “trattare” ulteriormente il problema, con costi più elevati e talvolta gravi conseguenze. Sono una di quelle persone che pensano che, in caso di esitazione, l'unico fattore che conta veramente è l'interesse del servizio offerto e quindi il rifiuto dell'ammissione.

Questo dispositivo è buono ed efficace, a condizione, però, che ogni passo sia eseguito nel migliore dei modi, e in maniera pertinente. Vorrei ritornare a un momento proprio sul concorso. Secondo Claude Thélot la preminenza dell'orale dovrebbe essere ulteriormente incrementata (con un rapporto, per esempio, 1/4–3/4). Personalmente, condivido il suo punto di vista, e sono addirittura tentato di andare fino in fondo alla logica dell'indipendenza totale fra gli obiettivi e gli effetti delle due prove secondo questo schema:

- lo scritto dovrebbe valutare con rigore le capacità di pensiero ed espressione scritta, assolutamente indispensabili nelle funzioni richieste; la valutazione non dovrebbe avere, però, alcun valore ai fini dell'orale;
- i candidati selezionati allo scritto arriverebbero quindi all'orale a pari condizioni di partenza; solo dopo l'orale, in questo caso, verrebbe stilata una classifica dei candidati selezionati allo scritto e quindi si deciderebbe chi, tra di essi, supererebbe il concorso o meno.

2.3 La situazione dello stagista

Una volta superato il concorso, la persona, come si è già visto, viene effettivamente inserita in prova all'interno di un istituto, in qualità di vice. Segue una formazione di un anno, principalmente sul campo, ovvero nell'ambito dell'accademia nella

quale viene inserita. Il tempo trascorso sul campo si suddivide in due parti: 3/4 nell'istituto, 1/4 in un raggruppamento accademico, dove gli stagisti dell'accademia possono chiedere chiarimenti o condividere le esperienze in maniera istruttiva.

Questo sistema di formazione iniziale è quasi interamente orientato alla pratica del mestiere, con alcuni apporti più teorici o generali: un sistema eccellente secondo la visione del professor Thélot, che condivido. Si tratta di un sistema di "formazione duale", dove, allo stesso tempo, si agisce e si riflette sulle proprie azioni. Lo stagista è a tutti gli effetti il vice del capo d'istituto, e se ne assume ogni responsabilità. Questa situazione di dualità, che confesso di aver criticato al momento della sua instaurazione, si è rivelata, sotto numerosi punti di vista, positiva e adeguata all'obiettivo.

Il tirocinante acquisirà la nomina all'interno dell'istituto dove ha svolto il periodo di formazione. Questo primo impiego durerà, come ho già detto, almeno tre anni (1 anno di prova + almeno 2 da titolare, ma sempre come vice), prima di cambiare sede per diventare capo d'istituto da un'altra parte. C'è quindi una continuità favorevole che intercorre fra l'anno di formazione e il debutto da titolare.

2.4 Politica del reclutamento

Per spingerci un po' oltre, vorrei indicare in breve il mio punto di vista più personale su questo argomento particolare; lo difendo da circa trent'anni, insieme ad altri, sicuramente con poco successo. A mio avviso sono necessarie:

- una semplificazione drastica delle procedure e del funzionamento degli istituti scolastici, in vista di un focalizzazione delle missioni e delle azioni dei dirigenti scolastici sulle questioni quasi-unicamente pedagogiche ed educative;
- un'autonomia più importante degli istituti e una libertà di manovra maggiore e più netta dei loro dirigenti; in altre parole, una maggiore responsabilizzazione degli attori sul campo, che devono beneficiare di una fiducia preventiva da parte dell'istituzione nazionale. Questa autonomia, che viene poco attuata in pratica, a mio parere, deve prendere piede e assumere le sembianze di quello che in Europa si chiama sussidiarietà;
- una decentralizzazione territoriale degli istituti scolastici che sia riconsiderata, a diversi livelli, e precisamente che riguardi i rapporti fra le direzioni degli istituti e le collettività territoriali, regioni e dipartimenti. Si tratta di un punto fondamentale, ma non avrò il tempo di svilupparlo.

Vi prego di non pensare che ci stiamo allontanando dal tema. Infatti, secondo ciò che ai nostri occhi costituisce la funzione del dirigente scolastico, in tutta la sua diversità naturalmente, i profili dei capi d'istituto che le Istituzioni ricercheranno non saranno affatto gli stessi: vogliamo, per esempio, cominciare con degli organizzatori? Con dei pedagoghi? Con degli innovatori? Con degli amministratori? Con dei capisquadra? Con delle autorità? Con degli esecutori o leader dinamici? E in quale misura? La cosa essenziale naturalmente è, di fatto, definire bene, sapere bene cosa ci si aspetta dai dirigenti e di conseguenza dai candidati nell'ambito del reclutamento, durante il concorso! Perché tutto ciò influirà ovviamente sul reclutamento organizzato dalle istituzioni, a tutti i livelli della procedura, a livello della composizione delle giurie e delle commissioni, della scelta delle prove, delle domande

da porre, della precedenza concessa allo scritto rispetto all'orale o viceversa, etc. Non si tratta infatti di una procedura di routine o classica; tenuto conto dell'importanza, direi della gravità della posta in gioco, si tratta piuttosto di definire e di seguire una filosofia pratica, una politica del concorso, in tutta la sua coerenza.

Quando sottolineo la necessità di scovare "delle personalità", non intendo solamente persone dal carattere solido, leale e allo stesso tempo persone originali e libere; uomini e donne informati e rispettosi della legge, ma non così sottomessi da abbandonare ogni pensiero o ogni intraprendenza per diventare "accademici", conformi. La mia concezione è quella di capi d'istituto dotati di carattere e potenziale estremamente diversi: sappiamo tutti quanti che la varietà degli istituti e delle situazioni è estrema, e che lo Stato ha bisogno di una diversità costante di personalità, capaci di rispondere alla varietà dei bisogni. Per esempio, le giurie proveranno a selezionare candidati innovativi e creativi, capaci di dare una scossa a quei *collège* e *lycée* che dormono beatamente, ma allo stesso tempo non mancheranno di selezionare persone integre e sicure, e allo stesso tempo tranquille, in grado di calmare e assicurare una comunità scolastica provata e turbata da gravi difficoltà, da conflitti distruttivi. In Francia, stiamo provando a dare una scossa all'interno delle giurie e, per quanto riguarda la nomina da parte del ministero dei presidi e dei rettori, ad adattare il profilo del personale al profilo del luogo.

È chiaro ad ognuno, credo, che tutto ciò provoca degli effetti pratici diretti a livello dei concorsi di reclutamento, principi e modalità.

2.5 Incidenze e instaurazione dello statuto

Vorrei evocare in questa sede le incidenze e l'instaurazione dello statuto sulle funzioni del capo d'istituto. Bisogna tenere conto della rivoluzione amministrativa avvenuta nel 1988: mentre fino a questa data i candidati al ruolo venivano assunti, sulle basi di una lista d'attitudine stabilita da una commissione accademica, nelle funzioni di capo d'istituto e vice (sono stato io stesso, all'inizio della mia carriera, nominato preside di un *lycée* grazie a questa procedura, prima di diventare membro di una di queste commissioni), da 25 anni a questa parte i dirigenti scolastici costituiscono un "corpo" proprio della funzione pubblica di Stato.

Le incidenze sono considerevoli: le regole del reclutamento sono ormai generali e precise, l'arbitrarietà nei confronti del personale è stata fortemente ridotta, il personale insediato è assicurato, lo spirito del corpo e la professionalizzazione ne escono rinforzati, le relazioni fra amministrazione e sindacati è più chiara e snella, etc. Per contro, l'insediamento così formale e duraturo di persone di natura così diversa in un ambiente così difficile e mutevole, che deve misurarsi con un crescente bisogno sociale di rinnovamento, potrebbe inasprire o addirittura rendere pericolose alcune situazioni che la precedente procedura permetteva di risolvere in modo meno brutale o costoso. Quando, per esempio, un dirigente scolastico pone certi problemi, che possono essere gravi per la comunità scolastica, troppo spesso l'unica soluzione possibile è quella del provvedimento disciplinare, della sanzione, umiliante e brutale – mentre, con il sistema precedente, la soluzione pragmatica e leggera, sollevamento dal ruolo e ritorno alle precedenti funzioni, risultava più semplice, accettabile e degna per tutti.

È escluso che in Francia si possa ritornare su queste disposizioni, ormai integrate. Mi sono personalmente schierato in favore di questa opinione. Ciononostante, non so se da un punto di vista giuridico e amministrativo l'introduzione della possibilità giuridica abbastanza semplice del ritorno per distacco alle funzioni precedenti, a certe condizioni e, ovviamente, con determinate garanzie, sia applicabile: ma a mio parere sarebbe conforme all'interesse del servizio pubblico, degli alunni e, senza dubbio, dei dirigenti scolastici stessi. Sarebbe altresì necessario organizzare in maniera più sostanziosa l'eventuale mobilità ad altre funzioni, meno impegnative, in seno al sistema educativo, in vista di una seconda o piuttosto di una terza carriera.

3 Riflessioni e commenti generali

Globalmente, questo “modello” di capo d'istituto, come ho rapidamente esposto, è di qualità e positivo. Risponde alle aspettative. Tre aspetti in particolare sono però da correggere:

- il carico eccessivo di lavoro per il personale;
- l'accumulo di missioni che non sollevano direttamente dall'azione pedagogica o educativa e la conseguente complicazione del sistema;
- e soprattutto l'insufficiente autonomia pedagogica e amministrativa dei *lycée* e dei *collège*.

Vorrei ritornare, in questa sede, proprio su questo punto perché, da molto tempo, lo ritengo essenziale.¹⁰

3.1 L'insufficiente autonomia pedagogica e amministrativa dei *lycée* e dei *collège*

Ognuno di noi conosce l'importanza della funzione del capo d'istituto. Un “cattivo” capo d'istituto può rovinare l'efficacia e la reputazione della propria scuola in meno di un anno scolastico, uno “bravo”, invece, può, in un periodo di tempo un po' più lungo, risollevare le sorti di una scuola mediocre. E ognuno di noi sa anche che la riuscita educativa si realizza molto di più “sul campo”, grazie all'operato del personale dell'istituto, che per la sola severa applicazione delle istruzioni arrivate dall'alto. Oggi l'istruzione dei giovani richiede senza dubbio un quadro d'insieme chiaro sul piano amministrativo e pedagogico, ma allo stesso tempo una grande autonomia degli operatori locali. Se la politica educativa si basa ormai molto sui capi d'istituto, è perché hanno la responsabilità di conoscere, diffondere, interpretare il quadro generale, oltre che di prendere in prima persona, e di spingere i propri insegnanti a farlo, iniziative che rispondano ai bisogni dei propri studenti. L'autonomia dell'isti-

¹⁰ In francese, rispettivamente: “liste d'aptitude” e “détachement”.

tuto può solo avere un ruolo sempre crescente nella dimensione politica del dirigente scolastico. Lo stesso vale per la responsabilizzazione del capo d'istituto e la fiducia che gli si deve concedere. Questo dato importante deve essere tenuto in considerazione nella giusta misura in sede di reclutamento, formazione, valutazione e durante la sua carriera.

3.2 Capo d'istituto e pedagogia

Questa analisi può estendersi ad altri campi, più precisamente al ruolo pedagogico del capo d'istituto. Anche se non interviene nel processo di reclutamento degli insegnanti del proprio istituto, né nella pedagogia diretta, il capo d'istituto esercita di fatto un'immensa influenza nell'ambito pedagogico e sulla vita degli insegnanti. Ovviamente si può mettere un freno alla libertà di decisione del capo d'istituto mediante le reazioni individuali e collettive degli insegnanti della scuola: questo non è tuttavia un male. L'attitudine del dirigente a dare fiducia ed energia, ad allacciare relazioni di qualità, a creare le giuste condizioni per il confronto e l'azione, le sue capacità di espressione, di persuasione e di convincimento sono qualità indispensabili all'esercizio della sua funzione. È proprio dalle tensioni passate che spesso nasce la forza di rinnovamento. A livello del reclutamento, conviene quindi valutare, anche potenzialmente, queste attitudini. Allo stesso modo, i futuri dirigenti devono essere formati perché possano gestire i conflitti e, più in generale, perché acquisiscano la capacità di dirigere con diplomazia; in Francia siamo decisamente orientati in questo senso.

3.3 La diversità delle situazioni

Vorrei riprendere, per concludere, un'idea che Claude Thélot ed io condividiamo. È un concetto spesso difficile da far ammettere e condividere in paesi di diritto scritto, e legittimamente attaccati ai regolamenti che limitano molto l'arbitrarietà. Qualunque sia il dispositivo messo in atto (mestiere, reclutamento, formazione, designazione, gestione, etc. di un capo d'istituto), bisogna considerare a priori situazioni "eccezionali", che escono dalle norme ordinarie. Infatti, molti istituti presentano situazioni molto difficili, o estreme, o molto particolari, a titolo provvisorio o durevole, e che richiedono modalità specifiche, e quindi bisogna incaricare dirigenti che abbiano profili, responsabilità e indennità adatte a queste situazioni. La diversità degli istituti, dei loro alunni e del loro ambiente è tale da rendere illusorio volervi far fronte con un unico dispositivo generale.¹¹ Voglio aggiungere che non si tratta di un punto di vista così rivoluzionario: in Francia, alcuni di questi dispositivi sono già regolarmente ufficializzati e organizzati da testi legislativi e/o regolamentari – sintomo, forse, di una transizione verso tempi nuovi dopo diversi secoli in un paese così centralizzato.

¹¹ Queste deroghe potrebbero essere oggetto di esperimenti, di innovazioni, che, una volta adottati e valutati, potrebbero arricchire il dispositivo generale. (N.d.R.)

Burkhard Mielke

Presidente onorario Associazione Presidi (Renania Westfalia)

Margret Roessler

Presidente Associazione presidi Renania Westfalia

LA DIRIGENZA SCOLASTICA IN GERMANIA

1. Da *primus inter pares* all'autonomia

In Germania, nel passato, il dirigente scolastico era solo “il primo tra gli insegnanti” della scuola. Oggi la situazione è molto cambiata e i presidi tedeschi sono diventati i leader di scuole sempre più autonome. Sono i manager dei propri istituti e hanno la responsabilità del loro continuo miglioramento e del loro successo, oltre che di quello dei propri studenti; sono responsabili della corretta gestione del budget, del reclutamento del personale scolastico e di molte altre cose.

2. La situazione in Germania oggi

La Repubblica Federale Tedesca è composta da 16 diversi Stati chiamati Länder. Ogni Land dispone di un Ministero dell'istruzione indipendente. Il Governo federale di Berlino non ha una reale influenza nel campo dell'istruzione. Ciò implica che per ogni Land si abbiano differenti condizioni per il reclutamento dei dirigenti scolastici e per il ruolo che gli stessi ricoprono nelle scuole.

Per questa ragione, abbiamo deciso di descrivere solo ciò che avviene nella Renania del Nord-Vestfalia. La scelta di parlare di questo Land, in modo che valga da esempio anche per tutti gli altri, è motivata dal fatto che la Renania del Nord-Vestfalia Westfalia, oltre a essere lo Stato tedesco più popoloso, è anche quello che ha assunto un ruolo di guida rispetto alla definizione del futuro ruolo dei presidi e in questo è portavoce di tutte le principali tendenze di sviluppo che poi presumibilmente si verificheranno nel resto della Germania.

3. Il ruolo e le funzioni dei dirigenti scolastici: come il Governo, le comunità e le scuole lavorano insieme

All'interno di ogni Stato regionale la responsabilità in materia di istruzione è distribuita fra lo Stato stesso, le municipalità e le scuole.

Il Ministero dell'istruzione della Renania del Nord-Vestfalia ha il compito di controllare gli ordinamenti scolastici, è responsabile dei salari, dei curricula e della qualità degli esami finali; su questi ultimi svolge anche una funzione di controllo. Al fine di rendere esecutivo tutto ciò, il territorio è ulteriormente suddiviso in cinque regioni con cinque rispettivi governi regionali. Questi, per mezzo di ispettori, monitorano le scuole e assicurano la consulenza.

Le municipalità o i distretti scolastici sono inoltre responsabili di tutte le questioni esterne riguardanti la scuola, quelle che non riguardano l'insegnamento (che costituisce invece materia di decisioni interne). Sono loro a sostenere gli oneri finanziari per la costruzione, conservazione e rinnovamento degli edifici scolastici e per tutto il materiale didattico. Si occupano inoltre del pagamento dei salari dei segretari e dei bidelli. Hanno il potere di istituire e di far chiudere le scuole. Nel processo di riforma scolastica in atto, tutto dipende dalle scelte di quella che è di volta in volta la maggioranza politica locale.

Il preside, che rappresenta la comunità scolastica, deve essere capace di giocare diversi ruoli per destreggiarsi tra gli interessi degli altri partner. Deve saper sfruttare la stampa e l'influenza dei genitori degli studenti, delle istituzioni e delle organizzazioni, così da raggiungere i migliori risultati possibili per la propria scuola.

La dirigenza scolastica in Germania

A seguito dello shock per i bassi risultati ottenuti dalle scuole tedesche secondo la valutazione PISA, il cambiamento del sistema scolastico, che era necessario, è diventato anche possibile.

Il cambio di impostazione per la dirigenza scolastica, da un ruolo di mera attuazione di regolamenti e decreti ministeriali a un profilo professionale moderno di leadership e di gestione di un'istituzione scolastica, è stato portato avanti per diversi anni.

Si può dire ormai che i requisiti legali e le procedure per la qualificazione iniziale e l'assunzione dei nuovi dirigenti riflettono bene l'aspirazione ad una dimensione professionale della leadership scolastica. I relativi moduli formativi disegnano correttamente le questioni fondamentali e le procedure da seguire. E – qualunque sia il tipo di scuola e le sue dimensioni – si può esser certi che il suo dirigente sia correttamente formato nel campo dell'amministrazione, della gestione e dello sviluppo del personale, della garanzia di qualità, della valutazione e della rendicontabilità della scuola.

La gamma di capacità e competenze desiderabili e richieste per quanto riguarda i dirigenti scolastici è molto ampia e spazia dall'organizzazione giornaliera della scuola fino alla promozione di progetti anticipatori, considerati fondamentali per la scuola; quindi dal controllo dei servizi igienici, legato a un concetto di "scuola sana", fino allo sviluppo di un profilo scolastico con caratteristiche uniche che possa garantire e promuovere la scuola, in modo da attirare sempre più studenti, insegnanti e presidi, nel contesto di un mercato sempre più competitivo.

Tuttavia, cercare di ideare e portare avanti progetti innovativi da soli non porta i risultati sperati. È necessario comunicare (internamente ed esternamente alla scuola), documentare i progressi e i risultati e quindi diventare parte di un processo di insegnamento cooperativo e sostenibile che entra a far parte della memoria collettiva della scuola e che quindi possa rimanere a disposizione e essere riutilizzato quando serve.

La motivazione del personale gioca un ruolo fondamentale, così come un buon rapporto di collaborazione con gli ispettori scolastici, le autorità scolastiche, con tutti i partner della scuola e per ultimi, ma non per importanza, con i genitori. È importante anche cercare di instaurare valide collaborazioni con possibili associazioni amiche.

Nuovi ruoli direttivi

L'Associazione dei dirigenti scolastici (SLV-NRW) della Renania del Nord-Vestfalia ha redatto una lunga lista, comprendente circa 300 voci, in cui sono elencati i compiti che oggi vengono richiesti ai presidi; queste caratteristiche sono stabilite dalla legge e dai regolamenti del Governo. In realtà, oggi ai presidi vengono anche richieste nuove caratteristiche, connesse con la sempre più ampia autonomia delle scuole, che hanno la possibilità di sviluppare il proprio profilo scolastico e di fissare i propri obiettivi in collaborazione con tutta la comunità scolastica. In questo modo è possibile plasmare l'immagine della scuola e sviluppare le sue priorità e i suoi obiettivi. Ciò avviene in particolare attraverso:

- la selezione degli insegnanti da parte di una commissione presieduta dal dirigente scolastico;
- la valutazione degli insegnanti da parte del preside, ai fini del superamento del periodo di prova;
- la decisione di assegnare ore aggiuntive per compiti specifici diversi dall'insegnamento (che significa meno ore di lezione): questo è particolarmente importante per l'incentivazione e lo sviluppo del personale.

Il 2010 ha portato grandi cambiamenti e compiti supplementari per i capi d'istituto. Gran parte della formazione iniziale degli insegnanti (un tirocinio di diciotto mesi dopo la fine dell'università), che prima avveniva tramite seminari organizzati ad hoc, oggi è stata affidata alle scuole stesse e avviene sotto forma di un corso pratico ampio e mirato. Questo ha accresciuto di molto l'importanza dei dirigenti nello sviluppo del personale, soprattutto in quanto la valutazione da loro espressa ha un peso maggiore durante l'esame finale.

Nel 2013 il preside diventerà il superiore diretto di tutto il personale della scuola, anche se le attribuzioni di questa nuova funzione non sono ancora chiare. È improbabile che il potere disciplinare e quello di licenziare gli insegnanti vengano inclusi tra le nuove competenze attribuite ai dirigenti scolastici.

Val la pena notare che tutti i nuovi strumenti assegnati alla dirigenza scolastica rientrano nell'area del reclutamento degli insegnanti, della loro formazione e nello sviluppo delle opportunità di carriera.

Ai capi d'istituto si chiede di sviluppare un accurato portfolio delle competenze professionali del proprio personale e di definire i bisogni di organico docente in relazione alle esigenze ed ai compiti della scuola, in modo da reclutare i candidati più idonei. Avere la possibilità di scegliere e adattare il personale scolastico basandosi sulle effettive necessità della scuola, è uno strumento importante per il suo miglioramento.

Tuttavia, vanno menzionate alcune criticità del sistema. In primo luogo, la procedura in questione non è attuabile se, a causa di una prolungata carenza di candidati adatti, non sarà possibile coprire i posti vacanti in alcune materie. Questo fallimento politico fa prevedere un'accanita concorrenza fra scuola e scuola e fra classe e classe, oltre che fra aree urbane e rurali.

In secondo luogo, se al dirigente scolastico non vengono fornite le risorse di tempo e di personale adeguate, questi si troverà costretto a svolgere un ingente ammontare di lavoro non pagato per riuscire a reclutare e valutare i nuovi insegnanti; compiti che prima erano a carico dell'autorità di supervisione scolastica.

Terzo: questa procedura necessita di urgenti semplificazioni, in modo da renderla utilizzabile dalle scuole. Tuttavia, è probabile che nessuno voglia tornare al vecchio

metodo di reclutamento degli insegnanti, quando venivano selezionati solo in base a liste regionali divise per materia. In questo nuovo modo, i dirigenti scolastici lavorano al fine di creare un team di lavoro adatto alle necessità della scuola e degli studenti.

La formazione, organizzata a livello di scuola, deve essere coerente con il profilo scolastico e il programma della scuola. Il denaro, che una volta veniva speso per gli eventi formativi regionali e nazionali organizzati dai governi locali, ora può essere utilizzato dalla scuola per raggiungere i propri obiettivi.

Questa è la posizione del preside in un Paese come la Germania, federale e decentralizzato.

4. Come si selezionano i dirigenti scolastici

Formazione iniziale e valutazione per i futuri dirigenti scolastici

La valutazione consiste in un esame preliminare sulle competenze richieste per diventare dirigente scolastico.

Prima di poter presentare domanda per la valutazione è necessario passare attraverso un periodo di formazione iniziale praticamente obbligatorio. I candidati devono completare un corso composto da quattro moduli. Il contenuto dei moduli viene stabilito dal Ministero e il corso può essere tenuto dalle autorità regionali o da istituti appositi. Il corso impegna almeno 22 giorni, nell'arco di nove mesi.

Valutazione dei futuri dirigenti

La valutazione consiste in un esame, da svolgersi prima di iniziare il servizio lavorativo, che riguarda i titoli e le qualifiche che permettono di diventare dirigente.

Prima di presentare domanda per la valutazione iniziale è necessario superare un corso composto da 4 moduli.

Questo richiede circa 22 giorni, suddivisi in circa 9 mesi.

4.1 Il training iniziale

I temi affrontati durante la formazione iniziale sono:

Modulo 1

Comunicazione e cooperazione

- Il concetto di dirigenza scolastica e il ruolo personale di leadership
- Dirigere conferenze e seminari
- Relazioni esterne e cooperazione con organizzazioni non scolastiche
- La gestione dei conflitti: diagnosi e intervento
- Tecniche di comunicazione

Modulo 2

Gestione del personale

- Strumenti per lo sviluppo del personale
- Creazione di servizi di consulenza e formazione per la scuola
- Colloqui valutativi, colloqui sulle abitudini
- Deleghe con accordi sugli obiettivi
- Processi di nomina

Modulo 3

Quality management

- Gestione del cambiamento
- Gestione dei conflitti
- Gestione del clima di classe
- Sviluppo del lavoro di gruppo
- Self management per gli insegnanti

Modulo 4

Diritto e amministrazione

- Diritto scolastico
- Diritto del lavoro
- Cura della salute e dei servizi

4.2 La valutazione

La valutazione dei futuri dirigenti scolastici è compito di una commissione, composta da diversi rappresentanti dei tre settori decisionali della scuola: dirigenti scolastici, ispettori e autorità scolastiche della comunità. Ci sono sempre più di tre persone fisiche in rappresentanza di questi tre ambiti, ma il numero dipende dai compiti richiesti ai candidati. Per esempio, se i candidati devono sostenere un colloquio di gruppo, composto da 6 o 7 partecipanti, a questi devono essere assegnati 6 o 7 osservatori, in modo che ogni candidato abbia il suo osservatore. Questa procedura è complessa e molto costosa.

La valutazione dura due giorni completi ed anche più. I candidati vengono ospitati in una struttura del ministero. Prima che la valutazione abbia inizio, tutte le persone incaricate della procedura valutativa prendono parte a una riunione preliminare che dura circa tre ore. Durante questa riunione vengono fornite tutte le informazioni necessarie alla valutazione, per esempio come devono svolgersi l'osservazione e l'apprezzamento, esempi per l'attribuzione di punteggi, una presentazione di tutti i partecipanti (di norma 16) e la descrizione di tutti i compiti da svolgere. Il risultato viene comunicato ai candidati al termine dei due giorni di esame.

Le tipiche prove da svolgere consistono in:

- tecniche di conversazione, per esempio assistenza/consulenza o gestione dei conflitti all'interno di giochi di ruolo
- circa 20 esercizi di gestione della corrispondenza d'ufficio e relativo colloquio di approfondimento
- presentazione di un'ipotesi di sviluppo della scuola – con chi parlare, quando includere gli altri nel progetto, di chi si ha bisogno, ecc.

Esiste un gruppo di osservatori permanente, al quale si aggiungono altri che cambiano ogni mese: si tratta di presidi e altri incaricati con il compito di coadiuvare il processo di valutazione. I compiti richiesti sono variabili e ce ne sono sempre di nuovi, ma ogni volta è presente un tema principale. Il tema ricorrente con maggior frequenza è quello degli standard della realtà scolastica.

La procedura valutativa viene aggiornata, monitorata e migliorata costantemente.

4.3 Cosa succede dopo una valutazione positiva:

1. I candidati entrano a far parte di un albo di potenziali dirigenti scolastici
2. Possono fare domanda per una posizione di dirigente scolastico che sia stata dichiarata disponibile in qualche scuola.
3. Il dirigente della scuola (di appartenenza del candidato) e l'ispettore devono dare un giudizio
4. Nel caso in cui vi sia una divergenza tra il giudizio dell'esame di idoneità e quello dell'ispettore, è quest'ultimo a decidere il voto finale da assegnare al candidato, a seguito di un esame orale.
5. Il consiglio di istituto¹² sceglie il candidato migliore e ha la possibilità di scegliere solo tra i candidati con i voti migliori. Tra i componenti dell'assemblea scolastica c'è anche un rappresentante della città (o comunità), ma senza diritto di voto.
6. La nomina del futuro preside avviene quindi dopo un corso di formazione iniziale, una valutazione, un rapporto sulle performance redatto dal dirigente scolastico uscente, la selezione compiuta da parte del comitato scolastico con la partecipazione di tutta la scuola e a seguito di un periodo di prova della durata di due anni. Oggi più di prima si tratta di una vera messa alla prova, in quanto non sempre ha per esito la conferma nella posizione di dirigente scolastico a tempo indeterminato.

