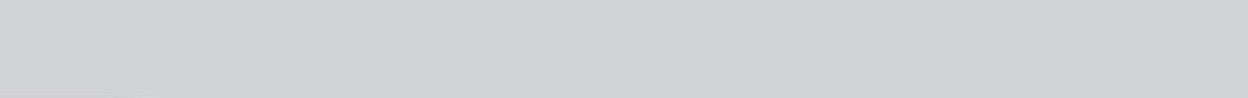


I Quaderni



Associazione TreeLLLe

Per una società dell'apprendimento continuo

Profilo sintetico dell'Associazione

L'Associazione TreeLLLe - per una società dell'apprendimento continuo - ha come obiettivo il miglioramento della *qualità dell'education* (educazione, istruzione, formazione iniziale e permanente) nei vari settori e nelle fasi in cui si articola. Attraverso un'attività di ricerca, analisi, progettazione 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 dei contributi di *Eminent Advisor* (politici, direttori dei media, rappresentanti di enti e istituzioni, nazionali e internazionali) che, peraltro, non possono essere ritenuti responsabili delle tesi o proposte avanzate da TreeLLLe.

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

Temi strategici

L'Associazione si propone di affrontare ogni anno uno o due *temi strategici* di grande respiro (i Quaderni) che rappresentano il prodotto più caratterizzante della sua attività. Sui singoli temi 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:

1. *elaborazione* e predisposizione di una prima stesura dei Quaderni a cura del Comitato Operativo del Forum e dei Gruppi di Progetto;
2. *coinvolgimento* delle personalità del Forum e degli Eminent Advisor attraverso la discussione e la raccolta di pareri sulla prima elaborazione dei Quaderni. L'obiettivo è quello di raccogliere il più largo consenso sulle tesi, al fine di conferire alle stesse il massimo di autorevolezza e capacità di influenza presso l'opinione pubblica, le istituzioni educative e i decisori pubblici;
3. *diffusione* mirata a informare e coinvolgere decisori pubblici, partiti, forze sociali, istituzioni educative. Gli strumenti: presentazioni pubbliche dei Quaderni, con eventi sia nazionali che locali, e loro diffusione. Particolare attenzione viene dedicata alla sensibilizzazione dei media (i direttori di alcuni dei principali quotidiani partecipano al Forum in qualità di Advisor);
4. *lobby trasparente* al fine di diffondere dati e informazioni presso i decisori pubblici a livello nazionale e regionale, i parlamentari, le forze politiche e sociali, le istituzioni educative affinché le proposte di TreeLLLe influenzino le azioni di governo e si trasformino in sperimentazioni concrete.

L'Associazione svolgerà inoltre verifiche sull'efficacia della propria attività facendo riferimento ai contenuti di leggi e provvedimenti dei decisori pubblici; al numero e alla qualità delle sperimentazioni che saranno avviate dalle istituzioni educative; ai riconoscimenti che la comunità scientifica, politica e di settore riserverà all'attività dell'Associazione; all'attenzione che i media dedicheranno agli argomenti trattati.

Temi di attualità

L'Associazione prevede inoltre attività dedicate a particolari *temi di attualità*. Su questi temi vengono organizzati Seminari internazionali, si producono Ricerche (anche in collaborazione con altri Enti), si organizzano confronti fra le personalità che compongono il Forum.

Diffusione degli elaborati

Ad ogni tipo di attività ("Quaderni", "Seminari", "Ricerche", etc.) sono dedicate specifiche collane (da un minimo di 5.000 a un massimo di 20.000 copie) diffuse sulla base di mailing list "mirate" e, nei limiti delle disponibilità, su richiesta. Gli elaborati possono essere anche scaricati dal sito dell'Associazione (www.treelle.org).