Risulta evidente come vi sia un interesse ad evitare errori nel reclutamento e nel tenere sotto osservazione chi sarà chiamato a guidare la scuola.

¹² In tedesco: *Schulkonferenz*. E' composta di genitori, docenti e studenti, di solito su base paritetica. La composizione ed i compiti sono fissati dalle leggi dei singoli stati regionali, ma in modo generico si può assimilare al Consiglio di Istituto in Italia.

5. Come valutare i dirigenti scolastici e come ricompensarli per i risultati raggiunti

La valutazione viene realizzata all'interno del sistema nazionale di ispezione scolastica, che include distinti criteri riguardanti la qualità della gestione scolastica, ma che definisce e mette alla prova anche le responsabilità del dirigente scolastico per la qualità dell'istruzione e per i risultati degli studenti durante gli esami principali. Oltre a questo, i dirigenti scolastici devono rendere conto del proprio operato attraverso la redazione di relazioni, il colloquio di inizio anno e gli accordi sugli obiettivi scolastici da raggiungere presi con l'ispettorato scolastico, il bilancio e le statistiche riguardanti la scuola, che vengono poi analizzati e discussi. I cambiamenti appena citati si stanno tendenzialmente verificando in tutti gli stati tedeschi.

5.1 I criteri utilizzati durante le ispezioni finalizzate alla verifica delle responsabilità gestionali del dirigente scolastico

Il dirigente scolastico:

- deve essere consapevole delle sue responsabilità gestionali
- deve fissare obiettivi finalizzati allo sviluppo della scuola, in particolarmente al miglioramento delle lezioni
- deve ottenere il consenso sugli obiettivi da lui prefissati con il gruppo a cui si riferiscono
- deve seguire la realizzazione degli obiettivi prefissati
- deve essere in grado di gestire i conflitti e i problemi che possono verificarsi
- deve rendere conto del lavoro della scuola e dello stato in cui si trova la scuola
- deve saper creare un ambiente di lavoro ottimale
- rappresenta con sicurezza la scuola di fronte all'intera comunità

La sussistenza di queste condizioni è verificata attraverso colloqui del gruppo di ispezione e con genitori, insegnanti, studenti, personale non docente, con ispezioni in loco e attraverso l'analisi di tutta la documentazione scolastica che deve essere inviata prima che l'ispezione abbia inizio.

5.2 Salario

Il salario di partenza dipende dalla tipologia scolastica e dalle dimensioni della scuola. Gli incrementi di salario dipendono solo dall'anzianità. Non ci sono aumenti o diminuzioni di stipendio dipendenti dalla qualità del lavoro del preside.

Le differenze di salario tra un dirigente scolastico e un responsabile di dipartimento o il gruppo di insegnanti meglio pagati è talmente piccola che sarà difficile in futuro individuare i dirigenti delle scuole fra gli appartenenti a queste categorie. Il dirigente scolastico ha in permanenza su di sé l'intera responsabilità della scuola e la differenza salariale rispetto ai livelli inferiori non è tale da giustificare l'aspirazione a ricoprire il più alto gradino della gerarchia scolastica. Questo avviene soprattutto per i presidi delle scuole primarie in quanto: gestire una scuola, dover

coprire 20 ore di lezione come insegnante e percepire lo stesso stipendio di un normale insegnante di scuola secondaria risulta essere assolutamente poco attrattivo. In un periodo di cambiamenti demografici, i dirigenti delle scuole primarie sono i primi a vedere le proprie scuole chiudersi, a dover far domanda per posizioni aperte in altre scuole o magari a dover dirigere due o più scuole contemporaneamente. Per tutto ciò non vi sono premi o contropartite e non c'è da aspettarsi una modificazione delle tabelle salariali. Per questo centinaia di scuole si ritrovano senza un dirigente.

6. Come favorire una leadership distribuita

Le scuole autonome necessitano di un differente modello di dirigenza. Il dirigente scolastico/preside non può essere l'unico leader in questo nuovo tipo di scuola. I compiti dei dirigenti scolastici sono aumentati così tanto in volume e complessità che sono necessarie nuove strutture dirigenziali.

La leadership distribuita è, ad oggi, il modello più appropriato per il nuovo ruolo richiesto alla dirigenza scolastica. In tale contesto, il grado di autonomia concesso ai vicari è significativo, e anch'essi come i presidi devono rispondere degli esiti del proprio lavoro.

Per quanto riguarda la direzione di un gruppo di lavoro, è necessario assegnare ai componenti obiettivi non troppo vincolati e dare loro il tempo necessario per raggiungerli, concedendo anche ampia autonomia decisionale su come operare per raggiungerli. Ci stiamo muovendo sempre di più verso un modello basato sulla distribuzione di compiti e responsabilità, piuttosto che su un modello basato sulla delega delle stesse, visto che questo porta a una maggiore autonomia ed efficienza e visto che risulta essere la soluzione migliore per il corretto sviluppo delle leadership.

7. Tendenze e conclusioni

In Renania del Nord-Vestfalia, coloro che devono scegliere i presidi hanno il vincolo legale di scegliere il miglior candidato possibile per la posizione in questione. In pratica però, questa regola risulta essere disattesa quando non ci sono candidati sufficienti e si soffre di questa assenza anche per lunghi periodi di tempo: quindi ogni candidato viene accettato. La scarsità di candidati è un grave problema. Alcuni degli Stati tedeschi hanno difficoltà a riempire i posti vacanti. Come già detto, le scuole primarie sono quelle che hanno i problemi maggiori e accade che debbano presentare bandi di concorso per posizioni di dirigente scolastico anche per due o tre volte. Anche nelle scuole secondarie spesso succede che si presenti un solo candidato o addirittura che non se presenti alcuno.

La regola non viene osservata anche quando si verifica il caso di consistenti accorpamenti di scuole causati dai nuovi cambiamenti demografici, che portano ad avere un surplus di presidi per alcune zone. In conseguenza, si pone il problema se dare la priorità al candidato migliore oppure salvare il posto di lavoro a quei presidi che sono rimasti senza una scuola da gestire a seguito della sua chiusura. Perciò, in futuro non ci saranno procedure valutative che permetteranno di scegliere il candidato migliore solo

sulla base dei criteri teorici, senza tener conto di vincoli derivanti dall'amministrazione scolastica o dalle conseguenze delle sue politiche scolastiche.

In sintesi, riteniamo che il profilo professionale del dirigente scolastico si stia sviluppando nella giusta direzione: da primus inter pares ci si muove sempre più verso una funzione di diretto supervisore di scuole sempre più autonome.

Questo modello inizierà a prendere vita a partire dal 2013. Tuttavia, ancora non sappiamo come tutto ciò verrà regolamentato dalla legge e come verrà messo in pratica.

In ogni caso, noi non siamo d'accordo sul fatto che ai dirigenti scolastici vengano assegnati sempre nuovi compiti (per esempio quello di assumere gli insegnanti, quello di formare i futuri insegnanti, quello di valutare, quello di gestire più gruppi di lavoro al fine di migliorare la scuola, ecc.) senza che in contropartita gli venga concesso più tempo da dedicare alla gestione o un salario più alto.

La differenza di salario tra il middle management (e gli insegnanti con la paga più alta) ed il dirigente è troppo ridotta e non trova riscontro nelle sue maggiori responsabilità, nell'obbligo di dover render conto del proprio operato di fronte agli altri e nell'impegno di tempo che gli si richiede.

È il preside da solo ad avere l'intera responsabilità di tutta la scuola.

Note finali

Le condizioni di lavoro del dirigente devono essere fissate in modo che poi possano funzionare. Se il governo stabilisce che ci debbano essere scuole autonome e una dirigenza scolastica qualificata, è necessario che le leggi e le condizioni di lavoro siano chiaramente definite. Il dirigente scolastico, all'interno di una scuola autonoma, deve disporre del potere necessario a governarla: altrimenti non potrà rendere pienamente conto del proprio lavoro e delle responsabilità connesse. È superfluo ricordare che la partecipazione e le regole democratiche devono essere rispettate, ma questo deve valere per tutti e non solo per gli insegnanti; deve valere anche per i genitori e gli studenti e anche per tutti coloro che vivono nella scuola.

Nel gioco di forze tra i potenti sindacati degli insegnanti e i governi regionali (che hanno paura di perdere la propria influenza invece di trasformarsi in centri di consulenza esperta) le leggi, le competenze e i regolamenti per i dirigenti scolastici risultano essere poco chiari e non coerenti. Il Ministero teme il potere dei sindacati degli insegnanti. Quindi è difficilissimo licenziare un insegnante, anche nel caso in cui questo risulti essere svogliato, pigro o d'intralcio agli obiettivi posti per il miglioramento della scuola. È anche possibile che una maggioranza di insegnanti possa opporsi alle decisioni della dirigenza, senza però assumersi le responsabilità per le proprie scelte.

In una situazione così poco chiara è difficile guidare una scuola e trovare nuovi candidati desiderosi di fare questo tipo di lavoro.

Tuttavia, le ultime ricerche dimostrano che i dirigenti scolastici godono di maggiore salute rispetto agli insegnanti e che raramente sono soggetti a un esaurimento nervoso e questo pare essere motivato dal fatto che a loro piace il proprio lavoro.

In ogni caso, l'ambigua condizione di lavoro fin qui descritta, se diventa strutturale, rischia di essere fonte di molti problemi per i dirigenti scolastici già in servizio. In Germania abbiamo un proverbio che suona più o meno come: o sei bianco o sei nero. Non ci sono vie di mezzo che funzionino. Siamo tutti in attesa che i nostri politici prendano le decisioni giuste per permetterci di affrontare al meglio le sfide del futuro.

William Jerman

National College for School Leadership Associate (Inghilterra)

Innanzitutto vorrei raccontarvi un po' del mio background: io sono preside da 25 anni nella scuola primaria. Inoltre sono un National Leader of Education in Inghilterra, cioè sono un dirigente scolastico che non ricopre questo ruolo solo all'interno della sua scuola, ma che può anche dare supporto ad altre scuole che hanno dimostrato difficoltà dopo le ispezioni e devono adottare particolari misure per tentare di risollevarsi. Quindi noi non siamo solo responsabili del nostro istituto, ma siamo dirigenti in un senso più generale, abbiamo un obiettivo etico-morale che è anche quello di sostenere i dirigenti scolastici degli altri istituti.

Negli ultimi cinque anni ho anche lavorato all'interno del National College for School Leadership, che esiste da dieci anni e che ha svolto un ruolo realmente positivo e innovativo nel campo della promozione della dirigenza scolastica di ogni ordine e grado, non soltanto per gli insegnanti. Questo è l'obiettivo del nostro Segretario di Stato e, da quando il suo partito è venuto al potere, due anni e mezzo fa, sono cambiate moltissime cose: come ho sentito per molti altri Paesi, anche noi adesso ci troviamo in un momento di transizione.

Credo che nel nostro sistema ci siano molti punti di forza, ma anche molte cose da migliorare. Nella visione del nostro attuale governo, il punto centrale del progetto di riforma dell'istruzione riguarda la possibilità di conferire maggiori poteri e facoltà di controllo ai nostri dirigenti, affinché possano guidare il miglioramento all'interno delle loro scuole e guidare anche quello del sistema educativo. Tutte le nostre politiche educative sono guidate da fini etici: in particolare, la necessità di migliorare i risultati di ogni alunno e di ridurre le differenze tra i più poveri e i privilegiati: questa per noi è sicuramente una problematica enorme, che cercheremo di affrontare.

Nel nostro Paese l'istruzione vede coinvolti molti soggetti: c'è lo Stato, che a livello centrale svolge un ruolo molto importante; poi ci sono gli enti locali che si occupano del territorio e infine abbiamo un organo di governo presente in ogni scuola. Per esempio, nella mia scuola a Londra ho circa 360 alunni tra i 6 e gli 11 anni e ho 16 componenti dell'organo di governo che controllano e supervisionano la scuola. Sono costituiti da rappresentanti dei genitori, degli insegnanti e del personale non docente, rappresentanti dei partiti politici locali e anche persone provenienti dal territorio locale, che hanno competenze e capacità e possono tornarci utili. L'analogia migliore che potrei fare è che questo organo di governo è come il consiglio di amministrazione di qualunque grande azienda e quindi il mio ruolo è un po' come quello dell'amministratore delegato, che impone di avere una prospettiva da portare avanti, per apportare miglioramenti; ma devo comunque sempre rendere conto all'organo di governo e loro devono rendere conto a me del loro lavoro di gruppo e soprattutto del fatto che le attività vengano svolte secondo legge e secondo i migliori criteri.

Ci sono alcuni punti di riferimento importanti all'interno del nostro sistema.

Ovviamente, il primo è l'autonomia: infatti le nostre scuole sono sempre più autonome. Preferisco parlare di scuola, piuttosto che di dirigente scolastico, perché la scuola è di per sé un ente autonomo: ovviamente ha all'interno quest'organo di governo che comprende i docenti, ma sicuramente il dirigente scolastico vi svolge un ruolo chiave.

Altro punto chiave: la collaborazione. La collaborazione è importante all'interno degli istituti scolastici, ma anche tra di loro.

Poi viene la libertà: c'è una grande libertà in quelli che sono i nostri programmi di studio, la metodologia didattica e più in generale per gran parte delle cose di cui ci occupiamo. È necessario ricordare che in Inghilterra è presente una grande varietà di scuole: è questa una delle nostre più grandi sfide. Non ci sono solo le scuole pubbliche, ma anche quelle private, quelle religiose, quelle cosiddette "libere": chiunque può costituire o fondare la propria scuola, ci sono delle aziende che creano le proprie scuole, ci sono persone di diverse credenze religiose che costituiscono la propria scuola; la situazione degli istituti scolastici inglesi risulta essere quindi estremamente variegata.

Altro principio cardine è l'auto-miglioramento: noi dirigenti abbiamo ovviamente il dovere di conoscere benissimo la realtà in cui operiamo, per questo dobbiamo sottoporci a una costante autovalutazione; dobbiamo conoscere approfonditamente la nostra scuola, così che in occasione di un'ispezione sulla nostra qualità da parte di un ispettore esterno, la valutazione avvenga anche a riguardo del nostro auto-miglioramento. Per questo motivo noi siamo tenuti a compilare dei moduli di autovalutazione, dobbiamo valutare i docenti, dobbiamo avere colloqui con i genitori, con i nostri docenti, insomma, dobbiamo esplorare tutta la realtà della nostra scuola. Questo poi deve sempre avvenire secondo principi di responsabilità e trasparenza, perché l'autonomia va di pari passo con la trasparenza e la responsabilità.

Direi che molti dirigenti, all'inizio della loro carriera, hanno avuto difficoltà a rendersi conto della grande responsabilità che avevano; ciò nonostante, anche se talvolta può essere faticoso avere a che fare con così tanta autonomia, questa è parte integrante del nostro lavoro e noi cerchiamo sempre di raggiungere il giusto equilibrio.

Voglio sottolineare però che autonomia non deve significare isolamento: una scuola autonoma può facilmente diventare isolata. C'è tutto un nuovo gruppo di scuole in Inghilterra, chiamate Academy, che hanno deciso di non essere gestite dall'ente locale, vengono infatti finanziate direttamente dal governo centrale e hanno un grado di autonomia ancor più elevato. Per alcuni di questi istituti l'isolamento è un problema, in quanto implica essere costretti a lavorare e ad operare isolatamente. La diversità è importante, ma non deve significare mancanza di collaborazione. Alcune scuole si ritrovano abbastanza isolate. Esistono anche categorie di scuole che hanno delle condizioni molto simili: quindi fanno gruppo fra loro e questo, a livello geografico, a volte risulta essere un problema.

C'è poi la questione dell'accountability, la responsabilizzazione, che non deve diventare un'eccessiva regolamentazione. Il sistema dell'istruzione in Inghilterra ha dei programmi di studio piuttosto rigorosi e c'è una forte forma di valutazione a livello di prove d'esame, soprattutto per quanto concerne le competenze di lettura, scrittura e calcolo, le capacità matematiche e letterarie; moltissime scuole hanno finito con il

restringere sempre di più il loro programma di studio, proprio per concentrarsi maggiormente sulle discipline matematiche e letterarie. In altri istituti scolastici, invece, i presidi ritengono che sia vero il contrario. Cioè è importante che ci siano queste ispezioni scolastiche, queste prove d'esame e che si sia in grado di superarle, però è importante anche mantenere un imperativo etico nei confronti dei nostri alunni, devono esserci anche discipline come l'arte, la musica, l'educazione fisica, in maniera tale che si possa ampliare il ventaglio di esperienze che trasmettiamo ai nostri alunni. Ed è per questo che noi nel nostro sistema cerchiamo di concentrarci su questo e la nostra attenzione proseguirà in tal senso.

Tornando a me quindi, io ricopro tre funzioni: sono dirigente scolastico; mi occupo del sostegno alle altre scuole, quelle che si trovano in difficoltà; e sono anche un insegnante, un docente, anche se non ho molto tempo per insegnare.

Sono preside da parecchio tempo e mi hanno scelto come preside perché all'epoca ero considerato un bravissimo insegnante. Adesso collaboro con altre tre scuole a Londra, le sostengo durante le ispezioni e durante le cosiddette "misure speciali" che vengono attuate e attraverso le quali si cerca soprattutto di migliorare la qualità dei docenti, migliorandone la formazione: e questo è proprio il mio obiettivo. Questo fa parte di quel dovere etico di cui ho parlato: la filosofia per cui i migliori dirigenti e soprattutto le nostre scuole migliori devono aiutare le scuole in difficoltà.

Nel nostro sistema ci sono circa 23.000 scuole tra quelle di educazione primaria, secondaria e quelle cosiddette speciali. Fra le caratteristiche che distinguono il sistema scolastico inglese ci sono: dimensione, differenziazione, autonomia dei presidi, *governance*, responsabilizzazione e larga presenza di settori scolastici indipendenti; il 70% delle nostre scuole hanno un ordinamento indipendente, anche se ultimamente stiamo lavorando sempre di più con spirito di collaborazione; in passato invece siamo sempre stati molto divisi. Adesso c'è una grande volontà da parte del settore pubblico, ma anche di quello privato, per collaborare insieme.

Questo ovviamente è il ruolo del governo centrale, insieme a quello di finanziare gli istituti scolastici: abbiamo quindi delle responsabilità di budget delegate, ma comunque il finanziamento viene sempre dal governo centrale, oltre al sostegno degli enti locali grazie al contributo dato attraverso il pagamento delle imposte.

Abbiamo dei programmi di studio nazionali per tutte le discipline e per tutte le scuole: questi programmi si trovano alla loro quinta revisione negli ultimi 20 anni e nel 2014 ci sarà una nuova revisione del programma nazionale; inoltre il governo centrale è responsabile anche di tutte le prove d'esame nazionali e del servizio ispettivo indipendente dell'OFSTED.

Esistono moltissime prove d'esame: una si fa a 11 anni, un'altra a 16 anni e poi ci sono una serie di prove intermedie e prove meno formali per i bimbi di 7 anni. I risultati di queste prove sono cruciali, perché comunque è sulla base dei risultati di queste prove che una scuola viene valutata e non soltanto sul risultato e rendimento degli alunni in assoluto, ma vengono presi in considerazione anche i progressi che gli alunni fanno nel tempo. Per esempio, quando si inizia al livello di ingresso 2, livello stabilito a livello nazionale per il bambino, si deve raggiungere alla fine della scuola pri-

maria il livello 4.

Ovviamente, la valutazione fatta sui bambini più piccoli è diversa da quella fatta su ragazzi più grandi, ma il nostro sistema è sottoposto a una grande pressione: il 90% dei nostri alunni deve far registrare in uscita almeno due livelli di progresso rispetto all'iniziale e, se non si raggiunge questo miglioramento, è possibile che la scuola debba ricorrere alle misure speciali, che sono misure correttive. Questo è uno dei motivi per cui alcuni presidi hanno deciso di ridurre il programma di studio delle materie rispetto a quelle oggetto di esame, proprio perché c'è una grande pressione per rispondere a questi risultati nazionali, che devono essere raggiunti.

Si tratta quindi di un compito molto difficile: nel Regno Unito lavoriamo moltissimo per cercare di migliorare la nostra autovalutazione, per garantire la continuità dei risultati e soprattutto per fare in modo che i risultati vengano valutati nello stesso modo in tutte le scuole.

Altra questione che richiede il nostro impegno è il rapporto con gli enti locali, con gli ispettori, con la sovrintendenza, che fanno visite per verificare che anche la sicurezza sia posta in opera.

Quello della sicurezza e dell'assistenza ai ragazzi è un'altra questione importante. Sfortunatamente ci sono stati casi in cui alcuni alunni hanno avuto problemi personali, anche gravi. In questi casi ci avvaliamo anche dell'assistenza sanitaria per i nostri ragazzi e ci sono diversi professionisti, medici e infermieri, che lavorano con noi per garantire l'incolumità, la sicurezza e la salute dei nostri ragazzi. All'interno della mia scuola ci sono due funzionari di sicurezza, che costituiscono parte importante del sistema.

Lo sviluppo della dirigenza scolastica negli ultimi 20 anni è stato una parte molto positiva del sistema scolastico inglese ed è nato proprio con la fondazione del National College of School Leadership, che fino a un anno fa era un istituto completamente indipendente da qualunque organismo, compreso il Governo. Con l'avvento del nuovo governo ci sono state molte modifiche e tantissimi organismi simili al National College sono stati chiusi. Possiamo dire che il National College esiste ancora, però è il braccio armato del Ministero dell'Istruzione. Non siamo pupazzi nelle mani del Governo centrale, anche se dobbiamo prestare attenzione a quello che diciamo quando parliamo in pubblico.

Comunque il National College svolge un ruolo guida per quanto concerne il sostegno ai dirigenti scolastici, dal momento stesso in cui entrano a far parte del corpo docente e poi nella rosa dei dirigenti scolastici. Noi, all'interno del nostro sistema, promuoviamo la dirigenza a tutti i livelli: a cominciare dagli aspiranti dirigenti, dai responsabili intermedi, da quei docenti specializzati che possono essere specializzati nel coordinamento per una determinata disciplina per la scuola primaria o secondaria e un'altra disciplina nella scuola media. Poi ci sono anche figure di sistema che sono capi di due o tre dipartimenti o divisioni all'interno della scuola e altri che svolgono ruoli di quadri.

Il 50% dei nostri dirigenti hanno 50 anni o più e ovviamente questa è una situazione abbastanza preoccupante perché ci si avvicina all'età del pensionamento e quindi si

cerca di spingere per il reclutamento di nuovi dirigenti scolastici più giovani. Io per esempio avevo 32 anni quando sono stato designato dirigente e ci sono moltissimi altri colleghi che hanno la stessa esperienza e cerchiamo di rimanere in questa linea.

Alcuni dirigenti diventano poi consulenti spinti da questa grande passione per la gestione della scuola (ciò avviene soprattutto tra chi ha iniziato da giovane). Ci sono moltissime scuole, specialmente quelle cattoliche o quelle molto piccole, che hanno grandi difficoltà nel reclutamento dei dirigenti; in questo caso intervengono dei consulenti che le aiutano a colmare queste lacune e a trovare i dirigenti giusti; esistono casi in cui un solo preside si trovi a essere responsabile di uno, due, tre, addirittura cinque istituti scolastici diversi. Questo è un caso molto interessante, in quanto questi presidi responsabili di tante scuole, che si chiamano presidi esecutivi, si trovano a dover gestire innumerevoli aspetti dell'organizzazione scolastica e a dover ricoprire ruoli diversi.

Abbiamo in totale 13.000 dirigenti amministrativi delle scuole di ogni ordine e grado. Cinque anni fa ci siamo resi conto che dovevamo concentrarci su quello che fa la differenza per i ragazzi, cioè la qualità della didattica e dell'apprendimento e quindi abbiamo dovuto cercare di scorporare molti dei compiti amministrativi che avevano i presidi; adesso, all'interno delle nostre scuole, c'è un responsabile degli aspetti amministrativi, un dirigente amministrativo che si occupa del budget, dei locali della scuola, che si occupa del corpo docente, del personale, degli stipendi e così via, mentre il preside si occupa della realtà didattica: va nelle classi, controlla che le lezioni si tengano bene, aiuta ad aumentare la qualità della didattica, dell'insegnamento e dell'apprendimento.

Devo dire che gran parte dei miei colleghi hanno accolto benissimo questo tipo di riforma. I presidi devono partecipare alle riunioni con i ragazzi, devono essere presenti a scuola, devono essere visibili, devono avere un rapporto con il territorio, con la comunità esterna e anche con i genitori. Poi abbiamo moltissimi dirigenti delle scuole dell'infanzia e degli asili, quindi bimbi da 0 a 5 anni che costituiscono una categoria particolarmente importante. In questa fascia di età infatti esistono moltissime aree vulnerabili e quindi ci sono parecchie scuole per l'infanzia e asili che danno non soltanto servizi scolastici, ma anche supporto alle famiglie, soprattutto in caso di famiglie particolarmente disagiate. Risulta evidente che i dirigenti ricoprano un ruolo molto importante e la scuola, soprattutto per questa particolare categoria di famiglie, deve diventare un posto sereno e sicuro nel quale portare i propri figli e ricevere un sostegno.

Una buona leadership scolastica è quindi una necessità. Attualmente possiamo dire che, grazie ai dati ricavati dalle nostre statistiche, in Inghilterra, su ogni 100 scuole con un buon livello dirigenziale e gestionale, ben 93 avranno buone possibilità di successo. Al contrario, su ogni 100 scuole con un livello gestionale non buono, solo 1 avrà buone possibilità di successo. La leadership è perciò l'elemento chiave al fine di migliorare le condizioni della nostra popolazione giovanile. Gli indicatori OCSE considerano i presidi inglesi come i migliori del mondo: io non sono sicuro che ciò sia vero, sono invece sicuro che in tutti i Paesi ci siano ottimi presidi come quelli inglesi. Comunque, sulla **Slide 9**, vorrei indicare alcune delle strategie che sono state identificate come fautrici di questo successo.

Perchè gli indicatori OCSE considerano i presidi inglesi
come i migliori del mondo

Leadership distribuita e strategica:

- Concentrare il proprio lavoro sull'apprendimento degli alunni, non solo sull'amministrazione scolastica
- Utilizzare insegnanti altamente qualificati (advanced Skills Teachers o Subject Leader Specialist)

Gestione dell'apprendimento e dell'insegnamento:

- Concentrarsi con attenzione sull'istruzione e sull'insegnamento
- Prestare attenzione su tutto ciò che avviene nella classe

Visione strategica e controllo delle performance:

- Utilizzo dei dati relativi alle performance degli alunni per stabilire gli obiettivi scolastici
- Assicurare che gli insegnanti lavorino per raggiungere gli obiettivi educativi della scuola
- Controllo sulle performance degli insegnanti e osservazioni sulle lezioni

Slide 9: Strategie utilizzate dai presidi inglesi al fine di svolgere il proprio lavoro al meglio

Abbiamo già detto che bisogna dedicare tempo all'apprendimento, alla didattica e non agli aspetti amministrativi e sicuramente questo è stato uno dei più grandi e positivi cambiamenti nel mio lavoro: il fatto di non dovermi più occupare di cose amministrative. L'ho fatto in passato, però adesso ho altre persone a cui delegare questo compito.

Durante questo seminario abbiamo già parlato di leadership distribuita e io posso dire che la delega di incarichi è diventata un aspetto cruciale del sistema scolastico inglese. Io non sarei potuto essere qui a Roma se non avessi avuto la possibilità di delegare i miei compiti al mio gruppo di lavoro, che include il dirigente amministrativo, il vicepresidente e altri responsabili che hanno tutti dei ruoli e delle funzioni chiaramente definite, ma soprattutto grandi responsabilità e grande livello di autonomia: questo dà a loro la libertà di operare. Tutti nella mia scuola sono dirigenti di qualche ordine o grado: anche gli insegnanti stessi in qualche modo sono dirigenti di un qualcosa. Questo modello viene riprodotto dalla maggior parte degli istituti scolastici in Inghilterra e rappresenta il modo migliore per sviluppare e far crescere i nostri dirigenti e soprattutto per creare un terreno fertile per il futuro. Questo permette ai presidi un maggior coinvolgimento nell'apprendimento, nella didattica, nella presenza in classe.

A me piace tantissimo per esempio osservare, dare consigli, girare per le classi, consigliare ai docenti come migliorare le proprie tecniche di insegnamento e dare consigli

anche ai ragazzi. Ovviamente è importante la visione strategica: sapere dove saremo come scuola tra uno, due, tre, cinque anni. Il preside non deve avere questa visione solo per sé, ma la deve condividere, in maniera tale che tutti possano condividere la stessa passione, lo stesso entusiasmo, lo stesso stimolo e non parlo soltanto del preside e dei docenti, ma anche dei genitori, della comunità esterna: tutti devono sapere dove stanno andando i nostri alunni e se abbiamo questa visione strategica condivisa siamo sulla strada buona per poterla veramente attuare. Il preside è il primo a dover pianificare un progetto di crescita, a dover adottare una prospettiva a lungo termine e a dover lavorare su una strategia che consenta alla scuola di raggiungere gli obiettivi preposti.

Come diventare un preside? Ci sono alcuni prerequisiti:

- l'età: il più giovane preside che conosco ha 29 anni, è una donna ed è bravissima a fare il suo lavoro;
- l'esperienza: sicuramente vogliamo persone con esperienza e vogliamo persone che siano brave a dirigere in molti aspetti della scuola. È quindi importante essere già stato responsabile di una qualche funzione organizzativa, perché ovviamente nessuno può passare direttamente dall'essere insegnante all'essere preside. C'è tutta una scala di funzioni intermedie: aspirante *leader*, *leader* in corso di formazione, *leader* intermedio, *senior leader* e preside effettivo. Ovviamente anche la formazione e lo sviluppo professionali sono importanti. C'è anche una grande dose di impegno personale: tutti quelli che lo fanno, lo fanno perché credono veramente di poter fare la differenza.
- titoli: non c'è alcuna valutazione, alcuna prova che non ne tenga conto. Fino a un anno fa c'era la National Professional Qualification for Headship, che era un sistema di qualifiche a livello nazionale. Era necessario fare domanda per fare l'esame, c'era un processo di selezione di due anni, si lavorava su un programma formativo della durata di altri due anni, era necessario dimostrare di aver lavorato prima in altre scuole, di aver portato avanti dei progetti e di averlo fatto con successo. Adesso devo dire che purtroppo non è più obbligatorio, tuttavia credo che il 99% delle persone che vogliono diventare presidi ancora si sottopongano a questo processo preparatorio perché è ancora molto valido. C'è da dire che, all'interno della categoria di scuole chiamate Academy, in molti casi non è necessario essere degli insegnanti titolati per insegnare: ma ci sono alcune organizzazioni professionali e sindacali degli insegnanti che lottano contro questi nuovi criteri, perché hanno determinato un abbassamento della qualità delle nostre scuole.

Chi è responsabile del reclutamento?

I presidi non vengono designati dagli enti locali, dal governo centrale, ma vengono designati dalle scuole stesse che possono scegliere il proprio preside in base al proprio contesto, la propria realtà, il proprio fabbisogno in quella particolare situazione. Il consiglio di istituto pubblica un annuncio a livello nazionale sul sito web e sui giornali specializzati, in cui si definisce chiaramente il ruolo che dovrà essere ricoperto, i compiti da svolgere e così via. Gli aspiranti a quel posto devono presentare

una domanda; a volte non si presenta domanda per una specifica scuola perché non la si ritiene adatta a sé, magari si preferisce lavorare in un ambiente di periferia perché è più stimolante, oppure si può voler lavorare in un piccolo paesino dello Stato, insomma si può decidere per quali scuole fare domanda. Per fare domanda va compilato un modulo specifico e poi, se la domanda viene accettata, si fa un colloquio. Ci sono colloqui di due giorni con le autorità locali per l'istruzione, rappresentanti dell'istruzione nazionale, con il preside in carica e così via. Ci sono tutta una serie di prove, per esempio presentazioni, e alla fine di questo processo è l'organo della scuola che decide chi designare e a quel punto si firma un contratto di lavoro con le *Local Education Authorities*¹³.

Per quanto riguarda i contratti e i rapporti di lavoro, i contratti sono molto dettagliati sulle condizioni di lavoro. Si stabiliscono quante sono le ore di lavoro e il numero di ore necessarie per poter completare le proprie funzioni professionali con successo. Diciamo che queste ore vanno da 55 a 85 ore a settimana per poter effettivamente completare tutti i compiti professionali. Gli stipendi invece si basano sulla dimensione della scuola oltre che sui risultati ottenuti. Quindi è possibile che presidi di scuole diverse abbiano stipendi diversi. Il salario inoltre dipende dallo stipendio di ingresso, dalle dimensioni delle scuole e dalle condizioni di lavoro e anche dalla zona geografica: se si lavora al centro di Londra, dove il costo della vita è più alto, allora probabilmente potrebbe esserci uno stipendio più alto rispetto ad altri quartieri. Diciamo che questi stipendi partono da 50 000 euro l'anno e in grandi scuole secondarie si possono guadagnare fino a 120 000 euro l'anno. C'è quindi una differenza di partenza notevole, in ogni caso gli aumenti successivi dipendono dalle performance: se i risultati non sono buoni, non si ottiene l'incremento salariale.

Le responsabilità e i poteri del dirigente scolastico sono amplissimi. È sempre il preside che fornisce raccomandazioni, attribuisce responsabilità, è responsabile della gestione del personale e del budget. Il preside ha infatti responsabilità totale relativa al budget scolastico. Per esempio, nella mia scuola (che ha un budget di 1,6 milioni di sterline)¹⁴ è necessario garantire che questa somma copra tutto: insegnanti, corpo non docente, elettricità, riscaldamento, acqua, tutto. Ed è mia responsabilità.

Fra le mie responsabilità c'è poi la gestione della didattica e dell'apprendimento, con l'obiettivo di migliorare costantemente la qualità dell'insegnamento. C'è ovviamente la cura dei programmi di studio, della sede scolastica, il controllo della sicurezza (se c'è un allagamento, siamo noi che dobbiamo trovare una soluzione: anche in questo siamo molto autonomi), performance e gestione dei risultati (del corpo docente e non docente). L'autonomia di cui disponiamo ci conferisce al tempo stesso un grande pote-

¹³ Local Education Authorities: nel sistema inglese sono l'equivalente dei nostri Provveditorati agli Studi, cioè hanno autorità su un territorio per tutte le questioni organizzative relative all'istruzione. A differenza di quanto accade in Italia, non dipendono però dal Ministero dell'Istruzione, ma dalle autorità amministrative locali (municipalità e contee). Hanno perso molta della loro importanza con la riforma voluta da Margaret Thatcher nel 1988, ma sono tuttora titolari dei rapporti di lavoro con il personale (anche se la scelta è operata dagli organi di governo delle singole scuole).

¹⁴ In via approssimativa, è l'equivalente di 5.500 euro/anno per alunno, cioè una cifra inferiore a quella che si spende in Italia per un alunno di scuola primaria: e, salvo la fornitura iniziale degli edifici, copre – come si è visto – tutto.

re, in quanto abbiamo la facoltà di fissare degli obiettivi, non solo quelli generali della scuola, ma anche quelli personali del personale scolastico e degli studenti della nostra scuola. Dobbiamo collaborare con il territorio e gestire le relazioni con la comunità esterna, perché la scuola per noi è proprio una parte integrante del territorio.

Per quanto concerne la valutazione dei presidi, io vengo valutato tutti gli anni, per vedere ovviamente se il mio stipendio aumenterà o meno, o se conserverò il posto di lavoro. A farlo è un gruppo di persone appartenenti al nostro organo di governo: essi seguono prima un programma di formazione di una settimana, per mettersi in condizione di operare questa valutazione nel modo giusto; vengono affiancati da un ispettore, o un sovrintendente della comunità locale e l'obiettivo è quello di valutare se come preside ho ottenuto i giusti risultati, o se ho raggiunto gli obiettivi assegnatimi l'anno precedente.

Questi obiettivi riguardano ovviamente miglioramento e avanzamento e sviluppo della scuola, però ci sono anche degli obiettivi personali, per esempio quello che io potrei volere per il mio sviluppo di carriera, per questo devo sottopormi a un colloquio con l'ispettore, durante il quale parlo di quelle che sono secondo me le osservazioni più importanti da fare e al quale segue un incontro con un piccolo gruppo estrapolato dall'organo collegiale: infine, tutti insieme, rivediamo tutti gli obiettivi stabiliti e verificiamo se sono stati raggiunti o meno. Io devo fornire dati e cifre per dimostrare che i miei obiettivi sono stati raggiunti e come ho fatto a raggiungerli. Successivamente loro si riuniscono in consiglio per decidere se posso tenere il posto di lavoro e se avrò un incremento di stipendio. È un sistema molto efficace che sicuramente aumenta la responsabilizzazione del preside. Lo stesso procedimento si applica agli altri membri del personale: anche tutti gli altri *leader* intermedi vengono valutati in questo modo. Questa valutazione comprende anche la valutazione sulle performance.

Lo sviluppo della leadership. I nuovi insegnanti che hanno appena iniziato la professione vengono da subito incoraggiati a diventare *leader*, a lavorare accompagnati da un collega più esperto per vedere se possono avere un interesse in una specifica disciplina o settore e poi ci sono i *leader* intermedi e gli aspiranti dirigenti, i *senior leader*, i vicepresidi e i presidi.

Due degli aspetti più positivi del nostro sistema sono: il nostro impegno alla crescita personale dei dirigenti e quello per la qualità della didattica e dell'apprendimento. Questi, secondo me, sono stati gli elementi cardine che hanno avuto un impatto positivo sul sistema scolastico inglese negli ultimi 20 anni.

Nel 2012 abbiamo introdotto un nuovo elenco di standard per gli insegnanti (anche se non è chiaro cosa succede se l'insegnante non fa queste cose – la materia è ancora oggetto di trattativa): però c'è comunque una sorta di elenco di questi standard che riguardano la qualità e tutti gli insegnanti della scuola. L'ultimo aspetto per esempio è stato oggetto di grande dibattito: bisogna dimostrare una condotta personale di livello decisamente elevato. Ciò include, oltre alla vita professionale, anche la vita personale e questo riferimento alla condotta personale ha creato qualche problemino. È stato un problema per persone che magari spesso frequentano Twitter, Facebook, oppure persone che frequentano ristoranti e locali nello stesso territorio in cui è ubicata la scuola: se magari si vuole bere un bicchierino di vino o birra in più...

Comunque è interessante vedere come questa cosa evolverà.

Anche per i presidi ci sono degli standard nazionali che sono stati introdotti qualche anno fa per tenere conto del contesto e della realtà scolastica e della diversità delle varie scuole. Obiettivo di questi standard è definire che cosa ci si aspetta dal ruolo del preside, il che è ragionevole. Sono standard validi per tutta l'Inghilterra, aspetto questo di fondamentale importanza perché almeno quando si presenta domanda di assunzione in una scuola si è consapevoli che gli standard sono uguali per tutti. Ovviamente devono essere standard che ispirano e a cui si aspira e soprattutto che promuovono la carriera e l'avanzamento professionale. Sono fondamentali anche per chi deve designare un nuovo preside, ed è importante anche dare una forte assistenza a quanti sono addetti a questo importante ruolo. Ci sono sei ambiti di competenza fondamentali:

- plasmare il futuro: leadership strategica; cioè dove vogliamo arrivare e come ci vogliamo arrivare (parte importantissima del ruolo);
- dirigere la didattica e l'apprendimento: aspetto importantissimo che riguarda direttamente la vita dei nostri alunni;
- migliorare sé stessi e migliorare nel lavoro di gruppo: anche questo è importante perché anni fa in Inghilterra il preside era visto come una persona molto carismatica, ma sola, che in qualche modo guidava la scuola e tutti quanti dietro di lui. Adesso non esiste più questo concetto, perché esiste il concetto della condivisione e gestione dell'organizzazione;
- garantire la trasparenza;
- assicurare la responsabilizzazione di tutti;
- rafforzare il legame con il territorio.

Questi sono gli standard sui quali veniamo valutati nel nostro lavoro.

Il National College continua ancora a svolgere un ruolo molto importante in tutto questo sistema e abbiamo dei moduli relativi ai dirigenti molto chiari, anche se molti aspetti continuano ad essere rinnovati. Abbiamo per esempio la qualifica professionale di *leader intermedio* e di *senior leader* e poi quella di preside.

Alcuni moduli che riguardano argomenti essenziali sono obbligatori mentre altri sono facoltativi: chi li sceglie lo fa per favorire il proprio sviluppo professionale, per esempio se vuole approfondire tematiche amministrative o finanziarie.

Attualmente i programmi formativi del National College definiscono tre livelli di leadership:

1. per chi vuole dirigere un gruppo all'interno di una istituzione scolastica (*leader intermedio*)
2. per chi aspira a dirigere al di là dei confini di un gruppo all'interno di una istituzione scolastica (*senior*)
3. per chi aspira a dirigere l'organizzazione scolastica complessiva (capo d'istituto).

È in corso di definizione un programma di sviluppo per un livello ulteriore, il livello 4, che verrà definito nei prossimi mesi: io sono una delle persone che se ne sta occupando e ci stiamo impegnando per trovare un modello che possa stimolare la motivazione professionale e a far sì che possa essere mantenuta nel tempo.

Claude Thélot

già Presidente del "Haut Conseil de l'évaluation de l'école"

Claude Thélot è uno dei più autorevoli ed ascoltati esperti francesi di economia dell'educazione ed è autore di numerose pubblicazioni sull'argomento. Dal 2003 al 2004 è stato incaricato di presiedere la Commissione per un dibattito nazionale sull'avvenire della scuola in Francia: un'iniziativa senza precedenti, nel corso della quale sono state ascoltate molte migliaia di persone aventi un ruolo qualificato nel sistema paese, per trarne indicazioni sulla riforma degli ordinamenti scolastici. Il rapporto che ne è uscito, redatto dallo stesso Thélot, costituisce uno dei documenti più lucidi sul futuro della scuola nei paesi avanzati.

Thélot sarebbe dovuto essere uno dei tre relatori stranieri al Seminario ed aveva già scritto ed inviato in anticipo il testo della sua comunicazione. Purtroppo, un serio problema familiare dell'ultim'ora gli ha impedito di partecipare al Seminario. E' stato quindi sostituito, su suo suggerimento, dall'ispettore generale Gérard Mamou, che aveva risposto al questionario preparatorio.

E' sembrato però doveroso, oltre che utile, acquisire agli atti del Seminario i contributi di entrambi gli esperti, pur se relativi ad uno stesso paese: quello di chi ha materialmente tenuto la relazione e quello di chi avrebbe dovuto tenerla. Il testo che segue rappresenta quello che sarebbe stato il contributo di Thélot, ma che non è mai stato pronunciato.

LA POLITICA DEI CAPI D'ISTITUTO IN FRANCIA: SITUAZIONE E INSEGNAMENTI¹⁵

La politica dei capi d'istituto in Francia: situazione e insegnamenti

Con questa comunicazione, vorrei presentare sinteticamente la maniera in cui, in Francia, abbiamo organizzato la direzione delle scuole pubbliche, sperando che coloro che hanno la stessa responsabilità in Italia ne traggano qualche insegnamento utile.

Bisogna, innanzi tutto, dire una cosa importante: in Francia, le scuole primarie pubbliche (quelle che raggruppano i bambini di età, più o meno, fra 3 e 11 anni) non hanno un capo d'istituto in senso stretto. Certo, hanno un "direttore", ma egli non ha le responsabilità abituali di un dirigente scolastico, non ha autorità sugli insegnanti della propria scuola, in altre parole è un insegnante come tutti gli altri (nelle scuole più grandi, il direttore è sgravato, in parte o per intero, delle sue ore in classe). Questa peculiarità è dovuta al fatto che in Francia la "scuola primaria" non è un "istituto scolastico" nella misura in cui non possiede una personalità giuridica.

Bisogna riconoscere che questa situazione, eredità della storia educativa del paese, alla quale le organizzazioni sindacali degli insegnanti della scuola primaria sono molto

¹⁵ Ringrazio G. Mamou, ispettore generale onorario e J.-C. Garde, dirigente scolastico, per i loro suggerimenti in seguito alla lettura della prima versione di questo testo. Mi assumo la totale responsabilità dei contenuti esposti.

legate, costituisce oggi un handicap. Sarebbe necessario porvi rimedio in qualche modo (ci stiamo provando da almeno vent'anni...) e in modo tale da mettere d'accordo ragionevolmente tutte le parti. Ma siccome non abbiamo ancora trovato una soluzione, eviterei del tutto di parlare di scuola primaria. Questa relazione si riferirà quindi ai soli dirigenti scolastici della "secondaria" pubblica, ovvero dei *collège* pubblici (istituti che accolgono gli studenti di età compresa fra i 12 e i 15-16 anni) e dei *lycée* pubblici (studenti da 16 a 18 anni). In Francia ci sono 13.000 "dirigenti scolastici", che esercitano la loro funzione nei 5.300 *collège* e 2.500 *lycée* pubblici. Ognuno di questi istituti è diretto da un capo e da un vice, due persone che appartengono allo stesso "corpo" e chiamati, appunto, "dirigenti scolastici". Hanno un'età media di 51 anni e il 46% di loro è di sesso femminile¹⁶.

La descrizione molto precisa e preziosa della situazione dei capi d'istituto in Francia è a cura dell'ispettore generale onorario G. Mamou nella sua risposta al questionario di TreeLLLe. Nelle risposte al questionario è possibile reperire le informazioni che riguardano le condizioni dei dirigenti, il loro reclutamento, la loro formazione e la loro remunerazione. La prima parte di questo testo è un'introduzione sintetica alla lettura delle risposte del professor Mamou.

Poi, nella seconda parte, in maniera più sistematica, esporrò qualche riflessione che credo possa essere utile a chiunque voglia sviluppare una politica in questo campo. E nella terza parte farò un'analisi più approfondita sulla questione del reclutamento dei capi d'istituto, perché quella sembra essere la questione più importante agli occhi degli organizzatori di questo colloquio.

1. Breve sintesi delle risposte di G. Mamou al questionario di TreeLLLe

In Francia, i capi d'istituto delle scuole secondarie pubbliche formano un "corpo", ovvero una categoria di persone aventi diritti e doveri codificati nello statuto della Funzione pubblica. Questo corpo raggruppa dirigenti e vice. È una situazione abbastanza recente, perché trent'anni fa veniva applicata un'altra soluzione, quella del "distaccamento": un professore assumeva, anche per un periodo limitato, la funzione di capo d'istituto, pur mantenendo il "grado" di professore.

Il reclutamento dei dirigenti avviene per la grande maggioranza (85%) mediante un concorso nazionale. A questo concorso possono presentarsi esclusivamente insegnanti o equiparati (personale adibito all'orientamento, consiglieri pedagogici, etc.) che svolgano la loro funzione da almeno cinque anni. Del rimanente 15%, una prima piccolissima parte viene reclutata per chiamata diretta fra gli insegnanti con almeno cinque anni di anzianità, sulla base di una lista di attitudine (7%); e una seconda parte, anch'essa limitata, viene reclutata per distacco di funzionari che non appartengono al ministero dell'Istruzione (8%).

Il concorso prevede una prova scritta determinante l'ammissibilità, che consiste nell'analisi di un caso concreto di un *lycée* o *collège*; poi, per gli ammissibili, una prova orale di fronte ad una giuria; la prova è composta da un'esposizione e da una discussione con la commissione. Ai fini dell'ammissione, lo scritto pesa per 1/3 della valutazione e l'orale 2/3: pertanto l'orale è due volte più importante dello scritto. Gli ammessi effet-

¹⁶ Fonte: *Repères et références statistiques*, edizione 2012. In questa relazione utilizzerò l'espressione "capo d'istituto" per designare sia il capo d'istituto, sia il suo vice.

tueranno un anno di formazione presso un istituto, dove assumono (quasi tutti) l'incarico di vice. La formazione si svolge in parte presso gli uffici scolastici regionali (che noi chiamiamo "accademia") cui appartiene quel dato istituto e in parte presso una scuola nazionale superiore per dirigenti dell'istruzione (*Ecole nationale supérieure des cadres de l'éducation*). Gli ammessi (quasi tutti già funzionari di Stato), durante questo primo anno, lavorano in qualità di stagisti. Al termine di quest'anno di formazione, vengono valutati e, se riconosciuti idonei (che è il caso di quasi tutti), continuano ad esercitare le funzioni di vice nell'istituto nel quale hanno appena effettuato lo stage. Diventeranno capi d'istituto qualche anno più tardi in un'altra scuola.

L'età media degli ammessi al concorso è di 41 anni: uno su cinque ha meno di 35 anni e uno su quattro più di 46.

Il capo d'istituto non ha potere di reclutamento (o di nomina) degli insegnanti nel proprio istituto, e, salvo deroghe particolari, non interviene in tale processo (le deroghe consistono, in certi istituti difficili, nel fatto di chiedere un parere al dirigente). Tuttavia, il capo d'istituto ha un ruolo capitale nella vita degli insegnanti a causa di due grandi responsabilità che gli sono attribuite: stabilisce gli orari e costituisce le classi. Inoltre, in Francia, gli insegnanti dei *collège* e dei *lycée* pubblici sono valutati da due soggetti: un ispettore esterno all'istituto ispeziona la loro attività pedagogica (dentro e fuori la classe), mentre il capo d'istituto si occupa degli altri aspetti del comportamento sul luogo di lavoro (puntualità, influenza, etc.). Il primo "giudice" conta per il 60% della valutazione, mentre il secondo per il 40%; ciò dimostra l'importanza del giudizio del capo d'istituto (importanza tuttavia mitigata dal fatto che i suoi giudizi sono in effetti ampiamente "regolati" secondo il corpo e il grado dell'insegnante, conferendo poco margine di modulazione in funzione del merito; inoltre, tali giudizi devono, salvo eccezioni, rimanere stabili o crescere ogni anno).

Il capo d'istituto non può accordare indennità o incentivi finanziari, ma agisce indirettamente a questo livello grazie alla sua azione sulle ore di supplenza (gli insegnanti non possono rifiutarsi di fare un'ora di supplenza se il capo d'istituto lo richiede, ma molti di loro sperano di farne e ne fanno molte di più; l'assegnazione di queste ore è un compito del capo d'istituto). Infine, il capo d'istituto non ha, al di là degli elementi appena citati, responsabilità dirette sulle scelte pedagogiche (e questo è un punto di scontro), ma un decreto legge recente (aprile 2005) ha stabilito che in ogni *collège* e *lycée* vi sia un "consiglio pedagogico" dove gli insegnanti (di fatto i loro rappresentanti o i delegati per il consiglio) discutono le questioni pedagogiche (progetti, difficoltà, strategie, condivisione dei corsi, degli strumenti, etc.), e tale consiglio è presieduto dal capo d'istituto. Questo consiglio, piuttosto recente quindi, si sta diffondendo lentamente (che vuol dire che sta dando risultati sempre maggiori).

Da trent'anni i *collège* e i *lycée* (che non appartengono allo Stato, ma alle collettività locali: regioni e dipartimenti) sono istituti pubblici, e più precisamente "istituti pubblici locali di insegnamento", categoria giuridica che comporta qualche conseguenza, di cui una è fondamentale per l'argomento che stiamo trattando: sono diretti da un consiglio di amministrazione. Questo consiglio è costituito dai rappresentanti dell'amministrazione (di Stato e locale), dal personale (insegnanti e altri, eletti) e dagli "utenti" dell'istituto, ovvero genitori e studenti, eletti anch'essi. Il punto fondamentale è che il capo d'istituto, che rappresenta l'esecutivo, poiché sta a lui applicare le decisioni prese dal consiglio d'amministrazione, è allo stesso tempo, e di diritto, presidente del consiglio stesso. Questa disposizione, che crea una sovrapposizione di attribuzioni (fra presidenza dell'organo di indirizzo e direzione esecutiva dell'istituto) e che è unica nel diritto francese, conferisce al capo d'istituto grande potere sull'andamento

della propria scuola. Questa situazione è oggetto di dibattito, ma ha costituito e costituisce tuttora un punto irrinunciabile per i sindacati dei capi d'istituto.

Dopo molteplici e diversi tentativi, che non hanno portato a niente, la valutazione dei capi d'istituto oggi è confinata a due soli momenti: la previsione di un avanzamento di carriera e la domanda di trasferimento¹⁷. Questi due eventi possono verificarsi entrambi nel corso della carriera, ma non con molta frequenza (da notare che essendo l'età media di accesso al "corpo" di 41 anni e quella di pensionamento di 61, è possibile affermare, confrontando approssimativamente le due età, che la durata media della carriera corrisponde a 20 anni; per contro, un capo d'istituto non deve restare in una scuola meno di tre anni e, salvo eccezioni, non più di nove).

Il capo d'istituto guadagna in media (contando salario e indennità) dal 25% al 40% in più rispetto agli insegnanti (anche se alcuni insegnanti particolari possono guadagnare più di lui). Alloggia nell'istituto, contropartita dell'obbligo di restare a disposizione (e questo "alloggio di servizio" è un vantaggio da non sottovalutare, soprattutto nelle grandi città o presso i "grandi" *lycée* del XIX secolo). Gli istituti sono classificati in cinque categorie (secondo diversi criteri che considerano le dimensioni, la natura degli studenti che frequentano la scuola, etc.); passare da una categoria a quella superiore è uno dei principali obiettivi che garantisce ai capi d'istituto un avanzamento della carriera (che presuppone spesso uno spostamento geografico, spostamento le cui difficoltà sono decisamente attenuate dalla questione dell'"alloggio di servizio").

2. Riflessioni e commenti generali

Per concludere le sue risposte al questionario di TreeLLLe G. Mamou scrive che "Globalmente, questo modello [di capo d'istituto: funzione-reclutamento-formazione-valutazione-carriera] è di qualità e positivo", sottolineando tuttavia due difficoltà: "il carico eccessivo di lavoro per il personale" e "l'insufficiente autonomia pedagogica e amministrativa dei *lycée* e dei *collège*". Questi giudizi sintetici sono assolutamente pertinenti. Tuttavia, ciò non toglie che la politica condotta in questo campo possa, indipendentemente dal caso francese (ma appoggiandosi a questa esperienza), essere oggetto di qualche dubbio e qualche riflessione normativa, in vista di un chiarimento per i responsabili italiani. È questo che voglio sviluppare, attraverso cinque commenti generali, nella seconda parte di questa relazione.

1) È necessario cominciare ricordando la grande importanza della funzione del capo d'istituto e, ancor più precisamente, l'importanza crescente di questa funzione. La riuscita o il fallimento educativo si concretizzano, oggi molto più che un tempo, "sul campo", ovvero negli istituti scolastici stessi, grazie all'azione degli insegnanti e dei capi d'istituto. Non è più concepibile che la riuscita sia ottenuta solo seguendo, o applicando severamente, le istruzioni centrali o regionali. Istruire i giovani è diventato così difficile che richiede, allo stesso tempo, un quadro d'insieme sicuro (nazionale o regionale, legislativo, regolamentare) e una grande autonomia di quelle due figure locali che sono gli insegnanti e i capi d'istituto. La poli-

¹⁷ Dopo la risposta di G. Mamou al questionario di TreeLLLe è stata pubblicata un'ordinanza (nell'agosto 2012) che prevede l'instaurazione di un rapporto professionale regolare, correlato alla lettera d'incarico che il capo d'istituto riceve ogni tre anni (o in sede di trasferimento). Tale rapporto, che costituisce un elemento di valutazione e che è quindi sconnesso dai trasferimenti, dovrebbe essere associato a una certa modulazione dell'indennità specifica dei capi d'istituto (le diverse indennità anteriori sono state fuse in una unica, di cui una parte è fissa e l'altra variabile, legata appunto a questo rapporto). Questa nuova disposizione entrerà in vigore a partire dall'anno scolastico 2012-2013.

tica educativa si appoggia oggi molto più che in precedenza su questi ultimi, perché hanno contemporaneamente la responsabilità di conoscere, diffondere, interpretare il quadro (pedagogico, amministrativo, etc.) e quella di prendere in prima persona delle iniziative al servizio della riuscita dei loro alunni e di spingere gli insegnanti a fare lo stesso. Da questa constatazione emergono subito diverse conseguenze molto importanti.

Prima di tutto, risulta decisamente dannoso che le scuole primarie non siano dirette da un responsabile (il cui profilo dovrebbe essere definito in coerenza con le particolarità della scuola stessa). In secondo luogo, quando un tale responsabile esiste, come nel caso dei *lycée* e dei *collège*, la cura del loro reclutamento, della loro formazione, del loro incarico, della loro valutazione e della loro carriera risulta necessaria come non mai e deve essere molto ponderata. Uno degli indizi più importanti che sottolineano l'importanza del capo d'istituto è il seguente: un "cattivo" capo d'istituto può rovinare la reputazione e l'efficacia della propria scuola in dodici mesi; un "buon" capo d'istituto, al contrario, può veramente risollevarne le sorti di un istituto in difficoltà in un periodo di tempo un po' più lungo (diciotto mesi, forse due anni). In altre parole un *lycée* o un *collège* non è per niente insensibile al proprio capo.

E quando gli insegnanti credono che un capo d'istituto "non serva a molto" - cosa che ogni tanto si sente - è perché non ne hanno mai conosciuto uno "buono". Ecco un'altra buona ragione per cui i dirigenti scolastici debbano essere eccellenti. Bisogna ovviamente avere grande cura nel processo del loro reclutamento. Ma qualunque sia la bontà del reclutamento, non potrà garantire che il "laureato" sarà un capo d'istituto "eccellente" durante i vent'anni circa della sua carriera. Raccomanderei quindi una certa flessibilità che renda possibile cambiare o spostare quei capi d'istituto che non abbiano svolto il proprio lavoro in maniera sufficiente, senza che questo risulti troppo difficile o troppo offensivo.

Questa raccomandazione ha due facce, sulle quali sarebbe bene che i responsabili della gestione dei capi d'istituto riflettessero. Da una parte, la posizione stessa dovrebbe essere "reversibile"; in questo senso, la situazione che prevaleva venticinque anni fa in Francia, quando i capi d'istituto non costituivano un corpo, ma erano distaccati dal loro corpo di origine, era più soddisfacente, poiché il ritorno al corpo di origine poteva realizzarsi, essere richiesto o deciso, senza che questo implicasse un problema. La seconda faccia consiste nella miglior organizzazione, quando richiesto o necessario, del passaggio ad altre funzioni all'interno del sistema educativo e, perché no, nel tentativo di organizzare meglio un'eventuale seconda carriera. Se uno è stanco o non più brillante come capo d'istituto, non è detto che non possa rendere servizi anche molto apprezzabili in altre funzioni.

- 2) Secondo commento: una delle dimensioni più importanti, e in ogni caso la dimensione che sta alla base di questa politica dei capi d'istituto, consiste nell'esatta definizione del ruolo (o funzione) che viene loro assegnato. Questa definizione è tanto più necessaria e deve essere tanto più precisa in quanto siamo in un contesto in cui l'autonomia dell'istituto scolastico sarà fondamentale ed in crescita: ciò che è auspicabile per le ragioni già esposte. Tale autonomia deve avere spazi di esercizio molto ampi ed al tempo stesso esprimersi entro un quadro d'insieme, sorretto da una valutazione che assicuri l'armonizzazione delle iniziative prese dai diversi attori sul campo. Ne consegue che il reclutamento, la formazione, la valutazione, la carriera dei capi d'istituto saranno molto diversi a seconda delle funzioni che verranno definite.

Per esempio, il fatto che le responsabilità pedagogiche del capo d'istituto in Francia siano piuttosto limitate (e contestate da alcune organizzazioni sindacali degli insegnanti) dovrebbe condurre al reclutamento più frequente di capi d'istituto che non siano stati insegnanti in precedenza. In questo senso, una doppia evoluzione si è verificata in questi ultimi anni: da una parte, possono presentarsi al concorso membri del personale dell'istruzione nazionale che non sono insegnanti (documentalisti, consiglieri per l'orientamento e l'istruzione, etc.); dall'altra possono essere assunti come capi d'istituto funzionari distaccati che non fanno parte del mondo dell'istruzione. Tuttavia, quest'ultima evoluzione è stata di difficile realizzazione per la forte resistenza incontrata, e resta ancora troppo modesta (circa l'8%). È grazie all'apporto di persone di qualità provenienti da altri orizzonti che la direzione degli istituti evolverà in maniera positiva e che le funzioni che richiedono certe capacità saranno occupate meglio: gestione finanziaria, apertura alle nuove tecnologie, gestione delle controversie, apertura verso l'esterno, etc.

È, allo stesso modo, molto interessante osservare come la Francia abbia scelto di far dirigere gli istituti pubblici locali da figure radicalmente opposte, a seconda della natura dell'istituto: i *collège* e i *lycée* sono in grande maggioranza gestiti da ex insegnanti, mentre gli ospedali pubblici non sono quasi mai gestiti da ex medici (dal momento che un corpo specifico dei "direttori d'ospedale" è stato creato molto tempo fa). Questi due modelli di gestione sono opposti sul criterio del "vivaio": attingiamo dai professionisti del settore oppure no? Sì per l'istruzione, no per la sanità. Sarebbe senza dubbio interessante valutare in maniera comparativa questi due modelli. Tuttavia, non è necessario scegliere fra i due: sarebbe sufficiente combinarli: ciò significa, per l'istruzione, aumentare in maniera sensibile la quota dei "non appartenenti all'Istruzione" durante il reclutamento. Tutto ciò dovrebbe realizzarsi, allo stato attuale delle cose, aprendo i concorsi a tutti i "funzionari quadro di categoria A dello Stato" (che corrispondono più o meno ai "funzionari quadro superiori"). Mi sembra che questa raccomandazione abbia un valore generale: in tutti i nostri paesi, il vivaio dei futuri capi d'istituto dovrebbe essere molto vasto e non limitato o riservato agli insegnanti, o comunque a coloro che appartengono al sistema educativo.

- 3) Abbiamo visto nella prima parte che, anche se non ci sono grandi responsabilità pedagogiche dirette, e anche se non interviene direttamente nel processo di reclutamento degli insegnanti della propria scuola, il capo d'istituto esercita di fatto un'influenza importantissima sulla pedagogia e sulla vita degli insegnanti, poiché determina come dev'essere impiegato il tempo (degli insegnanti e degli alunni), forma le classi e vi assegna i professori. È evidente che non fa tutto da solo: tiene conto delle proposte degli insegnanti, sia quelle collettive che quelle individuali, ma mette l'ultima parola su tali punti. Questo ci porta al commento seguente.

Spesso si sente dire che la libertà di decisione del capo d'istituto in questi ambiti sarebbe di fatto piuttosto limitata dalla resistenza, esplicita o implicita, degli insegnanti. Ed è vero che non si prenderebbe il rischio di creare un clima troppo teso fra lui e gli insegnanti, né quello di dare luogo ad un assenteismo marcato di certi insegnanti che non accettassero le classi assegnate o l'orario (non si tratta di un rischio immaginario: in Francia, ci sono troppi dottori che firmano certificati di malattia ai lavoratori, professori e non, poco soddisfatti delle loro condizioni lavorative, e questo processo genera un assenteismo poco giustificato e non adeguatamente controllato). Quindi la libertà decisionale del capo d'istituto viene in qual-

che modo “imbrigliata” dalle reazioni individuali e collettive degli insegnanti della sua scuola.

Seppur vero, questo non deve portarci alla conclusione che il dirigente non può fare niente; al contrario, questo ci fa capire come la capacità di creare rapporti di qualità e la diplomazia siano elementi indispensabili all'esercizio della sua funzione. Dirigere, sì, ma dirigere con tatto, elasticità e intelligenza, sapendo creare rapporti di fiducia¹⁸. Una prima riflessione su quest'analisi deve essere fatta a proposito del processo di reclutamento: sarebbe necessario valutare questa capacità, quest'elasticità nei rapporti con gli altri e, per esempio, non scegliere persone dalla mentalità eccessivamente rigida. Una seconda riflessione, invece, deve essere fatta sulla formazione: i futuri capi d'istituto devono essere formati perché siano in grado di gestire le controversie e, più in generale, perché siano in grado di dirigere con tatto; questa è la linea che abbiamo deciso di seguire in Francia. Una terza riflessione va fatta sul piano della valutazione dei capi d'istituto: in sede di valutazione, dovrebbe essere tenuta maggiormente in considerazione questa capacità e più in generale lo “stile della gestione”. Tutto ciò è particolarmente importante per i due aspetti della costituzione delle classi e dell'assegnazione degli insegnanti. Per esempio, la politica dell'istruzione francese stabilisce, con ragione, che le classi siano eterogenee rispetto al livello degli allievi. Qualche anno fa, è stato dimostrato che circa la metà delle classi dei *collège* pubblici non erano per niente eterogenee (l'ampiezza del fenomeno dipende, sia chiaro, da come si definisce l'eterogeneità e come la si misura). Poiché si tratta di una delle priorità della politica, il perdurare di tale situazione non soddisfa le autorità. La maniera principale che permette di ridurre le distanze fra politiche auspicate e fatti concreti consiste nella valutazione dei dirigenti dei *collège*, particolarmente sulla loro capacità di costituire classi di livello ragionevolmente eterogeneo. In un'ottica simile, anche se ciò non costituisce l'oggetto di una vera e propria politica in Francia, i “migliori” insegnanti dovrebbero, per quanto possibile, essere assegnati, almeno per qualche anno, a delle classi dove la presenza di alunni deboli o socialmente svantaggiati sia elevata, o addirittura a istituti difficili. E questo non capita assolutamente; anzi si verifica la tendenza opposta: gli insegnanti “buoni” vengono spesso assegnati alle classi “migliori”. Di nuovo, se si vuole invertire questa tendenza, si può farlo solo grazie alla valutazione della capacità dei capi d'istituto a prevenire queste situazioni.

- 4) Una quarta riflessione consiste nell'espressione, a partire dalla situazione francese, di quattro rammarichi (o quattro auspici), al fine di aiutare i responsabili italiani a porsi le domande giuste per risolverle al meglio.

Primo rammarico: converrebbe, a mio avviso, evitare che il capo d'istituto sia allo stesso tempo dirigente e presidente del consiglio d'amministrazione. Anche se i sindacati dei capi d'istituto in Francia sono molto attaccati a questa formula, credo che essa sia abbastanza penalizzante da giustificare una sua messa in discussione (e una mancata attuazione all'estero). Di nuovo, il confronto con la situazione degli ospedali è illuminante. Il direttore dell'ospedale non è il presi-

¹⁸ Niente di nuovo, anche se quest'esigenza si è avvertita sempre più fortemente negli ultimi dieci o vent'anni. Alcune frasi a titolo di esempio, tratte da una lettera scritta nel 1980 dall'ex ministro dell'Istruzione francese, Christian Beullac, e indirizzata ai rettori, direttori e capi d'istituto, recitano: “L'autorità, in tutta la sua funzione gerarchica, dipende essenzialmente dall'arte di comandare, che non si riduce alla mera possibilità di dare ordini, ma alla capacità di farli eseguire (...) La vostra autorità morale prevarrà, in ogni circostanza, sulla vostra autorità istituzionale. (...) L'ascolto dell'interlocutore non significa l'abbandono delle posizioni di principio e delle regole alle quali ognuno deve attenersi (...)”.

dente del consiglio di amministrazione dello stesso, ruolo rivestito dal sindaco del comune. L'immensa differenza con la scuola (che in realtà è svantaggiata) sta in questo: i politici locali sono molto più interessati allo sviluppo degli ospedali, talvolta alla loro sopravvivenza, che non ai *collège* o ai *lycée*. L'impatto sul contesto esterno è molto più grande, e i cittadini sono molto più interessati alle sorti di un ospedale che a quelle di una scuola. Ne deriva un danno considerevole per gli istituti tecnologici e professionali, ovvero le scuole maggiormente orientate verso il mercato del lavoro: ragion per cui un articolo della legge d'orientamento e di programma sull'istruzione (aprile 2005) aveva enunciato un principio da sottoporre a sperimentazione. Il presidente del consiglio di amministrazione di alcuni *lycée* professionali sarebbe dovuto essere non il preside, ma, per esempio, il dirigente di un'impresa. Questo articolo, ahimè!, dopo sette anni è ancora carta straccia.

Secondo rammarico (o secondo auspicio): a mio parere, dovrebbe essere predisposta la possibilità per il capo d'istituto di intervenire, da una parte, sulla nomina o l'assunzione degli insegnanti della propria scuola e, dall'altra, sul loro licenziamento. Per gli insegnanti titolari (di ruolo) dovrebbe poter formulare un parere o una richiesta, per esempio sul profilo che ritiene necessario: parere o consiglio da prendere seriamente in considerazione in sede di nomina. Per gli insegnanti non-titolari (precari, etc.) e nel momento in cui si ricercano dei supplenti per coprire delle assenze (comprese quelle giustificate) degli insegnanti di ruolo, il capo d'istituto dovrebbe, di fatto, poter assumere un insegnante (anche se la decisione formale potrebbe essere presa da un responsabile superiore, in Francia il Rettore). Il modo concreto in cui verrebbe organizzato questo intervento da parte del capo d'istituto sull'assunzione (o nomina) o sul licenziamento degli insegnanti della propria scuola sarebbe a discrezione di ogni sistema educativo. In questo modo si potrebbe alleggerire il sistema e rendere minimi i rischi di ineguaglianza, sicuramente un compito difficile. Tuttavia, c'è molto da guadagnare in termini di effetti prodotti: si avrebbero miglioramenti nella qualità, nella stabilità e nel lavoro in comune dei team educativi, ed è ben noto fino a che punto essi siano necessari ai fini della riuscita educativa degli alunni, e più in particolare di quelli con difficoltà o disagiati a livello sociale. Aggiungiamo pure che il capo d'istituto dovrebbe avere il potere di esprimere, a priori, una preferenza riguardo al tipo di lavoratori che vorrebbe fossero assunti nella propria scuola: in certi casi, egli potrebbe voler disporre di un'infermiera o di un'assistente sociale, o di un consigliere per l'educazione in più, piuttosto che di un insegnante in più.

Terzo auspicio, valutare i capi d'istituto è consigliabile, e senza dubbio necessario; ho indicato qui di seguito alcuni aspetti importanti che, a mio avviso, questa valutazione dovrebbe considerare. Bisogna tuttavia prestare attenzione ad alcune prospettive: la sproporzione fra il protocollo di valutazione e la sua utilità non dev'essere eccessiva. L'esperienza francese su questo punto merita una riflessione: da vent'anni a questa parte sono stati abbandonati diversi protocolli, ognuno più complicato dell'altro, e se fossero stati mantenuti non sarebbero serviti a granché. In questo campo, la politica deve cominciare con la definizione della pratica della valutazione e mettersi d'accordo su tale pratica con i sindacati dei capi d'istituto; è dopo, e soltanto dopo, che verrà definita una valutazione. È inutile e dispendioso costruire un sistema di valutazione complesso che non servirà a niente. È certo che, nella carriera professionale dei capi d'istituto ci sono momenti privilegiati: l'inizio della carriera, una promozione, una richiesta di

trasferimento. E senza dubbio, è in questi tre momenti che bisogna concentrare le valutazioni, dal momento in cui, lo ripeto, ci si sarà accordati sulla natura e l'ampiezza che avranno le conseguenze di tale valutazione. È indispensabile che la carriera dei capi d'istituto sia, almeno in parte e in certi momenti, modulata secondo certi aspetti della loro attività e della loro riuscita: è inconcepibile che ognuno di questi funzionari di autorità conduca la stessa carriera indipendentemente dal proprio operato. È proprio a causa di quest'aspetto che bisogna cominciare a operare cambiamenti in questo campo.

Il quarto auspicio riguarda un altro aspetto apparentemente lontano dalla questione dei capi d'istituto, ma che struttura di fatto la loro mobilità, e quindi la loro carriera. Si tratta di una "classificazione degli istituti". Nessun istituto scolastico è equivalente: ce ne sono di grandi e di piccoli, con diversi tipi di classe, situati in città, nelle periferie o in campagna etc. Così, in Francia, gli istituti sono classificati in cinque categorie e i dirigenti scolastici hanno stipendi diversificati a seconda della categoria dell'istituto di appartenenza; in questo modo le loro domande di trasferimento sono, in larga misura, presentate in funzione di questa classifica. Sarebbe necessario, con diversi obiettivi, che questa classifica incoraggiasse, quanto più possibile e almeno per un certo periodo di tempo, l'assunzione di "buoni" capi d'istituto in istituti "difficili", e quella di "cattivi" o "medi" dirigenti negli istituti "senza problemi". Da qui l'estrema importanza dei criteri su cui è basata questa classifica. E ancora di più dal momento che questo sistema di criteri non verrebbe cambiato spesso: in caso contrario ne risentirebbe la carriera dei capi d'istituto e si verificherebbero gravi iniquità. Raccomando quindi, in sede di riflessione sulla situazione e sulla carriera dei capi d'istituto, una cura particolare di questa materia.

- 5) Il mio quinto commento insiste su un'idea che è spesso di difficile accettazione nei paesi di diritto scritto, e legittimamente ancorati ai regolamenti che limitano l'arbitrarietà. Qualunque sia il dispositivo messo in atto (mestiere, reclutamento, formazione, designazione, gestione, etc. di un capo d'istituto), bisogna considerare a priori situazioni "eccezionali", che escono dalle norme ordinarie. Infatti, molti istituti presentano situazioni molto difficili, o molto estreme, o molto particolari, a titolo provvisorio o durevole, e che richiedono modalità specifiche: dirigenti che abbiano profili, responsabilità, stipendi, etc. adatti a queste situazioni. La diversità degli istituti, dei loro alunni e del loro ambiente è tale da rendere illusorio volervi far fronte con un unico dispositivo generale. Queste deroghe potrebbero essere oggetto di esperimenti, di innovazioni, che, una volta adottati e valutati, potrebbero arricchire il dispositivo generale.

3. "Primo piano" sul reclutamento dei capi d'istituto

Il "reclutamento" ricopre in realtà quattro aspetti, o quattro fasi consecutive, ma di natura assai differente, che è quindi utile distinguere: il "vivaio", ovvero l'insieme delle persone dalle quali si "attingono" i futuri capi d'istituto; il reclutamento vero e proprio, ovvero le modalità di selezione (e la loro preparazione); la formazione di coloro che vengono selezionati (o preselezionati); e infine la prima assegnazione di coloro che vengono definitivamente scelti. Andrò a fornire qualche spunto di riflessione su ognuno di questi quattro aspetti, prendendo come esempio il caso francese.

3.1 Il vivaio

Su questo aspetto, ho già fatto qualche osservazione in precedenza. Per sintetizzarle, credo che, piuttosto che restringerlo eccessivamente, sia meglio avere a priori un ampio vivaio, nel quale il processo di selezione (vedi sotto) effettuerà le scelte. In quest'ottica, definire il vivaio, ovvero le persone autorizzate ad essere selezionate, come dei funzionari superiori (o se si preferisce, dei funzionari che abbiano almeno un diploma universitario di un certo livello) che abbiano una certa anzianità (in Francia, cinque anni di esercizio), mi sembra ragionevole (l'anzianità mi sembra un criterio migliore rispetto all'età). L'obiettivo, a mio avviso, mira a una certa "mescolanza" di ex insegnanti e altri funzionari (appartenenti all'Istruzione oppure no), mescolanza che sia decisamente più equilibrata di quella attuale in Francia (per esempio 70% appartenenti all'istruzione, fra insegnanti e non, e 30% di provenienza da altri ministeri), ma non bisogna fissare una quota a priori: è il processo di selezione che, di fatto, la determinerà in funzione dei "migliori" elementi del vivaio¹⁹.

3.2 Il reclutamento vero e proprio

Come già visto, circa l'85% dei reclutati in Francia lo è per concorso, grande tradizione francese. Per questo motivo adesso insisterò sul concorso. Prima di parlare del concorso, però, è necessario fare un paio di precisazioni. Da una parte, l'esistenza di un concorso (che ritengo auspicabile) non implica l'esistenza di un "corpo": un dispositivo di "distaccamento" è compatibile col fatto che per ottenere un trasferimento sia necessario aver superato le prove del concorso. D'altronde, affiancate al concorso, ci saranno sempre forme di reclutamento parallele. In alcuni casi, ci sono persone che svolgono le funzioni del capo d'istituto per qualche mese o addirittura per uno o due anni, in una scuola dove, per un qualsivoglia motivo, l'incaricato risulti assente per un certo periodo. Se questi "facenti funzione", come li chiamiamo, hanno superato determinate prove (è conveniente valutarli prima), è assurdo, a mio parere, sottoporli al concorso (capita talvolta che dei buoni "facenti funzione" siano scartati al concorso, cosa che tende a screditare il concorso stesso e non la persona): dovrebbero entrare a far parte del corpo e perseguire la stessa carriera degli altri.

Il processo di selezione francese per l'85% dei reclutati si basa su due fasi. Prima, un concorso professionale in senso stretto, che costituisce nel diritto una forma di preselezione, poi, dopo un anno di stage professionale, una seconda fase prevede la convalida definitiva o "nomina". In realtà questa seconda fase è, in Francia, quasi inoperante; ciò rende il concorso di fatto (e non più nel diritto) lo strumento di selezione e non di preselezione. Senza dubbio, questo è un male: niente, neanche una prima fase (il concorso) di qualità, esonera dal curare una fase che offre un servizio utile e concreto. Penso quindi che il dispositivo francese sia buono negli intenti, ma un po' "alterato" per il fatto che la seconda fase non serve praticamente a niente. La "buona" selezione, a mio parere, consiste in queste due fasi, che necessitano però di essere riequilibrare: ciò significa concretamente che alcuni candidati, anche se hanno superato il concorso, potrebbero non essere ritenuti idonei al termine del loro anno di prova, perché avrebbero dimostrato sul campo delle mancanze o difficoltà troppo grandi. Il concorso, pur essendo eccellente, non è sufficiente a garantire ragionevolmente che gli ammessi saranno, nel tempo, dei "buoni" capi d'istituto: questo perché si tratta di una prova circoscritta e teorica, nonostante sia (e debba essere) professionale.

¹⁹ Su questo allargamento del vivaio come su altri aspetti riguardanti i capi d'istituto – valutazione, contratto, etc. – è possibile fare riferimento alla relazione della Commissione che ho presieduto sul futuro della Scuola: "Pour la réussite de tous les élèves", La documentation française, 2004, pp.102-106.

Qualche parola, adesso, su ciascuna delle due fasi.

Ma prima ancora sul concorso stesso. Credo che il concorso francese sia “buono” perché seleziona, certo assumendosi dei rischi come ogni processo di selezione, futuri capi d'istituto che abbiano, più o meno, delle qualità e delle competenze richieste. È un concorso professionale, e non libresco. È costituito da uno scritto che vale 1/3 del giudizio e da un orale davanti ad una giuria che vale i 2/3. La preminenza dell'orale è necessaria; e potrebbe essere aumentata ulteriormente (per esempio 1/4-3/4)²⁰. Le capacità d'espressione scritta dei candidati devono essere reali, poiché, nel loro mestiere, la capacità di dirigere con tatto impedisce in maniera assoluta, nell'universo scolastico dove lo scritto riveste un ruolo così importante, di scrivere male o in maniera maldestra e rigida. Queste capacità in sede di concorso si misurano sotto due aspetti: la produzione, da parte del candidato, di tre testi che serviranno per l'introduzione dell'orale (si tratta del curriculum vitae, di una lettera di motivazione e di un rapporto sull'attività professionale); ma soprattutto i candidati dovranno, ed è in ciò che consiste la prova di ammissibilità, produrre una relazione professionale basata su un dossier riguardante una questione educativa che viene loro fornito (per esempio, nell'ultimo concorso, si simulava una nota da inviare al rettore regionale, o una circolare agli insegnanti della propria scuola²¹). L'orale viene espletato davanti ad una giuria di tre persone (un capo d'istituto, un alto responsabile del sistema educativo – rettore d'accademia o ispettore – e, sempre più spesso, una persona esterna al sistema). Dura un'ora: ciò permette di capire abbastanza bene (anche se ovviamente non si può essere mai sicuri) se il candidato possiede o meno determinate qualità richieste di cui abbiamo già parlato²². L'orale comincia con un quarto d'ora di presentazione a partire dai tre documenti che il candidato ha preparato prima del concorso e che sono a disposizione della giuria (CV, lettera di motivazione e rapporto dell'attività); segue una discussione con la giuria su qualunque argomento attinente alla funzione. Nel corso del colloquio è normale tentare di mettere in difficoltà il candidato, per valutare precisamente le sue qualità (il principale consiglio della giuria ai candidati per affrontare l'orale è *“siate voi stessi, non tentate di mostrarvi diversi da quello che siete”*). Visto il numero dei candidati, ci sono molte commissioni di tre persone: sta poi ai responsabili del concorso armonizzarne le decisioni. Per coronare il tutto e informare correttamente i futuri candidati, un rapporto di questi responsabili (presidente, vice-presidente e segretario) viene redatto e ampiamente diffuso²³. Diciamo infine che i candidati possono prepararsi a questo concorso a partire dall'anno precedente, e si tratta di un punto importante. Forse è un po' difficile per la prova scritta (ma ci si può preparare sugli argomenti degli anni precedenti), è molto utile per redigere i tre testi di presentazione ed è molto importante per la prova orale, perché vengono organizzate delle simulazioni. In Francia questa formazione-preparazione al concorso viene organizzata nell'ambito

²⁰ G. Mamou suggerisce di andare ancora oltre rendendo indipendenti scritto e orale. In questo modello, lo scritto seleziona le capacità d'espressione scritta, ma senza che ciò costituisca un voto per l'orale; i candidati selezionati allo scritto sarebbero quindi allo stesso livello in sede di orale, e solo l'orale, in questo caso, classificherebbe i candidati selezionati allo scritto, e quindi deciderebbe chi tra di essi supererebbe oppure no il concorso.

²¹ Il decreto del 2006 che definisce il concorso dispone: "La prova di ammissibilità consiste nello studio di un caso concreto basato sul sistema educativo di secondo livello, ai livelli locale, regionale e nazionale che dia luogo alla redazione di una proposta d'azione".

²² Il decreto del 2006 dispone: "Questa conversazione deve permettere alla giuria di apprezzare le qualità di riflessione, le conoscenze, le attitudini e le motivazioni professionali del candidato, così come la sua capacità di adattamento alle mansioni che possono essere assegnate ai dirigenti scolastici".

²³ L'ultimo rapporto « Concours de recrutement des personnels de direction, session 2012 » ("Concorso di reclutamento dei dirigenti scolastici, sessione 2012") è appena stato diffuso. È disponibile sul sito internet del ministero dell'Istruzione francese, education.gouv.fr

accademico (quindi più o meno a livello regionale).

La seconda fase, quella della nomina, si basa sull'andamento dell'anno di prova e consiste in un giudizio emesso dal Rettore dell'accademia nella quale il candidato ha svolto il periodo di formazione. Come ho già detto, i respinti sono estremamente rari: e questo comporta seri rischi in via di principio, perché le persone nominate restano in servizio per circa vent'anni. Sarebbe meglio valutare in questa fase, anche giudicando l'anno di lavoro, le persone che rischiano seriamente di risultare capi d'istituto inadeguati e non dare loro la nomina invece di affrontare il problema a posteriori. Questa valutazione sarebbe quindi senza dubbio più semplice, se questa fase, invece di essere direttamente dipendente dal rettore, dipendesse da una giuria costituita *ad hoc*, che si pronunciasse dopo aver ricevuto tutte le informazioni e le valutazioni eventuali sullo stagista fornite dalla Scuola superiore, dal capo d'istituto di cui lo stagista era il vice, dalle autorità accademiche etc. Il Rettore (o il ministro, formalmente) procederebbero allora alla nomina o meno, secondo il giudizio di tale giuria.

3.3 La formazione

Una volta superato il concorso ("preselezionata"), la persona lavora in qualità di tirocinante presso un istituto, come vice del dirigente scolastico in carica. Segue una formazione di un anno, un po' (10%) nella scuola nazionale superiore per dirigenti dell'istruzione (*Ecole nationale supérieure des cadres de l'éducation*), ma soprattutto "sul campo", quindi all'interno dell'"accademia" di riferimento (90%). Il tempo passato sul campo si divide a sua volta in due: tre quarti del tempo nell'istituto e un quarto in lavori di gruppo presso l'accademia, dove gli stagisti beneficiano di chiarimenti e condivisione istruttive.

Da questo sistema di formazione iniziale si traggono molti insegnamenti. Prima di tutto perché è quasi interamente orientato alla pratica del mestiere, integrato da apporti teorici o generali, che è una cosa eccellente oltre che, a mio avviso, necessaria. Si tratta, insomma di un "sistema di formazione duale", dove, allo stesso tempo, si agisce e si riflette, e l'azione è privilegiata. Secondo commento, lo stagista è a tutti gli effetti il vice, occupa di fatto la posizione e non è una persona in più. Questo sistema potrebbe essere criticato affermando che lo stagista, per definizione, non è testato e ciò potrebbe danneggiare l'istituto; invece è un grande vantaggio dal punto di vista della formazione dello stagista proprio a causa della "terapia d'urto". E questa messa all'opera immediata e reale è resa possibile e non è rischiosa proprio perché l'istituto ha un capo, di cui lo stagista è il vice. Si può segnalare, a questo proposito, che il capo d'istituto non è propriamente il tutore del suo vice-stagista, quindi l'aiuto e la formazione che offre sono sicuramente molto diversi da un istituto all'altro. Si potrebbe in questa sede definire e sistematizzare maggiormente il ruolo del capo d'istituto. Infine, un anno è forse un periodo di tempo un po' breve (una volta era due anni), di conseguenza denso. Ma mi sembra che per uomini e donne di circa 40 anni, due anni di stage sarebbero troppi (e ancor di più se alla scadenza del termine la nomina fosse meno automatica di oggi).

In linea di massima, credo che questo tipo di formazione sia di fatto adatta agli obiettivi, sia nelle modalità, sia nei contenuti.

3.4 La prima assegnazione

L'ultimo aspetto del reclutamento riguarda la prima assegnazione, ovvero la prima posizione (istituto e natura della posizione) occupato dal capo d'istituto. In Francia, la

situazione è la seguente: nella grande maggioranza dei casi, lo stagista, appena superato il concorso, viene assegnato ad un'accademia (regione) precisa secondo il piazzamento nel concorso (e le sue preferenze), poi all'interno di questa accademia viene assegnato ad un istituto preciso in qualità di vice. Ed è proprio in quello stesso istituto che riceverà la nomina al termine dell'anno di formazione. Occuperà quindi questa prima posizione per almeno tre anni (uno di prova più almeno altri due da titolare) prima di cambiare per diventare capo d'istituto da un'altra parte. Vi è dunque una continuità, che ritengo soddisfacente, fra l'anno di formazione e il debutto da titolare.

L'unico interrogativo che si pone porta sulle modalità secondo le quali, all'interno dell'accademia, vengono scelti gli istituti ai quali gli stagisti verranno assegnati. In linea di massima, gli stagisti occuperanno posti lasciati vacanti da altri capi d'istituto che si sono trasferiti e i cui posti non trovano pretendenti. Questo potrebbe essere oggetto di discussione: vi sono certi corpi della funzione pubblica, dove gli stagisti sono assegnati contestualmente ai trasferimenti delle persone in carica (almeno recentemente). Da queste basi, ogni accademia segue diverse modalità di assegnazione. Senza dubbio lo sforzo è quello di assegnare un soggetto che abbia il profilo adeguato (studiato sul CV, la carriera precedente, etc.) al posto, ovvero al futuro istituto. Questo sforzo è davvero auspicabile anche se difficoltoso, un po' incerto e talvolta criticato perché rischioso, considerata l'arbitrarietà. È molto più importante e, ai miei occhi, necessario che questa prima assegnazione da stagista sia a tutti gli effetti prolungata di almeno altri due anni dopo lo stage.

○○○

Apportare tutte queste cure a una politica dei capi d'istituto non è, come si sente alle volte, una politica di "diritto", "orientata verso i piccoli capi", etc. Bisogna, al contrario, dire e ribadire che una tale politica non è solo necessaria, ma è una condizione praticamente indispensabile alla riuscita educativa. Nei nostri paesi sviluppati, la politica dell'istruzione deve essere definita a priori come una politica di "risorse educative" (definizione di funzione, reclutamento, formazione, valutazione, carriera) degli insegnanti da una parte e dei capi d'istituto dall'altra. E questa seconda parte, quella che riguarda i capi d'istituto, è tanto importante quanto la prima, quella che concerne gli insegnanti. Spero che la presentazione del caso francese (in particolare grazie alle risposte al questionario di G. Mamou) e l'esposizione di alcune riflessioni su alcuni aspetti importanti per la politica dei capi d'istituto saranno utili.

Annamaria Poggi

Presidente della Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo

Benvenuti a tutti a nome dell'Associazione TreeLLLe e della Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo a questo seminario internazionale su "I dirigenti scolastici: funzioni, reclutamento e valutazione in Italia e in Europa".

Già nel 2007 le due Fondazioni avevano posto l'attenzione sulla necessità di valorizzare il ruolo del dirigente scolastico come leva cruciale per sostenere la scuola dell'autonomia ed aiutarla ad uscire dal guado in cui si era arenata²⁴.

Allora, dal confronto con le esperienze maturate da altri sistemi educativi (Francia, Finlandia, Inghilterra e Paesi Bassi), emergeva che la sfida da traguardare per l'Italia consisteva – e lasciatemi dire, consiste tuttora – nel ripensare il profilo del dirigente scolastico italiano. Non più "mero amministratore", al capo d'istituto veniva chiesto di esercitare al contempo capacità manageriali e una forte leadership educativa. Cosa è accaduto in questi cinque anni?

Per inquadrare il tema, credo sia importante dare qualche dato sulla dirigenza scolastica in Italia e vedere se dal 2007, anno in cui – come si diceva più sopra – l'Associazione TreeLLLe e la Fondazione per la Scuola avevano stimolato un dibattito pubblico sulla questione, è cambiato qualcosa.

Osservando la **Tabella 1**, si registra rispetto al 2007 un calo decisivo nel numero di dirigenti scolastici in tutte le macro aree del Paese, dato che potremmo imputare in larga parte agli effetti dell'operazione di razionalizzazione (anche detta "dimensionamento della rete scolastica") avviata alla fine degli anni '90, in coincidenza con l'introduzione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche e l'attribuzione della dirigenza ai capi di istituto.

In secondo luogo, emerge nel corso di appena un lustro una diffusa femminilizzazione delle posizioni di comando nelle scuole (si veda **Tabella 2**). Si è di fatto verificata una sostanziale inversione di tendenza rispetto alla tradizionale prevalenza maschile nei ruoli apicali, come fotografata fino al 2007. Il fenomeno è attribuibile a più cause tra loro concomitanti. Intanto il reclutamento a base regionale, invece

Tabella 1
Numero dei dirigenti per area geografica

Dirigenti	2007	2012
Nord	3.700	2.600
Centro	2.000	1.500
Sud	5.000	4.100
Totale	10.700	8.200

Fonte MIUR

²⁴ Associazione TreeLLLe e Fondazione per la Scuola, La dirigenza della scuola in Europa. Finlandia, Francia, Inghilterra, Italia, Paesi Bassi, Seminario 8-9, aprile-giugno 2007, Genova

che nazionale, ha consentito alle donne di conciliare più facilmente impegni familiari e responsabilità lavorative, valutando con minore preoccupazione rispetto al passato il problema del cambiamento della sede di lavoro. Poi, il superamento delle barriere tra ordini e gradi di scuola per il reclutamento, in passato rigidamente separato per livello e anche per indirizzo di scuole, ha favorito l'accesso al ruolo delle insegnanti donne, essendo peraltro queste in numero maggioritario nelle scuole primarie, nelle secondarie di primo grado e nei licei. Infine, a incidere sulla tendenza alla femminilizzazione della dirigenza scolastica è stata l'elevata età media dei concorrenti, che consente alle donne, con figli ormai sistemati, di affrontare i disagi di una professione, i cui orari non consentono un'agevole gestione degli impegni familiari e dell'attività di cura.

In terzo luogo, un dato ancora più significativo ai fini dei ragionamenti di questo seminario, riguarda l'età anagrafica dei dirigenti scolastici in servizio (si veda **Tabella 3A e 3B**). Senza entrare nel dettaglio, emerge chiaramente che la popolazione di riferimento ha un'età media elevata (58 anni) e che, se analizziamo il dato per classi di età, oltre l'85% dei dirigenti ha più di 50 anni e più di un terzo del

Tabella 2 Dirigenti scolastici in servizio per genere		
Dirigenti	2007	2012
Uomini	60%	53%
Donne	40%	47%
Totale	100%	100%

Fonte MIUR

campione è ultrasessantenne. Questo dato è emblematico perché mette a nudo le conseguenze delle scelte politiche fatte nel passato: da un lato, la mancanza di una seria programmazione delle assunzioni, avvenute secondo logiche non sistematiche e ricorrendo frequentemente allo strumento dei concorsi riservati (per sanatoria); dall'altro, il valore assegnato all'anzianità di servizio dei candidati – a discapito di altri criteri – nell'ambito delle procedure di reclutamento.

L'età media elevata dei capi d'istituto è la conseguenza di una mancata programmazione delle assunzioni, avvenuta in modo piuttosto casuale e con il frequente ricorso ai concorsi riservati (per sanatoria). Inoltre, hanno giocato un ruolo decisivo anche le procedure di reclutamento, che premiano l'anzianità di servizio dei candidati rispetto ad altre caratteristiche.

Tabella 3A Dirigenti scolastici in servizio per genere			
Dirigenti	Dirigenti in servizio nel 2006	Dirigenti neo assunti nel 2007	Dirigenti in servizio nel 2012
Valori assoluti	6.700	3.500	8.200

Fonte MIUR

Tabella 3B
Dirigenti scolastici in servizio per genere

Dirigenti	Dirigenti in servizio nel 2006	Dirigenti neo assunti nel 2007	Dirigenti in servizio nel 2012
Fino a 40 anni	0%	4%	0,5%
Da 41 a 50 anni	7%	29%	13%
Da 51 a 60 anni	57%	60%	52%
Oltre i 60 anni	37%	7%	34%
Età media	59	53	58

Fonte MIUR

Ma qual è la situazione oltre i confini del nostro Paese?

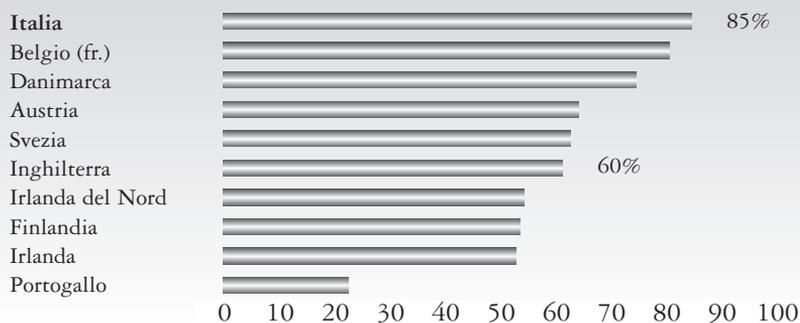
Generalmente, i dirigenti scolastici sono più giovani – e così per il corpo docente – in Portogallo, Irlanda del Nord, Inghilterra, Svezia, Austria, Finlandia, Irlanda, Danimarca e Belgio (come si può vedere nella **Figura 1** che riporta una rielaborazione di dati OCSE e MIUR).

L'Italia, come si diceva prima, ha invece il primato di una dirigenza con età superiore ai 50 anni, come peraltro si verifica in altri comparti dell'amministrazione pubblica. Possiamo dire, quindi, che rispetto al 2007 si è verificata una trasformazione nel quadro complessivo della dirigenza scolastica: il numero complessivo è diminuito, esiste una quota crescente di donne che accedono al ruolo, mentre permane come costante l'età elevata.

L'Italia non ha partecipato a questa ricerca comparativa dell'OCSE, ma come si desume dalla Tabella 3b i dirigenti scolastici italiani di oltre 50 anni sono oltre l'85%.

Dal quadro tracciato emerge con forza la necessità di ripensare alle modalità con cui il sistema scolastico italiano recluta le nuove leve di dirigenti e docenti. Credo possa essere condivisa da tutti l'idea che il dirigente scolastico possa fare una grande differenza se

Figura 1
Percentuale dei dirigenti di età superiore ai 50 anni in alcuni paesi (2006)



Fonte OCSE

riesce a essere leader educativo per la comunità scolastica che gli viene affidata. Perché questo accada, però, devono essere formate e selezionate le persone giuste.

Siamo lieti che la questione sia all'ordine del giorno dell'agenda politica, perché questo ci fa ben sperare sulla possibilità di fare passi avanti e assumere decisioni cruciali per lo sviluppo del nostro Paese. Ringraziamo di questo il Ministro Profumo e il Sottosegretario Ugolini.

In questo contesto non possiamo infatti dimenticare che è in corso una procedura, molto complessa, che dopo anni rinnoverà in Italia le file del corpo dei dirigenti scolastici e che è stata da più parti fortemente criticata per la scarsa valenza che sembra conferire in termini di selezione dei "capaci e meritevoli" secondo la nota formula costituzionale.

Proprio per questi motivi abbiamo deciso come Fondazioni di ritornare su questo argomento, assumendo come specifico punto di osservazione quello del reclutamento e della selezione dei dirigenti scolastici, partendo dal confronto con alcune esperienze internazionali che i colleghi che intervengono ci consentiranno di fare. Li ringraziamo per la loro disponibilità e per il contributo che offriranno al dibattito.

L'assunto di partenza, sulla cui centralità credo si sia tutti d'accordo, è che il reclutamento rappresenta una fase cruciale. Se guardiamo ai dati che le indagini internazionali ci restituiscono, ne capiamo le ragioni. Nelle scuole con le migliori performance, i dirigenti dedicano ogni giorno molto tempo al lavoro con gli insegnanti, li informano sulle loro esigenze di aggiornamento, supportano la valutazione, contribuiscono a migliorare l'offerta formativa, adattano il curriculum alle esigenze del territorio, investono nel rapporto con il territorio e per fare ciò, ovviamente servono persone che sappiano pianificare con un certo grado di efficienza e di successo la scuola che dirigono²⁵.

Eppure nella maggior parte dei paesi OCSE – e questo ce lo dice Andreas Schleicher (2012) – questo ruolo si costituisce sostanzialmente per autoselezione. Il reclutamento è quindi un nodo da sciogliere per il miglioramento della qualità dei sistemi educativi. E questo è ancor più vero per l'Italia, in cui l'accesso alla professione dirigente avviene per concorso dopo la permanenza nel ruolo docente per almeno cinque anni. Ma il concorso, almeno per come è stato strutturato finora, non riesce a cogliere attitudini al ruolo, competenze acquisite, capacità relazionali.

Da questo punto di vista una delle esigenze principali, alle quali anche il Ministero dovrebbe probabilmente dedicare più attenzione, è quello della costruzione del profilo professionale del dirigente scolastico. Problema questo che interessa anche il corpo docente e su cui servirebbe una riflessione approfondita.

Come Fondazione per la Scuola e Associazione TreeLLLe abbiamo maturato da tempo la consapevolezza che le scelte che si faranno sulle modalità con cui selezionare la nuova classe dirigente della scuola avranno ricadute importanti nel ventennio che seguirà. Auspichiamo che questo seminario possa offrire un contributo per raccogliere suggerimenti e indicazioni per come meglio strutturare un adeguato percorso di reclutamento.

²⁵ Schleicher, A. (2012), Ed., *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the world*, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264xxxxx-en>

Gregorio Iannaccone

Presidente ANDIS (Associazione Nazionale Dirigenti Scolastici)

Innanzitutto un ringraziamento non formale, mio e dell'associazione che rappresento per l'invito a questo seminario internazionale dedicato ai dirigenti scolastici.

La ricchezza dei contributi e la necessità di non superare il tempo assegnatomi, mi spinge ad alcune osservazioni sul reclutamento e la valutazione dei dirigenti scolastici, facendo riferimento agli atti dell'ultimo congresso dell'ANDIS per quanto riguarda la leadership educativa e la leadership manageriale del dirigente scolastico, capacità e competenze per i cambiamenti ordinamentali e istituzionali.

IL RECLUTAMENTO DEI DIRIGENTI SCOLASTICI

Il reclutamento dei dirigenti scolastici ha subito notevoli trasformazioni, la più importante a seguito del Decreto Legislativo 30 marzo 2001, n. 165 recante "Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche", che all'Articolo 25, aveva previsto l'istituzione della qualifica dirigenziale per i capi di istituto preposti alle istituzioni scolastiche ed educative alle quali era stata attribuita personalità giuridica ed autonomia a norma dell'articolo 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59, e successive modificazioni ed integrazioni.

Si chiudeva il ciclo del ruolo nazionale e i dirigenti scolastici venivano inquadrati in ruoli di dimensione regionale.

Lo stesso Decreto disciplinava il Reclutamento dei dirigenti scolastici, che doveva effettuarsi mediante un corso concorso selettivo di formazione, indetto con decreto del Ministro della pubblica istruzione e da svolgersi in sede regionale con cadenza periodica.

Nel primo corso concorso il 50 per cento dei posti era riservato ai presidi incaricati. Tale norma eliminava opportunamente la casualità nell'assunzione, estensione anomala del fenomeno del precariato, che da anni gravava anche sul reclutamento di chi aveva la direzione delle scuole.

Di tanto in tanto si avvertono rigurgiti nostalgici per modalità di accesso alla dirigenza di vecchio stampo e non manca qualche proposta di legge per aiutare amici e familiari a trovare possibili e più agevoli scorciatoie.

Se vogliamo parlare in maniera seria della scuola, dovremmo eliminare dai nostri pensieri il reclutamento agevolato e l'elettività, cominciando sicuramente dai dirigenti, ma estendendone le modalità anche all'immissione in ruolo di tutto il personale della scuola.

Non può essere considerato scandaloso che un Ministro si convinca a ricominciare a bandire concorsi, a cercare di dare senso alle continuate, astratte declamazioni sul merito. Ha fatto molto bene il ministro Profumo a battersi per questo e merita per ciò il sostegno deciso di tutti quelli che hanno a cuore la sorti della scuola e delle generazioni future.

L'ANDIS (Associazione Nazionale Dirigenti Scolastici), a fronte del deficit di etica pubblica che si aggrava sempre più nel Paese e che ha in qualche modo contaminato

anche istituzioni educative come l'università e la scuola, ritenne doveroso denunciare la situazione che si era determinata nella gestione dei primi concorsi per il reclutamento dei dirigenti scolastici. Segnalò l'impraticabilità della tempistica, la diversità delle situazioni regionali, le variegate e contraddittorie pronunzie della Magistratura, con i conseguenti interventi legislativi dettati da gruppi di pressione che si generano a tutela di interessi particolari, determinando un groviglio inestricabile, in qualche caso ancora da districare, che imponeva una revisione della normativa concorsuale. Alcuni punti fermi permangono, anche considerando le travagliate vicende legate all'ultimo concorso, non ancora concluso in tutte le regioni:

- Carattere nazionale del concorso
- Esclusione del valore di sbarramento dei titoli
- Vincolo del rispetto della tempistica
- Esclusione di ogni forma di sanatoria

Sicuramente il brutto avvio della procedura concorsuale ne incrinò parecchio la credibilità, perché qualche errore nei test è ammissibile, ma un numero così elevato ha rappresentato uno scandalo e una mortificazione che la scuola, così ricca di competenze, non meritava.

C'è poi questo fenomeno tutto italiano di trovare ogni possibile cavillo per bloccare qualsiasi procedura concorsuale. Prima ancora di cominciare a studiare ci si prepara al ricorso, una fiammella di speranza sempre accesa che negli ultimi anni ha fatto poi tranquillamente superare i concorsi a chi non aveva i titoli di accesso (di studio o di servizio).

Il concorso a dirigente in fase di svolgimento ha avuto il 10% di ammessi a sostenere le prove con riserva (4.114 su 42.158 domande).

Prima ancora di metter mano a modifiche nei regolamenti, sarebbe bene individuare le modalità più sicure per impedire che buona parte del reclutamento avvenga per via giudiziaria.

Se il vecchio concorso nazionale dava qualche problema, questi si sono moltiplicati con il concorso regionale, che ogni volta provoca forti risentimenti (anche quello in atto oscilla con la percentuale degli ammessi da poco più del 25% ad oltre il 50%).

A nostro avviso andrebbe rivisto per alcuni aspetti il Regolamento in vigore (Decreto del Presidente della Repubblica 10 luglio 2008 n. 140 per la disciplina per il reclutamento dei dirigenti scolastici, ai sensi dell'articolo 1, comma 618, della legge 27 dicembre 2006, n. 29).

E se non fosse sufficiente la revisione del Regolamento, si potrebbe dar vita ad una stagione costituente per definire efficaci modalità di reclutamento dei dirigenti scolastici, senza la frettolosa ed a volte improvvisata sortita delle leggi finanziarie.

Questo è oggi possibile, perché il contributo dato al Paese dalla riduzione delle istituzioni scolastiche non ha eguali in altri settori. Si è passati da 15.000 unità a poco più della metà, con conseguente dimezzamento del numero dei dirigenti e dei direttori dei servizi generali ed amministrativi.

La legge finanziaria del 2007, con il comma 618 (I commi dell'art. 1 erano per la cronaca 1364) affidava al regolamento la definizione delle modalità di procedura concorsuale per il reclutamento dei dirigenti scolastici, fissando alcuni principi: la cadenza triennale del concorso su tutti i posti vacanti nel triennio, l'unificazione dei precedenti tre settori di dirigenza scolastica, il possesso della laurea e di cinque anni di servizio, la preselezione mediante prove oggettive di carattere culturale e professionale, lo svolgimento di una o più prove scritte, un periodo di formazione e tirocinio, per i vincitori di durata non superiore a quattro mesi.

Il concorso dovrebbe essere indetto realmente con cadenza triennale e gli uffici scolastici regionali andrebbero supportati nell'organizzazione e nell'espletamento. Al fine di evitare le situazioni che si sono fin qui verificate (differenze sostanziali tra i tempi, le modalità, i contenuti e la valutazione delle prove, nonché per la composizione delle commissioni), sarebbe meglio definire i criteri generali e dovrebbero essere stabiliti la stessa data nazionale e lo stesso testo sia per le prove preselettive che per quelle scritte, o almeno per la prima delle due.

La procedura di preselezione, che prevede lo svolgimento di un congruo numero di quesiti diretti all'accertamento delle conoscenze di base per l'espletamento della funzione dirigenziale non può essere messa in discussione. Si tratta di definirne attentamente i contenuti e sarebbe più opportuno che il numero dei candidati ammessi alle prove concorsuali fosse tarato sul numero dei posti messi a concorso, come generalmente avviene nel reclutamento di altri dirigenti della Pubblica Amministrazione, perché l'ammissione subordinata al raggiungimento del punteggio di 80/100 non garantisce un numero prevedibile di candidati alle prove scritte. Sarebbe altresì opportuno stabilire criteri omogenei sul territorio nazionale per la valutazione delle prove.

Circa la composizione delle Commissioni, i Dirigenti scolastici sono esperti di organizzazione in campo organizzativo e gestionale, pertanto potrebbe essere superato il vincolo di un solo dirigente scolastico presente nella commissione.

Dovrebbe inoltre essere chiaramente esplicitato che la scelta del presidente e dei componenti la commissione, e le eventuali sottocommissioni, sia operata sulla base di criteri di massima trasparenza e pubblicità, a garanzia dei candidati e per salvaguardare l'immagine della pubblica amministrazione.

Andrebbe altresì sostenuto in maniera convinta che il presidente della commissione nominata all'inizio della procedura concorsuale, in presenza di sottocommissioni, svolge le funzioni di coordinamento per definire collegialmente i criteri generali per lo svolgimento delle attività concorsuali, ma non vi sia costantemente la presenza a tutte le operazioni, altrimenti i tempi diventano biblici e la funzione di un presidente stremato non assicura un efficace coordinamento.

LA VALUTAZIONE DEL DIRIGENTE SCOLASTICO

Sul terreno della valutazione dei dirigenti scolastici, e non solo dei dirigenti, ma di tutto il personale della scuola, abbiamo assistito ad un'inspiegabile assenza di pensiero strategico da parte dell'Amministrazione Scolastica, talvolta pertinacemente impegnata, negli anni trascorsi, a far passare i progetti sul solo terreno della contrattazione sindacale, destinata a soccombere sia per la scarsa, reciproca volontà di concertazione sia per la mancata equiparazione della dirigenza scolastica alle altre dirigenze pubbliche, nonostante le istituzioni scolastiche si siano ridotte quasi della metà.

Eppure la valutazione è tra le più significative caratterizzazioni della vita professionale di qualunque dirigente.

Le incitazioni sottilmente iniettate, se non pubblicamente dichiarate, hanno reso travagliati i percorsi sperimentali, anche per la predominante logica di incondizionata tutela che, nell'impossibilità di salvaguardare gli interessi retributivi avevano spinto diverse organizzazioni sindacali a lenire le ansie e i timori di una categoria abbandonata dai decisori politici e dalla stessa amministrazione di appartenenza al suo destino.

Le ansie ancora perdurano, anzi progressivamente si espandono e la tutela si è praticamente estinta. Si naviga nella tempesta senza scialuppe di salvataggio e approdi sicuri all'orizzonte.

L'Amministrazione ha troppo spesso sottovalutato la rappresentanza professionale, trascurando di coinvolgere l'intero corpo della dirigenza scolastica nella costruzione del proprio ruolo e delle proprie responsabilità. Sono mancati i confronti di ampio respiro attorno ai progetti per realizzare articolati apporti di proposte, idee, magari condivisioni, per ricercare un possibile, comune punto di intesa tra istanze amministrative, sindacali e professionali.

Il successo della scuola pubblica si realizza, a nostro avviso, soprattutto attraverso il rafforzamento della sua dirigenza, con un saggio reclutamento, una continua attività di formazione, un'accorta valutazione, che abbia chiari e definiti gli obiettivi da perseguire.

L'incarico che il dirigente scolastico oggi sottoscrive senza interlocuzione e, nella maggior parte dei casi con qualche incaricato del Direttore Generale, assicura la perfetta timbratura di ogni foglio, ma non ha un'anima e nemmeno un corpo, è un vestito dozzinale dei grandi magazzini, poco caro e per niente attraente!

L'ANDIS ha da sempre sostenuto che la valutazione deve essere un processo con modalità di sviluppo in itinere, da assimilare con approccio graduale e aperto, con implementazioni a livello territoriale per adeguarlo alle specifiche esigenze e differenze anche strutturali presenti nelle diverse realtà locali. Grazie anche al dibattito sempre vivo negli organismi dirigenti dell'ANDIS ed alla partecipazione ai sia pur timidi e discontinui approcci sperimentali, possiamo dire di aver contribuito alla diffusione di una cultura della valutazione, intesa in primo luogo come valutazione dell'azione dirigenziale in relazione ai risultati, considerati come indicatori di competenze. I risultati nella scuola non possono essere considerati in termini assoluti, assumono rilevante importanza il contesto e i processi virtuosi attivati. Lo scopo della valutazione non può che essere, e ci fa piacere che siamo sempre più in tanti a pensarla così, in primo luogo il miglioramento della scuola in cui opera il valutato. La "punizione" è ammissibile solo in casi di documentata gravità. La valutazione non può essere usata come un grimaldello (è avvenuto parecchie volte nel recente passato) per sopire i bollori di parlamentari o amministratori locali poco accorti che mal sopportano le rimostranze di dirigenti attenti nel segnalare ritardi e inadempienze nelle competenze altrui, che compromettono la funzionalità del servizio scolastico.

Certo non giova alla gestione della problematica la sua correlazione con l'aspetto retributivo (la misera indennità di risultato), sarebbe meglio prevedere l'estensione di un budget alla scuola in cui si registra il miglioramento. Sulla valutazione insistono troppe aspettative: consolidare il costume dell'autovalutazione del dirigente scolastico, migliorarne la qualità del lavoro, rendere eccellente il servizio scolastico, attribuire il salario di risultato, fornire al Direttore regionale elementi per l'assegnazione di incarichi futuri, che realmente dovrebbero essere dati in base alla professionalità ed al merito del dirigente scolastico, senza interferenze improprie e fuorvianti.

Da tempo stiamo sollecitando il MIUR per la costituzione di un gruppo di ricerca per giungere alla definizione delle competenze del dirigente scolastico, che svolge una professione nuova, ancora tutta da delineare e da consolidare.

Alcuni punti chiave che riteniamo importante sottolineare per una buona ed efficace valutazione del dirigente scolastico, alcuni dei quali ritroviamo ed altri andreb-

bero inseriti, nello schema di decreto del Regolamento sul Sistema Nazionale di Valutazione in materia di istruzione e formazione, che ha già ricevuto il visto del MEF e il parere del CNPI::

- La presenza nei team dei valutatori di dirigenti scolastici di provata esperienza;
- La pluriennalità della valutazione collegata all'incarico, che dovrebbe essere realmente triennale;
- L'autovalutazione come momento fondamentale del processo valutativo;
- La costituzione continua di campioni sperimentali per verificare le procedure e le modalità di applicazione del sistema;
- La valutazione non deve esaurirsi sulla considerazione della sola figura del dirigente scolastico, la sua persona, ma vanno attentamente considerati i risultati conseguiti rispetto alla situazione di partenza;
- È necessario approfondire gli aspetti culturali legati allo sviluppo della professionalità del dirigente scolastico e ragionare su una valutazione del dirigente collocata all'interno di una valutazione di sistema;
- Verificare/valorizzare i comportamenti organizzativi del dirigente rispetto alla quotidianità, la qualità e l'efficacia dei suoi interventi, i risultati conseguiti rispetto a quelli attesi e indicati dal Miur.
- Valorizzazione del Sistema Nazionale di Valutazione.

L'INVALSI deve essere potenziato per poter svolgere su tutte le scuole rilevazioni attendibili e permanenti, approfondendo e migliorando le azioni degli ultimi anni, estendendo la ricerca anche alla sfera dei processi e alla determinazione del valore aggiunto che costituisce condizione essenziale per la pubblicizzazione dei risultati.

L'Amministrazione deve abbandonare realmente i compiti di gestione per potenziare quelli di controllo ed esplicitare i provvedimenti assunti nei confronti delle criticità rilevate, sia in termini compensativi, sia in termini sanzionatori.

Il criterio del merito e non delle affiliazioni politiche deve a questo fine essere elemento privilegiato nella scelta dei funzionari e dei dirigenti.

Sul progetto sperimentale "Vales" per la valutazione esterna delle scuole e dei dirigenti scolastici esprimiamo un giudizio molto positivo, anche se avremmo preferito un coinvolgimento dell'associazionismo professionale non soltanto nella fase di preparazione, ma anche in itinere, perché a parte i diretti interessati, la scuola viva ne ha perso le tracce.

Ci auguriamo che l'INVALSI riprenda la positiva abitudine al dialogo ed al confronto con i dirigenti scolastici, da poco inspiegabilmente dismessa e che a nostro avviso sarà condizione importante per la buona applicazione del Regolamento sul S.N.V., augurandoci che possa presto concludere il suo complesso iter.

L'iniziativa di oggi ha il grande merito di aver riaperto i riflettori sulle problematiche di fondo della dirigenza scolastica; da parte nostra continueremo ad impegnarci per alimentare il dibattito e le proposte, col fine ultimo di contribuire al miglioramento della professionalità dei dirigenti scolastici, elemento non secondario per il successo della scuola italiana.

Roberto Pellegatta

Presidente DiSAL (Dirigenti Scuole Autonome e Libere)

1. Provo a raccogliere le proposte fatte in questi anni a diversi livelli dalla nostra Associazione professionale, per il rinnovamento della dirigenza scolastica in Italia. Su queste, raccolte da costante riflessione critica sull'esperienza, ho trovato molta sintonia:

- nell'ultimo Rapporto Eurydice sulla dirigenza scolastica in Europa del 2009,
- nel quaderno TreeLLLe n.7 del 2008 proprio sulla dirigenza scolastica.

Siccome nel farle inseguiamo da tempo un forte sogno di una scuola e di una professione rinnovata, sono contento di aver sentito questa mattina dalle relazioni dei colleghi europei molte conferme.

Rispondo all'invito: attraverso la crisi attuale è possibile un altro tipo di dirigenza? Nello sviluppo della risposta dobbiamo porci un'altra domanda, più a monte: è possibile una effettiva autonomia scolastica? A chi deve rispondere questa nuova dirigenza? Ma quest'ultimo non è tema di oggi.

Noi da qualche tempo parliamo di "crisi della dirigenza scolastica".

Riteniamo la dirigenza scolastica attuale un funzionariato statale, anche perché l'autonomia attuale si è sviluppata (nonostante la legge originaria) come decentramento amministrativo che ha incrementato in modo sommativo le competenze del preside senza innovarne sostanzialmente il ruolo.

Un caro amico e collega (autore di un manuale molto diffuso) ha fatto una comparazione (sulla funzione direttiva) sul profilo del preside scaturito dalla riforma Gentile (art. 10 del R.D. 30 aprile 1924, n. 965) e il profilo del dirigente scolastico delineato nel 1997 (poi contrattualizzato nell'art. 14 del CCNL 2006/09 del 15 luglio 2010), evidenziando prevalenti elementi di continuità sia nelle funzioni "interne" all'istituto che sul versante dell'apparato amministrativo.

Gli sviluppi, che hanno in buona parte tradito la funzione delineata dalla Bassanini nel 1997; un Contratto Nazionale senz'anima da burocrati; un decentramento amministrativo sregolato; un dimensionamento delle istituzioni forsennato (abbiamo sentito che in Francia ci sono oltre 13.000 istituzioni scolastiche e in Inghilterra ben 23.000); l'assenza di un quadro normativo chiaro per una dirigenza comunemente specifica, sottomessi al predominio sindacale; le tristi recenti vicende concorsuali (senza attenzione alle capacità necessarie alla professione) sono i segni e alcune delle cause della crisi attuale, che talvolta si manifesta anche nella difficoltà di una visione professionale chiara.

Nella scuola statale italiana si è costruita col tempo la figura di quello che chiamiamo un "burotecnocrate", per le incombenze sempre più lontano dai percorsi culturali ed educativi, dai bisogni degli studenti, dalle problematiche docenti e delle famiglie.

Lo scorso anno, per curiosità, ho fatto i conti al minuto: con una giornata lavorativa mediamente di 8 ore, il tempo settimanale che riesco a dedicare al rapporto con i genitori era del 12%; quello con i docenti (escludendo le attività collegiali quando accadono) del 18% e quello con gli studenti, strappato a forza all'ufficio del 9%. Tutto il resto (41%) dedicato al funzionariato amministrati-

vo. Lo studio ed il mio aggiornamento, alla sera.

2. Invece, ricerche e esperienza mostrano che una buona direzione delle scuole fa differenza. Come ricordava il collega francese, anch'io ho visto scuole mal dirette crollare nelle iscrizioni e viceversa.

Assieme ovviamente ad una preparazione adeguata, l'elemento cruciale è una visione chiara della propria missione e la conseguente capacità di coinvolgere la comunità professionale.

Alla delineaazione di una nuova funzione direttiva devono concorrere due fattori: un'identità e un chiaro soggetto cui rispondere.

L'identità ci pare debba essere quella di chi guida una scuola dove il primato della cultura e della relazione educativa informi di sé tutti gli elementi organizzativi. Esattamente l'opposto dell'oggi anche in molti ordinamenti.

Un particolare, ma non di poco conto: in quasi tutti i sistemi scolastici europei (con unica eccezione in Francia) come in tutte le scuole paritarie italiane, il capo di istituto mantiene un diretto e proporzionato rapporto con l'attività di insegnamento.

In teoria, nelle pure enunciazioni di principio, la nuova funzione è già in buona parte nell'art. 25 bis del D.L.vo n. 59 del 1998:

- la gestione unitaria dell'istituzione;
- la legale rappresentanza;
- la responsabilità ultima della gestione delle risorse finanziarie e strumentali;
- la responsabilità ultima dei risultati del servizio unitamente alla comunità professionale;
- la direzione e valorizzazione delle risorse umane;
- l'organizzazione con criteri di efficienza e di efficacia formative;
- la promozione della ricerca e dell'innovazione;
- la tutela della libertà di scelta educativa delle famiglie (le attuali disposizioni sui nulla osta l'hanno coartata) e del diritto all'apprendimento degli alunni;
- la promozione di azioni di autovalutazione.

3. Quindi la nuova figura di un direttore di istituto (o dirigente dell'educazione), effettivo dirigente formativo di un'impresa sociale, deve assumere una identità e seguire un percorso di reclutamento che lo radica nella comunità locale.

Il primo compito di chi dirige la scuola della sussidiarietà diventa quello di creare in essa le condizioni che favoriscano esperienze culturali ed educative ricche di significati per i giovani, capaci di suscitare motivazioni. Qui vorrei ricordare il caro amico Cesare Scurati che per primo in Italia molti anni fa ha iniziato a parlare di leadership educativa sulla prima rivista per dirigenti da lui avviata.

Dopo aver sentito di essere più vicino al sistema tedesco (anche se le opinioni del collega francese in molti aspetti mi trovano concorde) provo allora a delineare il profilo ed il percorso di reclutamento del dirigente scolastico della scuola nella sussidiarietà:

- proviene da sette anni di insegnamento, possibilmente nello stesso ordine di scuola;
- ha praticato la vicedirigenza per almeno due anni;
- ha seguito un master Scuola di Alta Formazione o di Univesità convenzionate
- è quindi inserito in un Albo regionale di idonei;
- si presenta a concorsi indetti dall'Istituzione scolastica autonoma (come avvie-

ne nei comuni e negli ospedali), con esame di selezione da parte di una commissione presieduta da un dirigente in pensione e con deliberazione finale da parte del Consiglio di Amministrazione che così sceglie il professionista della direzione formativa al quali affidare l'istituto;

- dirige scuole di non più di 1000 alunni (senza deroghe in su – guardiamo alle medie alunni in Francia, Germania e Inghilterra) superando l'omologazione attuale tra tutti gli ordini di scuola per tener conto della preparazione specifica vissuta nell'insegnamento, perché l'attuale modello neutro ha ovviamente ridotto al puro carattere amministrativo;
- venendo “contrattualizzato” dal direttore regionale solo dopo la designazione locale;
- propone all'approvazione del consiglio i Piani formativi ed organizzativi pluriennali e annuali;
- è inserito nei processi di selezione, assunzione e valutazione del personale, ivi compresa la formazione iniziale per l'abilitazione;
- sceglie lo staff di collaboratori e ne può riconoscere le prestazioni (attualmente minimizzata e bloccata da una contraddizione tra l'art. 25 bis del D. L.vo 59/98 ed il Contratto di comparto che limita la scelta di due soli collaboratori (art. 34) senza discernimento fra istituti scolastici con una o quindici sedi, fra istituti di 300 alunni e istituti di 2000 alunni);
- ha gli strumenti per curare lo sviluppo professionale e la formazione degli insegnanti, sostiene gli sforzi migliori;
- ha gli strumenti per progettare, con la comunità professionale, i curricula ed i piani di studio attraverso un'ampio spazio di autonomia didattica;
- collabora a creare un clima favorevole all'impegno di studenti e famiglie;
- infonde una visione comune per obiettivi annualmente proposti alla comunità professionale;
- ha la responsabilità ultima della gestione delle risorse finanziarie e strumentali che può gestire senza vincoli di destinazione;
- all'interno di questo budget assegna, in accordo con lo staff, al personale le risorse della premialità;
- è promotore di reti di scuole nel territorio perché l'autonomia sia risorsa e non isolamento;
- grazie alla valutazione interna ed esterna, verifica i risultati e ne rende conto agli “stakeholder”;
- a questo direttore di istituto è possibile una carriera verso le figure della direzione tecnica (nel sistema valutativo, funzioni formative e sviluppo della professione e nella consulenza all'Amministrazione) ed alla direzione amministrativa (a capo degli uffici centrali e periferici dell'Amministrazione).

In quest'ottica vanno anche garantite ai direttori di istituto delle scuole paritarie molte delle opportunità di formazione, di collaborazione istituzionale, progettuali e di rete offerte ai colleghi statali.

4. Come accennato dalla domanda iniziale, perché questo quadro sia possibile è indispensabile riprendere il cammino interrotto dell'autonomia, così che l'Istituzione Scolastica si radichi, nella sua autonomia, nelle comunità locali, con i soggetti economico-sociali, per rispondere dei risultati conseguiti, verso tutti coloro che possono vantare interessi e aspettative, non trattandoli da spettatori ma da veri protagonisti.

A fondamento ci deve essere il principio della sussidiarietà specie dopo il riconoscimento costituzionale dell'autonomia delle istituzioni scolastiche dell'art. 117 comma 3.

Occorrerebbe allora che:

- il Ministero si trasformi in una autorità di coordinamento nazionale dei sistemi regionali;
- si introduca un vero sistema di sana, regolata e vigilata competizione a parità di condizioni tra tutte le scuole del sistema pubblico;
- la gestione di tutte le risorse di bilancio venga assegnata, senza vincoli di destinazione e con severi controlli a valle, secondo il principio della quota capitaria per alunno di scuole statali e paritarie, totalmente alle Istituzioni Scolastiche Autonome, governate da Consigli di Amministrazione (conservo copia di uno statuto, approvato nel 1928 con Regio Decreto l'ITC di Catania aveva tutte le risorse necessarie comprese gli stipendi e la manutenzione dell'immobile, con un CdA dove erano rappresentate il Comune, la Provincia, le Associazioni di categoria);
- si risolvano le attuali confusioni di compiti di gestione e progettazione dei vari organismi;
- si assegnino tutte le specifiche azioni amministrative, finanziarie, negoziali e di manutenzione dell'edificio ad un professionista della direzione amministrativa valorizzato rispetto alla figura attuale e alle dipendenze funzionali del dirigente scolastico.

5. Per la valutazione riteniamo che non si possa attuare la valutazione della direzione di istituto separata da un sistema di valutazione di tutte le componenti, specie i docenti. O tutti o nessuno: fatta solo al dirigente non ha alcun senso né utilità o efficacia (come Sivadis ha dimostrato – si pensi poi che in quel contesto la spesa prevista era superiore alla quota di salario da distribuire).

Inoltre la valutazione, essendo eminentemente atto di professionalità, non può costituire argomento di contrattazione, auspicando invece che in generale sia la professione direttiva che quella docente siano affidate ad uno stato giuridico stabilito per legge, dove la comunità nazionale indichi i caratteri fondamentali.

Per il processo da seguire occorre quindi:

- si chiarisca a chi deve rispondere il direttore di istituto;
- si definiscano le competenze di gestione delle scuole statali, obiettivi chiari e verificabili assegnati;
- lo strumento scelto deve dimostrarsi efficace, ma innanzitutto avere finalità di sostegno e sviluppo delle capacità professionali migliori e di correzione e miglioramento degli errori e delle debolezze;
- si avvii quindi (qualche accenno nel tentativo Vales) una sperimentazione temporanea che si concentri sulla costruzione degli strumenti;
- solo dopo si potrà parlare di esiti professionali e retributivi. Ovviamente sono da escludere, per l'infelice esperienza passata che abbiamo subito, modalità cartacee di valutazione: il processo implica un coinvolgimento diretto del valutato e della scuola dove opera;
- tener conto dell'ambiente e delle condizioni oggettive in cui opera;
- deve chiarire preventivamente l'oggetto della valutazione e i criteri in base ai quali avviene;
- deve essere affidata a commissioni composte da pari (dirigenti con maggiore

- anzianità di servizio e riconosciuta esperienza) e da una funzione ispettiva di alto profilo;
- deve implicare attività “in situazione”, come visite alla scuola, colloqui, osservazione del clima presente nell’istituzione oltre ad una autoanalisi basata su alcuni indicatori preventivamente fissati;
 - deve concludersi con un rapporto finale consegnato anche alla scuola, con indicazioni sugli aspetti da migliorare tali da essere verificabili dopo il periodo prefissato;
 - l’eventuale sanzione potrà intervenire solo dopo sistematiche verifiche della inefficacia delle indicazioni di miglioramento affidate.
6. Per innescare un simile movimento di rinnovamento professionale ispirato a principi di libertà, autonomia, competenza e qualità formativa mi pare indispensabile coinvolgere attivamente le associazioni professionali affinché siano mobilitate le forze migliori e sia tenuta viva l’idealità professionale e la passione educativa.

Giorgio Rembado

Presidente ANP (Associazione Nazionale Dirigenti e Alte professionalità della scuola)

Io vorrei cominciare col dire che almeno su un punto siamo tutti d'accordo, per lo meno stando a quello che si può capire dalle dichiarazioni ufficiali: l'importanza del ruolo strategico del dirigente nell'ambito della scuola. Abbiamo avuto conferma di questo anche dalle relazioni dei colleghi che provengono da altri paesi europei e che ci hanno confermato come, anche nella loro realtà, la valutazione del ruolo del dirigente è analoga. Se questo è il punto di partenza, credo che si debba dire che non vi possono e non vi debbono essere dubbi su un fatto strettamente conseguente e cioè la necessità di modalità di selezione adeguate per assumere i migliori. Questo in termini di principio. Se ci trasferiamo dal principio alla realtà, probabilmente molte sono le cose da dire.

In Italia il concorso è lo strumento unico, a norma di Costituzione, articolo 97, per l'accesso nelle pubbliche amministrazioni. Ma devo dire subito che il concorso, negli ultimi anni, è stato uno strumento particolarmente deteriorato. Alcuni esempi: concorso a dirigente tecnico, bandito da quasi 5 anni (il 30 gennaio 2008). Non se ne vedono gli sbocchi, è sparito nelle nebbie, si vocifera che si potranno conoscere i risultati delle prove scritte entro il prossimo Natale; il criterio di selezione, mi sia permessa una battuta, sembra quello della longevità dei candidati. Chi sopravvivrà, avrà superato la prova, ma non sappiamo in quale anno questo potrà accadere. Secondo esempio, più vicino alla situazione di cui stiamo parlando: concorso a dirigente scolastico in Sicilia. Lì la magistratura amministrativa, in tutti i gradi di giudizio, ha annullato il concorso, "azzerando" vincitori che già esercitavano il profilo e la funzione di dirigente da tre anni. Dopo di che c'è voluto un provvedimento legislativo per mettere le cose in ordine. Non mi soffermo sui dettagli, perché sono irrilevanti ai nostri fini. Attuale concorso a dirigenti della scuola: ha avuto il solito seguito di ricorsi, tanto numerosi che neppure chi segue queste questioni dalla mattina alla sera è in grado di tenere il conto. Alcuni di questi sono ancora in fase di valutazione da parte della Magistratura, col pericolo, da me tante volte denunciato in precedenti dibattiti, che a scegliere i vincitori siano in ultima analisi i giudici, nelle aule dei tribunali, anziché le commissioni esaminatrici nell'ambito dei concorsi.

È evidente che così non si può andare avanti. Bisogna mettere un punto fermo su una situazione assolutamente fallimentare e che non corrisponde a quella necessità di individuare i migliori di cui parlavo fin dall'inizio. I criteri di selezione non posso essere un percorso ad ostacoli tra prove e ricorsi, moltissimi dei quali infondati.

Da questo punto di vista, il seminario di oggi giunge al momento opportuno e costituisce un'utile occasione per valutare, attraverso le esperienze maturate e facendo tesoro degli errori commessi, come indirizzare il reclutamento dei dirigenti nella direzione giusta.

Quali sono le criticità più importanti registrate finora? Una l'ho già detta: il ricorso seriale al contenzioso, che parte dai requisiti di ammissione per arrivare alla preselezione ed a ciascuno dei passaggi successivi. Una seconda, che credo debba essere presa seriamente in considerazione, attiene alla composizione delle commissioni e alla competenza dei commissari. Non ci possiamo permettere di abbassare il livello ricorrendo

al vaglio di commissioni non sempre competenti, non sempre qualificate professionalmente a svolgere il loro ruolo.

C'è poi una questione che si trascina nel tempo, che si discute da molti anni ed è quella della verifica dei requisiti attitudinali dei candidati. Perché, diciamocelo ancora una volta con estrema chiarezza, le conoscenze professionali e teoriche sono estremamente importanti: se non prendiamo in considerazione questo aspetto, continueremo a misurarci con frequenti insuccessi personali, che però si riflettono sull'istituzione, con conseguenze pesanti.

L'esperienza del recente concorso – in parte non ancora concluso – deve poi spingerci ad una riflessione approfondita sulla preselezione ed anche sulle successive prove scritte. Non voglio entrare nel merito oggi, perché non si tratta di un tema che si possa dibattere in pochi minuti: ma, quando si riprenderà in mano la questione, questo è uno dei nodi da sciogliere.

Occorrerà lavorare su molti aspetti del percorso, a cominciare dalla rimozione delle più frequenti cause di contenzioso finora registrate. Ci sarà da riconsiderare i requisiti di ammissione: per esempio valutando la possibilità di considerare nel periodo di servizio minimo richiesto anche gli anni di insegnamento a tempo determinato: molti ricorsi, fra quelli proposti, si basavano proprio su questo elemento, partendo dalle direttive europee che vietano ogni discriminazione di status fra persone che hanno svolto lavori analoghi.

Altra necessità: quella di curare la qualità dei test pre-selettivi. Non possiamo più permetterci domande generiche, risposte ambigue, perfino sbagliate, come è accaduto l'ultima volta. E poi bisognerà tarare i quesiti per livelli di difficoltà, effettuare verifiche successive alla loro stesura iniziale, assicurare una supervisione reale da parte dell'amministrazione sulla loro qualità. Tutte cose apparentemente ovvie e banali, che però sono mancate in questa circostanza.

Dicevo poi, e mi sposto sul secondo tema, che è necessario agire anche sui componenti delle commissioni di esame. La loro scelta non può essere lasciata al caso. Devono essere formati al compito. Non si nasce "imparati", si diceva qualche secolo fa e neppure si nasce imparati come commissari appartenenti a commissioni giudicatrici. Chi aspira a farne parte va selezionato, attraverso un apposito percorso formativo, selettivo, centrato sulle competenze valutative e sulle competenze giuridiche: per evitare ad esempio i più comuni errori di conduzione e verbalizzazione delle prove su cui si esercita poi il contenzioso. Potrebbero essere iscritti in un albo dal quale attingere; dovrebbero essere nominati da regioni diverse rispetto a quello in cui vengono espletate le prove concorsuali. Per non parlare di una cosa ovvia, ma che pur essa nasce dall'esperienza recente: si devono verificare attentamente e in modo preventivo tutti i possibili casi di incompatibilità. Altrimenti rischiamo proprio di farci del male e di volercelo fare.

Parlavo prima di uno dei problemi più controversi, cui voglio dedicare qualche minuto, perché l'esperienza ci dice quanto sia importante: quello della verifica delle capacità attitudinali. Lo ricordavo anche in precedenza: le conoscenze teoriche non bastano, perché ci vogliono competenze relazionali, attitudine a gestire i conflitti, capacità a prendere decisioni in tempi rapidi. Non è raro, almeno nella mia esperienza (e purtroppo conosco molti casi), che capiti anche a vincitori con alti punteggi in graduatoria, di chiedersi nei primi mesi o nel primo anno di attività se possono essere restituiti al ruolo di provenienza. Questo vuol dire che la fase di verifica preventiva non ha assolto al suo compito.

In realtà, una verifica in sede concorsuale è necessaria e bisognerà studiarne il modo,

sul quale non voglio per il momento azzardare ipotesi. Ma non è sufficiente: se vogliamo operare nell'interesse dei candidati dirigenti e della scuola, dobbiamo anche prevedere una efficace verifica successiva sul campo, come abbiamo sentito descrivere negli interventi di questa mattina, in modi diversi nei vari paesi. Si tratta di un passaggio indispensabile, perché questo è uno dei buchi neri del nostro sistema di selezione di dirigenti. Abbiamo ascoltato l'esperienza francese, che da questo punto di vista può essere presa come punto di riferimento importante e significativo.

Della preselezione in parte ho già detto: ma aggiungerei anche una preferenza per test di conoscenze in ambito giuridico, amministrativo, gestionale ed organizzativo: oltre a ridurre il numero dei candidati al livello predefinito rispetto al numero dei posti, questo permetterebbe di operare una prima verifica sugli ambiti che sono più direttamente connessi con le responsabilità specifiche che il dirigente sarà chiamato ad assumere.

Per le prove scritte, ritengo indispensabile superare modalità che privilegino elaborazioni di tipo retorico: meglio un saggio breve a struttura predefinita, da svolgere in un tempo circoscritto, che permetta di valutare le capacità logiche del candidato.

Accanto al saggio, si potrebbe pensare ad un certo numero di quesiti professionali, su aree diverse, da svolgere in tempi limitati e con una dimensione prefissata, per far emergere la concretezza. Tutti questi interventi dovrebbero rendere la procedura più affidabile ed insieme più trasparente.

Un'ultima notazione, che solo apparentemente può sembrare marginale o minore: occorre rispettare rigorosamente una periodicità al massimo biennale dei concorsi, abbandonando la prassi del rinvio, che genera tensioni ed aspettative rese ancor più spasmodiche dall'incertezza sui tempi dell'attesa. Anche parte del contenzioso nasce da questo vizio di origine: chi non sa se e quando potrà concorrere di nuovo è meno propenso ad accettare un eventuale esito negativo e cercherà di annullarlo con qualunque mezzo.

Paolo Sestito

Commissario INVALSI

Nel mio intervento vorrei soffermarmi su tre aspetti. Innanzitutto vorrei ricordare e ribadire la centralità della figura del dirigente scolastico. Vorrei poi sinteticamente riepilogare le interconnessioni esistenti tra i vari problemi di malfunzionamento degli assetti attualmente vigenti in Italia. Vorrei infine concludere con delle parole di possibile speranza, esponendo alcune recenti novità che - pur all'interno di un immutato quadro complessivo, in termini ad esempio di regole per il reclutamento dei dirigenti e l'operatività ad essi affidata - mostrano come qualcosa si stia muovendo.

Perché il dirigente è una figura chiave

La centralità della figura del dirigente scolastico è alla base delle ragioni di questa giornata. Senza pretesa di completezza e di esaustività, vorrei ricordarne tre aspetti. Il primo ha a che fare con il binomio autonomia e *accountability* spesso visto come chiave di volta di una buona *governance* delle istituzioni e del sistema scolastico: autonomia per poter meglio adattare, con flessibilità, l'operato delle singole scuole alle esigenze educative dei loro alunni e al contesto in cui operano, rifuggendo dall'applicazione di un *format* organizzativo e didattico unico ed omogeneo, di stampo inevitabilmente burocratico; *accountability* per prevenire derive autoreferenziali dell'autonomia, con fenomeni quali la *cd grade inflation*, ovvero il fatto che i voti finali degli scrutini, e più in generale i giudizi sull'operato e i risultati di una data scuola e dei suoi alunni, sono gonfiati verso l'alto, divenendo di fatto non comparabili con quelli delle altre istituzioni, il che impedisce di porre in essere tanto meccanismi di emulazione e competizione tra scuole, quanto l'identificazione precoce di situazioni critiche ove intervenire. In una prospettiva che voglia coniugare autonomia e *accountability* il dirigente scolastico è figura essenziale, sia in quanto organizzatore e motore di una scuola attiva e non mera esecutrice d'un *format* burocratico prestabilito, sia in quanto soggetto che si assume la responsabilità complessiva delle vicende della singola scuola. Un'autonomia professionale e una "responsabilizzazione" sulla base dei risultati spinte all'estremo e poste direttamente in capo ai singoli insegnanti sarebbero infatti fonte di problemi in un'attività, quale quella educativa, che è per definizione opera di un *team* e non di tanti singoli individui distinti. Lo stesso ruolo della dirigenza non deve anzi esser visto come intervento d'un singolo individuo, dovendosi pensare a un *middle management* nella scuola - da cui tra l'altro il reclutamento (e la formazione) dei dirigenti propriamente detti grandemente potrebbe beneficiare.

Un secondo aspetto della centralità del dirigente è nel suo essere snodo fondamentale per coniugare valutazione esterna della scuola e *feedback* valutativi ai singoli docenti di una scuola. La previsione di *rounds* di valutazione esterna della scuola, su

cui ritornerò brevemente in seguito, è essenziale per complementare l'invito alle scuole ad auto-valutarsi per poter individuare piste di miglioramento. Ma la valutazione esterna – sia ove ci si limiti all'analisi dei principali risultati conseguiti da una scuola (in termini di evoluzione degli apprendimenti e degli esiti formativi dei suoi alunni) e sia ricomprendendovi le risultanze di visite valutative effettuate da ispettori ministeriali ed esperti esterni – non è certo strumento adeguato per ragionare sull'efficacia dell'azione educativa dei singoli (gruppi di) docenti e per dare *feedback* operativi agli stessi. Non può che essere affidato alla dirigenza scolastica il compito di porre in essere un sistema interno alla singola scuola in grado di recepire prontamente i segnali di ciò che eventualmente non va – cogliendo ad esempio la presenza di tensioni tra i diversi docenti o di difficoltà nel dialogo con le famiglie, prima ancora che, magari dopo anni, si scoprano andamenti poco soddisfacenti degli esiti formativi degli alunni affidati a quegli insegnanti – e di aiutare i singoli a far meglio. Sistemi di tale tipo non possono che essere sistemi condivisi e partecipati, non di tipo gerarchico e/o sanzionatorio: si tratta infatti di sfruttare il potenziale conoscitivo – e di potenziali suggerimenti - esistente tra pari. E' però altrettanto evidente che la dirigenza ha in tali sistemi un ruolo essenziale al fine di evitarne derive autoreferenziali e la tentazione del “quieto vivere”.

Un terzo aspetto che vorrei richiamare è più specifico al caso italiano e deriva da considerazioni di ordine prettamente empiriche. L'Italia è tra i sistemi scolastici in cui più elevata è la variabilità tra scuole (delle diverse regioni, ma anche all'interno della stessa regione). Individuare a livello di singola scuola il motore di un possibile rinnovamento e rafforzamento del sistema è quindi cosa essenziale. Un tale motore può venire proprio dalla presenza, in primis nelle scuole in condizioni maggiormente critiche, di dirigenti fortemente motivati e ben selezionati, dotati se del caso d'un mandato ad innovare rispetto alle prassi abituali.

Le interconnessioni tra reclutamento, funzioni e valutazione del dirigente scolastico

Ascoltando gli interventi sulle esperienze degli altri paesi, così come alcuni degli interventi riferiti al caso italiano, è evidente la presenza di tanti singoli aspetti degli odierni assetti italiani che sono insoddisfacenti e che potrebbero esser migliorati. Con riferimento ad esempio al tema del reclutamento, è evidente che si viene da una logica di scarsa selettività – nello scorso decennio in un caso si è addirittura scelto di non adoperare la selezione pur effettuata, in una logica di sanatoria che certo non ha contribuito a rafforzare il prestigio della figura dei dirigenti. I processi di selezione inoltre – al di là della minore o maggiore ragionevolezza dei contenuti delle prove concretamente adoperate nelle singole tornate concorsuali – sono facile preda di un'elevata litigiosità – legata a errori formali ma anche al fatto che le singole tornate concorsuali sono eventi estemporanei, senza che vi sia continuità in tema di profilo professionale ricercato e senza certezza sul se e sul quando d'una nuova occasione di reclutamento. Nonostante il riferimento generale allo schema del corso-concorso, vengono inoltre enfatizzate più le conoscenze teoriche che le attitudini concrete allo svolgimento d'una funzione che dovrebbe essere di *leadership* di un gruppo di persone e quindi richiedere anche e soprattutto competenze di tipo relazionale e manageriale.

Quello che vorrei qui enfaticamente però non sono i singoli aspetti critici degli assetti esistenti quanto piuttosto il quadro delle interconnessioni esistenti tra gli stessi. Nel caso ora ricordato del reclutamento, la litigiosità si ricollega ad esempio all'orientamento troppo "teorico" dei criteri di selezione ed alla scarsa enfasi sul mettere alla prova, nella pratica effettiva, chi aspiri a una posizione di dirigente: da un lato, il mancato superamento della prova è una iattura perché non si sa se e quando si avrà a disposizione un'altra *chance*; dall'altro, il superarla diviene invece una fortunata vincita alla lotteria, perché non vi sarà nessun effettivo e pregnante periodo di tirocinio pratico attraverso cui passare. Ben diverso sarebbe evidentemente il quadro ove l'esame in quanto tale divenisse solo l'abilitazione al passaggio per una sorta di *tenure track*, atto a verificare l'effettiva attitudine all'esercizio d'una funzione così delicata e complessa²⁶. Specularmente, l'alto numero di candidati che comunque ci provano – ingolfando le selezioni e rendendole più difficilmente gestibili – dipende dal non sapere se e quando un'altra occasione sarà disponibile, ma anche dall'assenza di posizioni intermedie – di *middle management*. Queste sarebbero utili intrinsecamente, per supportare e rendere meno solitaria e verticistica l'azione del dirigente scolastico nella singola scuola, ma anche per poter individuare nell'assolvimento di tali funzioni di *middle management* dei possibili requisiti per una successiva partecipazione alla selezione dei dirigenti scolastici²⁷.

I diversi aspetti critici del processo di reclutamento non solo sono legati tra di loro, ma anche con quelli più generali delle funzioni oggi assegnate ai dirigenti scolastici. L'enfasi sulle competenze teoriche in fase di selezione si riconnette con il fatto che la *mission* oggi affidata al dirigente rimane di tipo prevalentemente burocratico-amministrativo ed al fatto che gli spazi di manovra dei nostri dirigenti scolastici sono piuttosto limitati. Non stupisce così che, come emerge dalle risultanze di una ricerca dell'Università di Cagliari che ha esaminato le competenze manageriali effettivamente agite da un campione di dirigenti scolastici italiani, queste siano assolutamente meno marcate di quelle dei loro colleghi di altri paesi²⁸. Anche in quelle attività in cui pure gli italiani avrebbero spazi di intervento manageriale, questi finiscono con l'essere poco usati: sembrerebbe operare un meccanismo di autoselezione – oltre che di esplicita selezione sulla base di un concorso di tipo tradizionale – che scoraggia chi possieda tali competenze dall'avviarsi verso tale professione. Da ultimo ma non per ultimo, lasciatemi ricordare il tema della valutazione dei dirigenti. Finora si è trattato di un'attività pressoché inesistente. Nella misura in cui se ne è parlato, è in relazione alle previsioni contrattuali in proposito esistenti, ma scollegando il tutto dalla valutazione della scuola. Si tratta d'un grosso errore, che si riconnette al fatto che la *mission* tradizionalmente affidata al dirigente è di tipo pre-

²⁶ Considerazioni analoghe valgono peraltro anche per l'accesso alla professione di docente, dove un sistema di *tenure track* – più o meno breve a seconda del passaggio o meno per un percorso di tirocinio formativo quale quello ormai definito anche dall'ordinamento italiano – parrebbe utile per poter selezionare i docenti da confermare in cattedra.

²⁷ Di nuovo, il mantenimento d'un sistema flessibile potrebbe comunque prevedere la possibilità di partecipare alle selezioni anche per chi non sia passato per tali funzioni di *middle management* – quantomeno nel caso di candidati molto giovani – ma magari con la previsione di un successivo periodo di prova e tirocinio che, per chi non abbia maturato tali esperienze pregresse, sia un pò più lungo.

²⁸ La ricerca, guidata da Adriana Di Liberto, Fabiano Schivardi e Marco Sideri, compara i *manager* scolastici italiani a quelli di altri paesi. Il pregio, e la criticità, della ricerca in questione è nell'uso di una griglia di classificazione delle attività dei dirigenti scolastici che è uniforme tra i diversi paesi e quindi considera anche attività che in Italia sono quasi del tutto impossibili ai sensi della normativa vigente.

valentemente amministrativo, laddove, in base a quanto prima detto, il dirigente dovrebbe invece mirare – ed essere valutato in relazione – alla *performance* della scuola di cui è responsabile. Disconnettere il tema della valutazione dei dirigenti da quello della scuola è un errore logico e non a caso le esperienze finora fatte sono ben poco soddisfacenti: i *target* rispetto al cui ottenimento i dirigenti dovrebbero esser valutati, ai sensi della normativa e delle previsioni contrattuali vigenti, sono stati assolutamente vaghi e generici, non venendo desunti da un'analisi della situazione concreta della specifica scuola a loro affidata (della sua *performance* pregressa, del contesto in cui essa opera etc.); la valutazione dei dirigenti ha finito col “promuovere tutti”, senza considerare il progresso effettivo della scuola loro affidata e il raggiungimento di *target* specifici su tale evoluzione parametrati.

Eppur si muove!

Le interconnessioni prima discusse evidenziano come non basti cambiare un singolo pezzo del sistema – ad esempio sancire con forza la necessità d'una cadenza regolare dei processi di selezione. Occorre infatti riflettere sulla *mission* affidata ai dirigenti scolastici. Se li vuole usare come agenti di rinnovamento, è all'assetto complessivo del sistema e non solo a singoli elementi del loro processo di reclutamento o ai meccanismi con cui li si valuta che si deve guardare. Attendere una palingenetica riforma complessiva significherebbe però rinunciare a priori al potenziale di rinnovamento che dalla figura del dirigente scolastico si può ottenere. Qualcosa si può fare e da subito, come almeno tre recenti esperienze possono evidenziare.

Una prima esperienza riguarda direttamente l'INVALSI, di cui in questo periodo mi occupo. L'INVALSI ha da sempre restituito alle singole scuole i risultati dai loro alunni conseguiti nelle rilevazioni sulle competenze. L'obiettivo del disporre di rilevazioni su base universale e non meramente campionaria è del resto proprio quello di consentire ad ogni singola scuola di evidenziare la propria situazione su una base comparativa²⁹. Quest'anno, nella restituzione dei dati alle scuole si sono registrati diversi arricchimenti. Si sono forniti più dettagli sui diversi ambiti delle singole prove, si dà favore alla riflessione più propriamente didattica; si sono date informazioni sull'intera distribuzione degli studenti di una scuola o di una classe e non solo sul suo dato medio (così evidenziando problemi e potenzialità insite nella presenza di “eccellenze” e soggetti “deboli” e verso i quali porre in essere maggiori sforzi); si è considerato il posizionamento di una scuola e di una classe non solo rispetto alla media nazionale o regionale ma anche rispetto ad un campione di scuole o classi con una simile composizione della popolazione studentesca, così rafforzando la significatività del connesso *benchmarking* (si è in altri termini approssimato il concetto di “valore aggiunto”). Soprattutto, in riferimento alle funzioni dei dirigenti scolastici, si sono introdotte due novità che, da un lato richiamano i dirigenti scolastici all'esercizio delle loro funzioni, dall'altro introducono nel microcosmo della singola scuola un utile confronto tra il dirigente scolastico e le altre componenti del mondo

²⁹ Per una conoscenza della situazione del sistema nel suo complesso, ivi incluso il quadro dei differenziali tra regioni o dell'impatto di fattori di composizione socio-demografica e del *background* familiare, sarebbe infatti sufficiente disporre di rilevazioni su base campionaria.

della scuola, potenzialmente rendendo il dirigente meno solo (e autoreferenziale)³⁰.

I dati restituiti alle scuole sono infatti stati espressi al netto della stima degli effetti del cd *cheating*, ovverosia della presenza di comportamenti anomali in sede di effettuazione delle prove. La *ratio* principale di tale innovazione è nel fornire alle singole scuole, oltre che al sistema, dati intrinsecamente più significativi, in cui la *performance* è per l'appunto depurata dalla presenza di comportamenti anomali. La presenza del *cheating* nelle singole classi è però anche esplicitamente evidenziata a beneficio del dirigente scolastico, così richiamato a quell'azione di prevenzione di tali comportamenti anomali che gli è propria. L'altra novità, che potenzialmente introduce un mutamento nelle relazioni interne alla singola scuola, è nel fatto che l'accesso a molte informazioni è stato anche dato ai docenti – della scuola e/o delle singole classi direttamente interessate dalle rilevazioni – nonché al presidente del consiglio d'istituto. La riflessione sui nodi e sulle potenzialità evidenziabili sulla base delle rilevazioni INVALSI diviene quindi un patrimonio diffuso, da ciò derivando un possibile stimolo allo stesso dirigente scolastico che, proprio per la sua centralità come attore del possibile rinnovamento della scuola, non va certo interpretato come un autocrate. La speranza è che da questa maggiore diffusione delle informazioni scaturisca una proficua dialettica interna alla singola scuola, anche senza dover aspettare un completo rinnovamento della popolazione dei dirigenti scolastici, passando per nuove regole di reclutamento e una revisione dei compiti loro formalmente assegnati.

Le altre due novità sono state definite dal Ministero ma ad esse collabora l'INVALSI ed è con riferimento a tali aspetti che qui mi esprimo. La prima riguarda il percorso formativo dei dirigenti scolastici di nuova nomina. Si è prima detto dei tanti vizi del nostro processo di reclutamento dei dirigenti scolastici, un processo che, come noto, in molte regioni è in buona misura abortito, nel senso che i ricorsi e il contenzioso generatisi hanno impedito di procedere alle nuove nomine. In questo quadro strutturalmente ancora inadeguato va segnalato come comunque i nuovi afflussi nei ranghi della dirigenza scolastica stiano portando una nuova linfa vitale: i nuovi entrati sono comunque usciti da un processo selettivo e sono mediamente meno anziani, non solo dello *stock* di dirigenti già in essere, ma anche delle precedenti leve di nuovi entranti. Inoltre, come detto, il MIUR ha previsto un percorso di formazione all'ingresso con aspetti fortemente innovativi. A tutti questi nuovi dirigenti scolastici si sta infatti chiedendo di concentrarsi su un'attività di autovalutazione della scuola a loro appena assegnata: valutare potenzialità e criticità della propria scuola per poterne individuare possibili piste di miglioramento. Per la tradizione italiana si tratta di una sorta di rivoluzione culturale: l'enfasi non è infatti sui meri compiti burocratici ed amministrativi, ma sull'avvio di un processo continuo di valutazione della propria performance, pianificazione del miglioramento e valutazione dei risultati ottenuti. La stessa definizione degli impegni contrattuali dei nuovi dirigenti scolastici potrà e dovrà esser basata sulle risultanze di questa valutazione e sulla individuazione, su base pattizia tra il nuovo dirigente scolastico e l'Ufficio Scolastico Regionale, di *target* e obiettivi puntuali da assegnare al singolo dirigente scolastico.

³⁰ Il complesso delle innovazioni introdotte nella restituzione delle prove INVALSI alle scuole è visibile al seguente *link*: http://www.komedia.it/INVALSI/guida_invalsi.html.

Molti aspetti di tale processo, formativo ma non solo, devono essere ancora definiti. Alcuni pericoli devono in particolare essere evitati. Importante è a mio avviso che il processo valutativo attraverso cui dovranno passare questi nuovi dirigenti abbia tre caratteristiche: l'orientamento al miglioramento e quindi, in un certo senso, all'azione; l'uso di criteri comuni e standardizzati, evitando derive autoreferenziali; il suo non essere un esercizio meramente rendicontativo, una sorta di passivo riempimento di un questionario da restituire ad una qualche autorità centrale. Non tutte le scelte su tali tematiche competono all'INVALSI, che farà però senza'altro del suo meglio, nella sua attività di supporto tecnico a tale processo, per garantire il rispetto di queste caratteristiche. Sperabilmente, un contributo potrà anche venire dal fatto che i nuovi dirigenti scolastici dovrebbero naturalmente essere inclini a "scoprire", senza infingimenti di sorta e tentazioni di nascondere i problemi esistenti, quale sia la situazione effettiva delle scuole ad essi affidate.

L'ultima novità di cui volevo parlare è nel regolamento sul Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) approvato lo scorso agosto dal Consiglio dei Ministri e che sta ora completando il suo *iter* prima della sua definitiva emanazione. Il processo di auto-valutazione poc'anzi ricordato con riferimento ai dirigenti scolastici di nuova nomina deriva del resto dalle previsioni del regolamento SNV. Esse verranno inoltre anche sperimentate nel progetto Vales, in forma ancor più compiuta di quanto non si farà nel caso dei dirigenti scolastici di nuova nomina, perché in Vales si stanno anche adoperando ulteriori strumenti valutativi predisposti dall'INVALSI e si passerà anche per una validazione, affidata all'intervento di un *team* valutativo esterno, delle risultanze del processo di autovalutazione e, soprattutto, delle indicazioni sulle possibili piste di miglioramento. Tale intervento esterno è quanto mai rilevante perché potrà incanalare verso logiche di standardizzazione e comparabilità il processo di auto-valutazione posto in essere nelle singole scuole (contrastandone i rischi di autoreferenzialità): nel progetto Vales tutte le scuole che passano per un percorso di autovalutazione passeranno anche per un momento di valutazione esterno; a regime, nelle previsioni del regolamento SNV, ciò riguarderà solo ogni x anni tutte le singole scuole, la priorità, nell'intervento dei valutatori esterni, essendo da assegnare alle scuole in condizioni maggiormente critiche (da identificare sulla base di una pluralità di indicatori). Proprio per questo motivo la sperimentazione fatta in Vales sarà importante nel meglio precisare le interrelazioni da instaurare tra autovalutazione e intervento valutativo esterno.

Senza qui entrare nei dettagli del progetto Vales³¹ – che servirà anche per meglio affinare gli strumenti e l'iter complessivo immaginati nel regolamento SNV – vorrei concludere con alcune brevi considerazioni sul regolamento in quanto tale. Si tratta di un passo importante, atteso da 15 anni se non più. Si tratta di un sistema perfettibile e che, per meglio operare, avrà bisogno di risorse dedicate – le risorse di cui attualmente dispone l'INVALSI sono senz'altro insufficienti a far tutte le cose in esso previste. Il progetto Vales e svariate altre cose che l'INVALSI sta facendo sono perciò anche pensate per definire, nel concreto e in un quadro di risorse drammaticamente contenute, i vari strumenti immaginati dal regolamento SNV. Le considerazioni che vorrei però fare attengono soprattutto al significato di compromesso, in positivo, che il regolamento oggi rappresenta, rispetto a un lungo e però spesso poco

³¹ I primi materiali relativi a tale processo, ed in particolare alla sua fase valutativa, sono rintracciabili al seguente *link*: <http://www.invalsi.it/invalsi/ri/vales/doc.php>

costruttivo dibattito pregresso, in cui i “partigiani” dell’autovalutazione si sono opposti a quelli della valutazione esterna e chi dava preminenza all’analisi dei processi – intesi come quel che la scuola fa e di cui quindi si può e si deve assumere la responsabilità – si è opposto a chi immaginava di poter e dover dare i voti alle scuole (e magari addirittura ai singoli insegnanti) sulla base (di alcune semplici misure standardizzate) degli esiti formativi dei loro alunni.

Il regolamento, come detto, non è certo perfetto e tanti aspetti dei diversi strumenti e dei nessi tra i diversi momenti valutativi in esso previsti devono ancora essere precisati – in una logica di continua sperimentazione e confronto. Ciò che esso però chiaramente sancisce è che le scuole vanno valutate per il loro contributo all’evoluzione degli esiti formativi dei loro alunni – non quindi semplicemente sulla base delle iniziative più o meno interessanti da esse previste, programmate ed attuate - e con la finalità di individuare piste di miglioramento. Ciò significa guardare ai processi e alla loro adeguatezza rispetto al contesto in cui opera la scuola, ma col fine di migliorare gli esiti formativi, da intendere in senso ampio, dei loro alunni, in questi essendo da individuare la finalità delle scuole. Ciò significa valorizzare le informazioni di natura *soft* disponibili localmente – e quindi il momento auto-valutativo - ma non per ricadere in una deriva auto-referenziale – a contrasto di tali rischi essendo il supporto tecnico e metodologico dell’INVALSI e l’intervento dei valutatori esterni³².

³² La filosofia del progetto Vales, e per molti aspetti della lettura che come INVALSI si intende dare del processo valutativo è rintracciabile in questo breve documento: http://www.invalsi.it/invalsi/ri/vales/documenti/Logiche_gen_progetto_VALeS.pdf.

Luca Dordit

Iprase e Dipartimento della Conoscenza della Provincia Autonoma di Trento

Il sistema educativo trentino

La situazione del sistema educativo nella provincia di Trento evidenzia una serie di punti di forza che tradizionalmente ne caratterizzano il profilo rispetto al panorama nazionale, tra cui i livelli conseguiti nelle indagini OCSE-PISA e INVALSI. La strutturazione della popolazione studentesca conta approssimativamente 70.000 allievi, tra primo e secondo ciclo. Degli studenti della scuola secondaria di secondo grado, circa il 44% è iscritto ai licei, il 31% all'istruzione tecnica, il 25% al settore della formazione professionale. Il personale di ruolo ammonta a circa 6.000 insegnanti, pari a circa il 95% dell'organico di diritto.

Il reclutamento dei dirigenti scolastici

In Trentino negli anni recenti si sono sperimentati nuovi modelli diretti al reclutamento dei dirigenti scolastici. In particolare qui intendo presentare succintamente il modello adottato per il Corso-concorso attuato nel periodo 2009/2010. I principi ispiratori sottesi all'approccio utilizzato erano centrati da un lato sulla valorizzazione delle molteplici dimensioni della leadership per l'apprendimento, ivi comprese le capacità relazionali, l'analisi di contesto, il problem solving in situazione, le tecniche gestionali (strategie di intervento, gestione dei processi, qualificazione offerta formativa, programmazione). Inoltre, si è puntato su una selezione progressiva operata su graduatorie, mediante *ranking* per ciascuna delle prove sostenute dai candidati. Infine si è inteso strutturare il processo di selezione in modo tale che la componente di percorso formativo, basato su referenziali di competenza e in alternanza tra aula e tirocinio attivo, con impiego di tecniche di *shadowing*, risultasse parte integrante della procedura di selezione.

Ad una prima fase di preselezione per titoli è stata fatta seguire una prova di preselezione, basata su compilazione e presentazione del portfolio personale delle competenze, test di autovalutazione, di accertamento delle conoscenze e colloquio individuale. Lo step successivo, costituito dal concorso di ammissione, ha previsto una prova scritta centrata su un esame di casi e una prova orale su una lingua straniera a livello A2 del quadro europeo. I soggetti selezionati, che dagli originari 1.200 si è programmato giungessero al numero di trenta al termine dei diversi step selettivi progressivi, sono stati impegnati in un percorso di tirocinio formativo, di cui dirò tra un attimo, per presentarsi infine all'esame finale, costituito da una prova scritta ed un colloquio orale, da cui sarebbero usciti venticinque vincitori del concorso.

Il tirocinio formativo ha risposto alla finalità di compiere un accertamento delle competenze agite ed "attualizzabili" dei candidati, oltre che di utilizzare metodi ampiamente collaudati nella pubblica amministrazione che assicurassero massima trasparenza e rigorosa scientificità nella valutazione dei candidati rispetto alle specifiche caratteristiche indagate. Nello specifico, ci si è proposti di attrezzare i candidati con competenze che consentissero loro di rendere espliciti, analizzare e rielab-

borare criticamente, modelli gestionali trattati nel percorso di aula, oltre che di acquisire consapevolezza della molteplicità dei fattori che influenzano la situazione di gestione dei processi scolastici e di favorire l'acquisizione delle competenze proprie della professione negli ambiti della pratica gestionale riguardante il ruolo di dirigente; degli aspetti relazionali, collegiali, di programmazione e di gestione della scuola; così come delle funzioni istituzionali e modalità di lettura dei contesti territoriali. Il tirocinio, articolato in contesti differenziati (istituti comprensivi e scuole secondarie di secondo grado) e con l'impiego di tecniche di *shadowing* assistita (mediante compartecipazione alla giornata lavorativa del dirigente scolastico accompagnata da metariflessione sull'esperienza), si configura come la fase del percorso formativo in cui l'apprendimento avviene in situazione e sotto la guida di professionisti esperti nel ruolo. In particolare, l'alternanza formativa rispetto ai luoghi – tra formazione d'aula e contesto scolastico – ed alle modalità di apprendimento (formale ed in situazione) ne ha qualificato l'approccio fondamentale. Inoltre l'attività di sviluppo individuale è stata coadiuvata da azioni complementari di *mentoring*, *counselling* e *tutoring*, in modo da consentire al frequentante di ottenere l'elaborazione di una propria strategia di sviluppo individuale, lo sviluppo delle competenze nell'ambito del ruolo professionale, oltre che la capacità di riflettere e definire direttrici di sviluppo professionale anche successivamente, nella fase di inserimento al ruolo.

La valutazione dei dirigenti scolastici

La valutazione dei dirigenti scolastici, che va letta in un quadro più complesso della valutazione del sistema scolastico, deve essere intesa quale mezzo per il miglioramento continuo della pratica professionale dei dirigenti e conseguentemente della qualità del sistema educativo nel suo insieme. Al tempo stesso, il processo valutativo è stato inteso anche nei termini di uno strumento per rafforzare il rapporto di collaborazione tra il settore dell'amministrazione provinciale che cura il sistema dell'Istruzione e della formazione professionale (Dipartimento della Conoscenza) e la dirigenza scolastica. Le azioni di monitoraggio dei risultati raggiunti vanno interpretate, infatti, nell'accezione di azioni di supporto ed accompagnamento in vista del conseguimento di obiettivi comuni.

Il quadro di riferimento per lo sviluppo del sistema valutativo trentino si richiama al modello sviluppato dall'OCSE per la valutazione dei sistemi educativi (*OECD, Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes, 2009*). Lo schema si articola in quattro ambiti distinti: accertamento degli esiti di apprendimento degli studenti (*student assessment*); valutazione della performance degli insegnanti (*teacher appraisal*); valutazione delle istituzioni scolastiche (*school evaluation*); valutazione complessiva del sistema educativo (*system evaluation*). Nel quadro delle azioni di sistema FSE 2011-13 ed in coerenza con l'approccio formulato dall'OCSE, la Provincia Autonoma di Trento ha in opera la messa a punto di un sistema integrato di valutazione del sistema educativo articolato su quattro dimensioni:

- valutazione di sistema, mediante definizione, validazione e successiva messa a regime di un dispositivo organico ed integrato di indicatori per il monitoraggio del sistema educativo del Trentino, comprendente la raccolta sistematica ed il *reporting* degli esiti delle attività di analisi ed elaborazione dati;
- valutazione delle istituzioni scolastiche e formative, grazie allo sviluppo operati-

vo e messa a regime del modello di valutazione integrata (interna ed esterna) delle istituzioni scolastiche sulla base delle pratiche sino ad ora sperimentate e predisposizione dei servizi di supporto;

- valutazione degli apprendimenti, attraverso lo sviluppo di strumenti per la valutazione dei risultati di apprendimento promossi dalle istituzioni scolastiche e formative;
- valutazione degli insegnanti, per mezzo della sperimentazione e validazione di un dispositivo di valutazione della prestazione professionale del personale docente delle istituzioni scolastiche e formative, nella prospettiva della valorizzazione e sviluppo professionale.

In questo quadro, la valutazione dei dirigenti scolastici tocca sia il livello dell'istituzione scolastica, che investe la sfera della qualità/equità degli apprendimenti e dei processi, che il livello del sistema, che considera il contributo della scuola, salvaguardata l'autonomia scolastica, all'implementazione delle politiche del sistema educativo. In tale prospettiva, il nuovo modello di valutazione della dirigenza scolastica, applicato sperimentalmente per il biennio 2012-2014, si struttura in tre ambiti. La prima area riguarda gli obiettivi generali che orientano la lettura del contributo offerto dal dirigente scolastico rispetto alla realizzazione delle Linee di indirizzo definite dalla Giunta e rivolte al sistema educativo provinciale. Si fonda su pochi indicatori chiave, comuni a tutte le istituzioni del medesimo ciclo scolastico. Consentono di valutare il grado di posizionamento / avanzamento della rete delle scuole rispetto agli obiettivi di policy ritenuti strategici per il sistema. Il secondo ambito riguarda gli obiettivi specifici, nel senso che ciascun dirigente individua un set di obiettivi specifici, riferiti al contesto peculiare in cui si inserisce l'azione della scuola, raccordati con il Piano di miglioramento biennale proprio dell'istituzione scolastica. Consentono di valutare i processi di miglioramento delle singole scuole rispetto alle variabili contestuali. Il terzo ambito valutativo attiene infine ai comportamenti organizzativi che vertono su dimensioni legate alla pratica professionale del dirigente scolastico ed alle competenze distintive del profilo, consentendo di valutare le dimensioni socio-relazionali e la cultura organizzativa di ruolo.

Questioni aperte

Innanzitutto lo sviluppo di nuove forme di leadership distribuita, sulla scorta delle analisi e successive raccomandazioni espresse in sede internazionale - ad esempio l'OCSE -, presuppone la costituzione di un livello di *middle management* formalizzato e opportunamente riconosciuto nel contesto scolastico.

In secondo luogo, la valutazione dei dirigenti scolastici deve trovare un sapiente e dinamico punto di equilibrio tra logiche di controllo, a garanzia del rafforzamento del grado di accountability del sistema, e la dimensione valutativa intesa come supporto ed accompagnamento ai processi di miglioramento ed evoluzione progressiva della pratica professionale.

Infine, la definizione dell'impianto e degli strumenti del sistema di valutazione trova nelle forme di interlocuzione e di confronto diretto con i dirigenti scolastici il terreno per lo sviluppo di pratiche valutative condivise nelle finalità e nei dispositivi adottati.

Lucrezia Stellacci

Capo Dipartimento Istruzione (MIUR)

Sono contenta che finalmente si riprenda a parlare dei dirigenti scolastici, del loro reclutamento, del loro ruolo, del loro profilo, perché se ne sente proprio il bisogno. D'altra parte il Prof. Rembado ha chiarito in modo molto efficace quanto accaduto negli ultimi anni a proposito dei concorsi per i dirigenti scolastici.

Quello del contenzioso è un problema serio, le cui conseguenze sono più vaste di quanto appaia a prima vista: ci sono i rallentamenti nella procedura, ma ci sono anche i diversi gradi di giudizio che si succedono e che spesso purtroppo danno esiti contrastanti, con la conseguente incertezza del diritto e dell'azione amministrativa. E ci sono le ricadute sulle persone – magari estranee al contenzioso – che, dopo aver superato un concorso, sono costrette a chiedersi se la loro posizione sia ormai acquisita o se possa essere rimessa in discussione, magari dopo anni. Tutto questo ha ricadute importanti sulla funzionalità delle scuole: dunque – non fosse che per il livello di contenzioso che, alla prova dei fatti, ha generato – questo sistema di reclutamento va giudicato inadeguato.

Eppure non si può dire che si tratti di norme superate perché vecchie: dopo il concorso del 2004 e prima di quello del 2011, c'è stato un regolamento (il n.140 del 2008) che ha innovato molto sulla base dell'esperienza precedente e che sembrava aver risolto tutti i problemi. Alla prova dei fatti, dobbiamo riconoscere che non è stato così.

Parte del problema è che manca ancora un sistema nazionale di valutazione, che sia in grado di snellire la procedura del reclutamento, consentendo di intervenire in più momenti per correggere le disfunzioni. Io sono pienamente convinta della sua necessità, anche se qualcuno potrebbe dire che oggi il vero tema in discussione è solo quello del reclutamento, e che invece la valutazione entra in gioco solo in un secondo momento. Questo è corretto solo in parte: quando si comincia a costruire un edificio, ancor prima di porre le fondamenta, si deve sapere quanto deve essere alto e come deve essere fatto. Se non si sa dove si vuole arrivare, non si può neppure cominciare. Bisogna partire da una definizione chiara del profilo professionale del dirigente da porre a capo delle scuole; potremmo anche citare Seneca, quando diceva: "Non esiste vento favorevole per il marinaio che non sa dove andare".

Allora, innanzitutto: chi è, com'è il dirigente scolastico che vogliamo? Quali sono i suoi compiti, quali le sue responsabilità? Perché oggi, così, in assenza di una normativa chiara, sembrerebbe che lui sia il responsabile di tutto. E gli altri? Davvero il resto del personale è esente da responsabilità, in quanto risponde solo il dirigente? Abbiamo visto quello che è accaduto in queste settimane, quando in tanti hanno incrociato le braccia per protesta e i dirigenti – soprattutto quelli nuovi, appena insediati, che fino a pochi giorni prima avevano rivestito il ruolo di docente – hanno vissuto momenti di panico.

Quindi è fondamentale partire dalla definizione di un profilo professionale del dirigente scolastico.

Ci sono tanti problemi che in questi anni hanno agitato i nostri animi e che ci hanno portato a discutere e confrontarci e io ne vorrei individuare tre in particolare.

Primo problema: *leadership educativa e managerialità*. Il dirigente scolastico deve avere questa doppia identità, lo diciamo tutti, volendo intendere la *managerialità* come possesso di competenze amministrative *lato sensu*, e ancor più amministrativo-contabili. Questo significa che il dirigente scolastico deve sapere tutto, deve conoscere tutto lo scibile umano. Si pensi alle materie che si insegnano a scuola, alle metodologie educative e all'amministrazione del sistema complesso-scuola: egli deve davvero conoscere appieno tutto ciò. Se si impostano le questioni in questi termini, se cioè si pongono degli obiettivi impossibili, di fatto il risultato è quello di legittimare la rinuncia ad agire e la rassegnazione: *ad impossibilia nemo tenetur*.

Leadership educativa: per poter essere davvero un leader bisogna conoscere molto bene il proprio ambiente lavorativo. Secondo me l'aver unificato il settore dei dirigenti scolastici è un boomerang per gli stessi dirigenti. Come fa un dirigente scolastico che per la prima volta entra in un istituto di istruzione secondaria di secondo grado, dopo aver insegnato nelle scuole del primo ciclo, a gestire un istituto di cui ignora le regole organizzative? E parlo dei docenti bravi, quelli consapevoli, responsabili, che ci tengono alla scuola. E' chiaro che questi nuovi dirigenti abbiano un attimo di sbandamento. Non si può pretendere che esercitino una leadership educativa in un grado di scuola che non abbiano mai frequentato come docenti.

Io distinguerei quantomeno i due settori: primo ciclo e secondo ciclo, visto che questo sembra essere l'assetto prescelto.

Non mi spingo fino a dire che bisognerebbe reintrodurre nel secondo ciclo tutta quella frammentazione che c'era una volta per i dirigenti, fra le diverse tipologie di istituti tecnici, professionali e licei. Però una differenziazione fra i due cicli la riterrò opportuna.

Secondo problema: *governance* della scuola. Bisogna ridefinire non soltanto il profilo professionale dei dirigenti scolastici, ma di tutti gli organi della scuola, sia gli organi collegiali che gli organi monocratici. Bisogna ridefinire appunto la *governance* interna delle istituzioni scolastiche, che oggi è ripartita tra dirigente scolastico, DSGA, organi collegiali, RSU e organizzazioni sindacali: un groviglio che fa della scuola una struttura vischiosa e a rischio di conflittualità permanente. In un'istituzione scolastica, la conflittualità permanente è di casa come un pinguino al polo Sud, una cosa che non si può accettare in un ambiente che, proprio per la sua funzione istituzionale, ossia quella educativa, deve essere luogo di risoluzione dei conflitti.

E' necessario ridefinire la *governance* interna, stabilendo compiti e responsabilità: gli organi collegiali hanno compiti consultivi, propositivi, ma non decidono: chi decide è il dirigente scolastico, che è organo di amministrazione attiva. Queste cose erano pacifiche in dottrina fin da quando io le studiavo all'università. Ne consegue che il dirigente deve assumersi anche la responsabilità della decisione, della firma del provvedimento finale; perciò il controllo della *legittimità* del provvedimento amministrativo sotto il profilo della conformità alle norme di riferimento, e della *opportunità* dello stesso, spetta solo a lui. Si potrà, al massimo, auspicare che la sua decisione sia condivisa, altrimenti egli rischia di restare isolato.

Fra gli organi della comunità scolastica, poi, c'è anche il DSGA, che è una figura apicale e che crea non di rado grossi problemi quando entra in conflitto con il dirigente scolastico.

I rapporti tra tali due figure vanno definiti con attenzione, perché – quando viene meno l'accordo, che sia per responsabilità dell'uno o dell'altro – la scuola rischia il *default*.

Occorre pertanto definire normativamente compiti e responsabilità del DSGA che,

sulla base della normativa vigente, non avendo la responsabilità finale degli atti, ritiene certe volte di poter fare anche a meno di istruirli. Per esempio, accade che il DSGA rifiuti di collaborare alla stesura del programma annuale, sostenendo che la titolarità di esso spetti al dirigente scolastico: ma il dirigente sta lì per coordinare le diverse attività, non per fare tutto da solo.

E' quindi necessario che sia fatta maggiore chiarezza non solo sul profilo professionale del dirigente, ma anche su tutte le figure professionali che con lui devono contribuire alla gestione della scuola.

Il terzo problema che preme affrontare è la riduzione della platea dei concorrenti al ruolo di dirigente scolastico.

Per questo partirei da una considerazione: le competenze amministrative e contabili – che sono fondamentali per l'esercizio della funzione – non si imparano sui libri, non sono descritte da nessuna parte. Solo chi le ha già svolte, sa come si fa. Si potrebbe quindi limitare la possibilità di accedere al concorso ai soli docenti che hanno già svolto la funzione di collaboratore del dirigente scolastico e che quindi sono venuti in contatto con questi compiti. Quindi si dovrebbe richiedere, oltre ai cinque anni di ruolo, anche un'esperienza di alcuni anni come collaboratore del dirigente. Ovviamente, questo richiede una definizione chiara del modo in cui questi collaboratori sono a loro volta scelti: se li sceglie il dirigente, deve sceglierli bene e rispondere di tale scelta nella fase della rendicontazione dei risultati, una sorta di responsabilità per *culpa in eligendo*. Nessuno glieli deve indicare, altrimenti si creerebbe confusione.

Una volta ristretta così l'area dei concorrenti, sarebbe possibile anche fare a meno della prova preselettiva.

Sono convinta che, per un ruolo come quello del dirigente, una prova preselettiva a test sia riduttiva, dato il carattere strategico della sua funzione. Dunque, meglio filtrare con altri criteri il numero dei partecipanti.

Per concludere direi che, una volta definito il profilo professionale del dirigente (che è la prima cosa da fare), circoscritta la platea dei concorrenti al concorso a dirigente scolastico sulla base di precisi requisiti, evitando così prove preselettive, revisionate le norme che distribuiscono i poteri di *governance* all'interno dell'istituto, occorre riscrivere un regolamento che preveda dei concorsi con scadenze certe e con procedure chiare e rapide.

Attilio Oliva

Presidente Associazione TreeLLLe

Noi, in Italia, abbiamo per tanto tempo ostacolato la crescita del ruolo del preside, delle sue responsabilità e poteri, nel timore di un preside monarca, autocrate, potenzialmente capace di arbitrii. In tutti i modelli qui illustrati invece, potete vedere che ormai si condivide il modello della leadership distribuita. Nessuno crede più nel preside monarca e tutti convergono sul fatto che il preside debba avere una squadra, una piccola squadra di quattro o cinque persone, a cui delegare tutta una serie di compiti: è il cosiddetto middle management. Proprio perché i compiti sono crescenti, sempre più complessi e sempre più difficili, è impensabile che ci sia un superman che li può affrontare tutti da solo. In questa chiave credo che anche il dialogo con il sindacato degli insegnanti, se si parte da questa premessa, forse sarà più facile per dare ai presidi italiani il potere e la dignità che la funzione merita.

La leadership distribuita non è solo un modo per ridurre il potenziale di autoritarismo del preside di cui tutti hanno timore, ma anche un modo essenziale per favorire il ricambio generazionale dei dirigenti, perché con la nomina del middle management si enucleano dal corpo degli insegnanti persone con esperienza direttiva e di gestione. Quindi la leadership distribuita è anche un modo per creare una fucina di quadri della scuola, che a loro volta subiranno un certo ricambio, perché il preside, se è bravo, provvederà di volta in volta a sostituire quelli meno efficaci. Questo è un punto chiave perché proprio così si formano i migliori quadri per gestire le scuole. Tra questi poi si dovrebbero scegliere i futuri dirigenti ben verificati sul campo e già legittimati agli occhi degli insegnati tutti.

Il problema chiave è allora come attrarre i migliori tra questi per competenze e attitudini a svolgere un mestiere complesso, di alta responsabilità e così impegnativo.

Ciò è tanto vero che nei paesi del centro e nord Europa, c'è penuria di candidati alla dirigenza, c'è scarsità di persone che hanno voglia di accettare questa sfida, tanto più se, come ci ha raccontato il professor Mielke, non sono remunerati in proporzione alla responsabilità che hanno. Noi siamo in una posizione opposta, ridicolmente opposta. Noi, per 2.000 posti di dirigenti a concorso, abbiamo 38.000 insegnanti che ci provano. Perché?

- a) Perché da noi non si sa quando si farà un nuovo concorso, per cui ognuno pensa che quella sia l'unica occasione della vita;
- b) Perché molti insegnanti si sono stancati e logorati a fare quel mestiere e vogliono cambiare lavoro.
- c) Perché i più ambiscono a una remunerazione più elevata (perché da noi i dirigenti guadagnano dal 25 al 50% in più degli insegnanti).
- d) Perché tornare a casa e dire "Ora io sono un preside" è un fatto di status privilegiato,
- e) Infine perché sanno che non saranno mai valutati e nessuno li muoverà mai più dalla loro posizione.

Così decidono di correre il rischio di esercitare una nuova professione senza troppe preoccupazioni.

Io non dico che tutti partecipino con questo spirito, ci mancherebbe altro! Per fortuna tra i 38.000 ce ne saranno moltissimi che invece hanno una forte motivazione. Certamente è così. Ma con l'attuale sistema di reclutamento mettiamo davvero in condizione chi deve scegliere di poter distinguere quelli veramente motivati da quelli non motivati? E quelli più idonei alla leadership da quelli non idonei?

Non mi pare proprio e la scelta di un preside inadatto al compito (per di più se inamovibile) può essere disastroso per la scuola.

Per concludere, mi sembra che tre siano le cose fondamentali che si devono fare:

- 1) definire un profilo di questi presidi, un profilo professionale, visto che il nostro è l'unico Paese dove non c'è. E non è mica un caso che non ci sia. Non c'è perché, non essendoci, nessuno può essere valutato rispetto a uno standard. Inoltre un profilo è essenziale per far sapere, a chi concorre, quello che ci si attende da lui in termini di impegno, poteri e responsabilità.
- 2) Dar luogo anche un codice deontologico che le stesse associazioni professionali dei presidi dovrebbero promuovere nell'interesse della dignità della loro categoria.
- 3) Abbiamo infine condiviso tutti che il tirocinio, un periodo di almeno un anno di operatività sul campo (con relativa valutazione finale), è il requisito fondamentale per selezionare le persone giuste, con attitudini e motivazioni giuste.

Proprio partendo da queste premesse devono essere allora formulate nuove proposte per modificare profondamente le attuali procedure di reclutamento.

Va da sé, infine, che per TreeLLLe è imperativo che il Ministero realizzi il Sistema nazionale di valutazione che preveda una periodica valutazione esterna delle scuole, dei presidi e degli insegnanti. Ma la valutazione dei presidi, pur necessaria per incentivare i miglioramenti e riconoscere i meriti dei singoli, non ci deve far dimenticare che è ancor più prioritario e decisivo il momento del reclutamento: reclutare dirigenti con scarse motivazioni e senza verificata attitudine alla leadership è il peggior danno che si possa fare alle scuole.

CONCLUSIONI

Elena Ugolini

Sottosegretario MIUR

I temi che riguardano la funzione, la valutazione e il reclutamento dei dirigenti scolastici sono particolarmente complessi: per questo occorre rifuggire da ogni approssimazione, ed è vitale trarre utili insegnamenti da coloro che – in Italia e all'estero – sono riusciti a valorizzare e a dare più respiro ad una figura cruciale per il miglioramento della scuola.

Mi sembra che – tra le tante sollecitazioni – almeno tre debbano avere particolare menzione.

Innanzitutto: a parità di condizioni generali, legislazione, risorse economiche, risorse di personale, contesto socio-economico, livello di scuola, è il dirigente scolastico che fa la differenza.

E' oggi fondamentale poter fare un passo di miglioramento, puntando su di loro, che sono concretamente – oggi – la possibilità del cambiamento: scommettere su di loro significa mobilitare le persone per far sì che diano il meglio di quello che possono dare. Questa è la grande risorsa che abbiamo a disposizione.

La seconda osservazione riguarda il fatto che occorre scegliere bene le persone. Nella scuola, come in un'azienda, è fondamentale valorizzare chi dimostra impegno e capacità. In un'impresa, è assolutamente necessario avere a disposizione tecnici competenti che, mentre eseguono il loro lavoro, sono in grado di innovare, avendo cognizione di quello che stanno eseguendo. Per un imprenditore è fondamentale, poter fare affidamento su tecnici, operai, quadri intermedi capaci e affidabili. Così come, per un direttore d'orchestra, è impossibile suonare senza avere gli orchestrali. Per questo, il tema del reclutamento è, a mio avviso, essenziale: il problema non è licenziare, ma scegliere all'ingresso le persone migliori.

Migliori non in assoluto ed in astratto, ma rispetto a una funzione come quella del dirigente scolastico, che deve dimostrare innanzitutto una *leadership* educativa, dato che il cuore della scuola è l'educazione, ovvero quello che accade concretamente, ogni giorno, nelle classi e nei laboratori. Per questo è primario che un dirigente conosca i processi di apprendimento e quali siano le condizioni necessarie perché questo sia reso possibile. Il tema della *leadership* educativa è connesso all'essenza stessa del dirigente scolastico, che è il direttore di un luogo che potremmo definire "sacro", quello dove crescono dal punto di vista umano, culturale e professionale i nostri figli.

Questo aspetto è centrale. Così come risulta imprescindibile che il dirigente sia capace di valorizzare le persone presenti nella scuola, esercitando una *leadership* distribuita e condivisa, perché è impossibile riuscire da soli in questo compito, per il quale si può aver a che fare con migliaia di studenti, genitori, nonni, e così via.

Ogni dirigente porta una responsabilità enorme: ma questo onere è anche nostro e dobbiamo farcene carico. Per un buon dirigente è fondamentale la capacità di reazione, di coinvolgimento, per discernere gli obiettivi da condividere insieme. Date tali premesse, è essenziale, in materia di reclutamento, poter valutare una persona in azione, sul campo, prima di affidarle gli studenti: esattamente come succede in Francia, perché certe attitudini non si possono imparare in nessun corso di formazione, se non si possiedono naturalmente. Ognuno ha il suo talento, e deve spenderlo nel miglior modo possibile.

L'ultima questione da sottolineare riguarda il tema della valutazione.

Un episodio storico può essere illuminante per comprendere l'importanza del tema. Nel 1927 a Bristol, in un reparto di cardiocirurgia infantile del locale ospedale, si registrarono tassi di mortalità postoperatoria del 30%. Quando l'*équipe* chirurgica accettò di farsi controllare e di discutere i risultati dell'osservazione con i colleghi, la mortalità postoperatoria crollò dal 30% al 5%.

Analogamente, che cosa è necessario perché, in un consiglio di classe, gli insegnanti si muovano all'unisono, avendo sempre chiaro lo scopo, se non avere a disposizione dati valutativi certi e condivisi su cui progettare la propria azione?

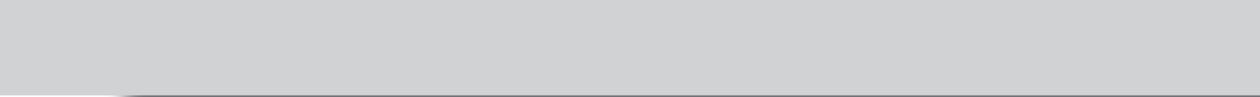
È chiaro che il tema della valutazione ha senso solo se non viene enfatizzato, perché anche la valutazione non è lo scopo, ma uno strumento che deve servire a disegnare la situazione in cui ci si trova, a rendersi conto del punto da cui si parte, a capire quali sono gli obiettivi, i punti critici e i punti di forza, a pensare ad un piano di miglioramento. Mettersi alla prova, guardarsi allo specchio è fondamentale, altrimenti noi non sapremo mai che cosa potrà accadere.

Il Governo ha messo in atto due interventi, che offrono un'esemplificazione del valore della valutazione. All'inizio dell'anno scolastico 2012-13, sono entrati in servizio i nuovi dirigenti e, invece di progettare una formazione astratta, scollata dai problemi concreti che avrebbero dovuto affrontare – ovvero come guidare la scuola che era stata loro affidata –, si è voluto offrire una formazione di accompagnamento, affiancando ai nuovi dirigenti, dei dirigenti *senior* esperti, che fornissero strumenti per leggere i bisogni delle scuole. Per questo, abbiamo ipotizzato la progettazione di un percorso di miglioramento e la stesura di un rapporto di autovalutazione, sulla base del quale i direttori degli uffici scolastici regionali potranno redigere un contratto a partire da obiettivi specifici, rispetto ai quali ognuno dei nuovi dirigenti scolastici dovrà render conto, al termine del proprio lavoro in un arco temporale di due o tre anni.

La seconda iniziativa riguarda la valutazione della dirigenza scolastica, una necessità che non nasce dal regolamento nazionale sul sistema di valutazione e neanche dal percorso di formazione per i nuovi dirigenti: è dal 2001 che i dirigenti scolastici dovrebbero essere valutati, come è previsto nel loro contratto nazionale; nel quale si dice anche che i contratti individuali dovrebbero essere personalizzati, costruiti per obiettivi: ma come può il direttore di un ufficio scolastico regionale stilare un contratto per obiettivi a un dirigente, senza avere dati specifici e affidabili sulla scuola a lui assegnata?

Sarebbe un segnale di rinnovamento, poter affidare un istituto scolastico sulla base di pre-requisiti particolari del dirigente: in fondo, che cosa impedisce, già oggi, al direttore di un ufficio scolastico regionale di assegnare, ad esempio, una scuola tecnica ad un dirigente ingegnere? Purtroppo esistono attualmente troppe reti burocratiche e amministrative che rendono impervio il cammino.

C'è però un compito che potremmo iniziare a svolgere da ora, anche con l'apporto delle associazioni professionali: la definizione del profilo del dirigente e il ripensamento delle modalità di reclutamento. Altri dirigenti dovranno essere reclutati e mi sembrerebbe improcrastinabile pensare a modalità di assunzione diverse da quelle finora esperite. In questo *iter*, saranno decisivi gli apporti della società civile, delle associazioni professionali e culturali: per questo non posso che ringraziare l'Associazione TreeLLe e la Fondazione per la Scuola perché sono l'esempio di quanto la società civile – se mossa da un interesse vero – può offrire nei confronti di questo prezioso patrimonio, che è la scuola.



ALLEGATI

Allegato 1

Il reclutamento dei dirigenti scolastici in Italia

In Italia, i dirigenti scolastici vengono selezionati per mezzo di un concorso su base regionale, coordinato però dal Ministero dell'istruzione. Questo sta a significare che la selezione viene regolata dal governo centrale, che le regole sono le stesse per ogni regione, che gli esami (almeno gli scritti) avvengono in contemporanea in tutte le regioni e che molti degli aspetti legati alle procedure sono stabiliti direttamente dal Ministero. È sempre il Ministero a decidere quanti nuovi dirigenti scolastici debbano essere assunti per ogni regione. In pratica, il fatto che la selezione avvenga su base regionale significa unicamente che, una volta assunti, si può essere assegnati solo a scuole di quella stessa regione. Spostarsi in un'altra regione è teoricamente possibile, a certe condizioni, ma non è facile e non sempre ci si riesce.

Hanno accesso al concorso solo gli insegnanti di ruolo da almeno cinque anni. Il concorso comprende diversi passaggi:

- 1) test a risposta multipla
(100 domande in 100 minuti: minimo per superarla, 80 risposte esatte).
- 2) due prove scritte:
 - a) tema con 8 ore a disposizione;
 - b) esame di un caso professionale (8 ore a disposizione).
- 3) colloquio di 30/45 minuti, davanti ad una commissione regionale. Ogni commissione è composta da 5 persone.
- 4) Ognuna delle prove elencate è eliminatoria rispetto alle successive.
- 5) Solo per chi ha superato tutte le prove, le commissioni valutano anche i titoli ai fini della stesura di una graduatoria finale.
- 6) La graduatoria finale è su 120 punti, così suddivisi:
 - un massimo di 30 punti per ciascuna delle due prove scritte;
minimo per superarle, 21 punti
 - un massimo di 30 punti per il colloquio;
minimo per superarlo, 21 punti
 - un massimo di 30 punti per i titoli
(altre lauree, master, funzioni ricoperte a scuola).

In teoria, le procedure concorsuali dovrebbero avere luogo ogni tre anni; in realtà, non c'è mai un intervallo regolare tra un concorso e l'altro.

Il più recente concorso è cominciato nel luglio del 2011. Alla data odierna (inizi 2013), si è concluso in circa due terzi delle regioni, mentre in altre è ancora in corso, oppure è stato bloccato per decisione della magistratura, in seguito ai ricorsi di alcuni concorrenti esclusi.

Per arrivare a questo risultato provvisorio, si era mobilitato inizialmente un piccolo esercito. Di seguito, le tappe attraverso cui il loro numero si è ridotto di quasi cinquanta volte:

- iscritti al concorso:	oltre	38.000
- presenti alla pre-selezione:	oltre	32.000
- superano la pre-selezione:	oltre	9.000
- superano gli scritti:	circa	4.000
- supereranno gli orali	meno di	2.200
- nominati ad oggi	solo	830

La selezione si sta tuttora svolgendo secondo procedure che molti considerano poco efficaci e tali da privilegiare soprattutto la capacità di memorizzare norme e procedure. Il seminario è stato organizzato per studiare modalità più efficaci per scegliere i futuri dirigenti.

Allegato 2

Una breve descrizione del ruolo dei dirigenti scolastici in italia

Una volta selezionati, i nuovi dirigenti, vengono assegnati a una scuola, su decisione del Direttore regionale del Ministero. Non vengono prese in considerazione le richieste della scuola, e solo limitatamente quelle del candidato. Ai futuri dirigenti viene chiesto di indicare alcune scuole o zone preferite, ma non è detto che le loro richieste vengano accolte.

Una volta in carica, i dirigenti scolastici hanno limitati poteri decisionali per quanto riguarda il personale, sia che si tratti di insegnanti che di tutti gli altri. Non sono loro a selezionarli e non viene loro chiesto nessun parere prima di assegnarli alle scuole; non influiscono sullo sviluppo economico né su quello di carriera. Tutte queste decisioni vengono prese dalle autorità ministeriali, attraverso negoziazioni con i sindacati. Il salario del personale scolastico aumenta solo in base all'anzianità di servizio.

In precedenza, i dirigenti scolastici avevano po' più di potere per quanto riguardava la gestione delle risorse, anche se in realtà non hanno mai avuto un vero e proprio budget da amministrare. Infatti gli stipendi vengono pagati dal governo centrale e anche moltissime delle altre spese scolastiche vengono gestite e finanziate direttamente dagli organi di governo centrali. Alla scuola è assegnata solo una somma rela-

tivamente piccola per spese decise dalla scuola stessa, mentre tutte quelle più importanti sono decise dall'Amministrazione. Dall'autunno 2012 neanche questo è più vero: le scuole ricevono solo sovvenzioni "virtuali", perché di fatto i soldi rimangono nelle Tesorerie nazionali. Quando le scuole hanno bisogno di denaro, devono chiedere alle Tesorerie di pagare un fornitore. Gli edifici scolastici vengono forniti dalle autorità locali, le quali hanno anche l'onere del loro mantenimento: ci si deve rivolgere ad esse anche per le piccole riparazioni.

I dirigenti scolastici organizzano l'orario delle lezioni e il calendario scolastico, dirigono i consigli scolastici, coordinano le attività degli insegnanti e del personale. Possono scegliere fino a due collaboratori, selezionati tra i docenti della scuola (ma questi continuano comunque la loro attività di insegnanti, oltre che affiancare il preside nelle sue attività). Altri insegnanti possono essere selezionati per compiti speciali, ma solo con il consenso del collegio dei docenti.

Il consiglio d'istituto, composto da 18 membri più il preside, ha poteri molto limitati. I membri vengono nominati su base elettiva: 8 rappresentano gli insegnanti, 2 il personale non docente, 4 i genitori e 4 gli studenti (solo per le scuole superiori). Il Consiglio ha potere di indirizzo sul funzionamento generale della scuola, ma in generale le sue decisioni riguardano solo questioni di secondaria importanza.

Ogni decisione riguardante (direttamente o indirettamente) l'insegnamento viene presa dal collegio dei docenti, compresi alcuni aspetti riguardanti il loro carico di lavoro.

Considerate tutte queste limitazioni, perché così tanti insegnanti vogliono diventare dirigenti? La risposta è che, siccome per gli insegnanti non ci sono prospettive di carriera né di aumento del salario (salvo l'anzianità), l'unica possibilità che hanno per migliorare le proprie condizioni professionali e economiche è quella di diventare dirigente scolastico. A quanto ammonta la differenza salariale?

Dipende: prima si diventa dirigenti, maggiore è il vantaggio. Infatti gli stipendi dei dirigenti scolastici sono fissi e non dipendono dall'anzianità di servizio, mentre quelli degli insegnanti sono piuttosto bassi nei primi anni e aumentano abbastanza negli ultimi anni di carriera. Quindi il salario di un dirigente è da 1,5 a 1,2 volte quello di un insegnante; questa proporzione è tanto più bassa quanto più l'insegnante è "anziano".

STAMPA: DITTA GIUSEPPE LANG SRL
PRIMA EDIZIONE
GENOVA - MARZO 2013