Enti sostenitori

L'attività dell'Associazione è finanziariamente sostenuta da più *Fondazioni italiane* di origine bancaria che, coerentemente ai loro scopi istituzionali, decidono erogazioni a sostegno di progetti o dell'attività istituzionale. Dalla sua costituzione ad oggi l'Associazione ha ricevuto, in momenti diversi, contributi dalle Fondazioni: Compagnia di San Paolo di Torino, "Pietro Manodori" di Reggio Emilia, Cassa di Risparmio in Bologna, Monte dei Paschi di Siena, Cassa di Risparmio di Genova e Imperia, Cassa di Risparmio di Roma.

Chi fa parte dell'Associazione

presidente
Attilio Oliva

Comitato Operativo del Forum
Dario Antiseri, Carlo Callieri, Carlo Dell'Aringa,
Tullio De Mauro, Giuseppe De Rita, Domenico Fisichella,
Attilio Oliva, Angelo Panebianco, Clotilde Pontecorvo

Forum delle personalità e degli esperti
Luigi Abete, Guido Alpa, Dario Antiseri, Federico Butera, Carlo Callieri,
Aldo Casali, Lorenzo Caselli, Sabino Cassese, 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,
Clotilde Pontecorvo, Sergio Romano, Domenico Siniscalco,
Giuseppe Varchetta, Umberto Veronesi

Eminent Advisor dell'Associazione
Giulio Anselmi, Ernesto Auci, Guido Barilla, Enzo Carra, Ferruccio De Bortoli,
Antonio Di Rosa, Giuliano Ferrara, Franco Frattini, Stefania Fuscagni,
Lia Ghisani, Lucio Guasti, Ezio Mauro, Mario Mauro, Dario Missaglia,
Luciano Modica, Gina Nieri, Andrea Ranieri, Giorgio Rembado,
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

Collaboratori e Assistenti
Paola Frezza, Osvaldo Pavese, Maria Teresa Siniscalco

ASSOCIAZIONE TREEILLE

PER UNA SOCIETÀ
DELL' APPRENDIMENTO CONTINUO

PALAZZO PALLAVICINO
VIA INTERIANO, 1
16124 GENOVA
TEL. + 39 010 582 221
FAX + 39 010 5531 301
www.treille.org
info@treille.org

PRIMA EDIZIONE: DICEMBRE 2007
GRAFICA: OSVALDO PAVESE; TIPOGRAFIA ARALDICA
STAMPA: TIPOGRAFIA ARALDICA - GENOVA

Associazione TreeLLLe

Quaderno n. 7
Dicembre 2007

Quale dirigenza per la scuola dell'autonomia?

Proposte per una professione “nuova”



INDICE

GUIDA ALLA LETTURA	11
INTRODUZIONE: I NODI CRUCIALI	13
LE PROPOSTE OPERATIVE DI TREE LLLE	21
TABELLE E FIGURE	31
PARTE PRIMA	
LA DIRIGENZA DELLA SCUOLA IN EUROPA	39
Sistemi scolastici a confronto: Finlandia, Francia, Inghilterra, Paesi Bassi	39
Questionario sui capi d'istituto	45
PARTE SECONDA	
LA DIRIGENZA PER LA SCUOLA DELL'AUTONOMIA: ANALISI E PROPOSTE	69
1. Sistema di governance	69
2. Poteri e funzioni del dirigente	75
3. Leadership distribuita: il gruppo dirigente	82
4. Requisiti, reclutamento e condizioni di lavoro	88
5. Formazione iniziale ed in servizio	94
6. Dal POF al Progetto d'istituto	100
7. Valutazione del dirigente e della scuola	105
8. I dirigenti delle scuole e le relazioni sindacali	112
9. Attrarre i migliori	116

DOCUMENTI

Un'indagine indipendente sulla school leadership
di PricewaterhouseCoopers per il Ministero dell'Educazione inglese (2007) 123

Modernizzare il management della scuola
*Il punto di vista degli imprenditori europei
a cura del BIAC (2003)* 135

I nuovi ruoli dei capi di istituto nella scuola secondaria
a cura dell'Unesco (2006) 147

- Gli standard nazionali dei dirigenti in Francia (2001) e in Inghilterra (2004) 167

- I dispositivi per la formazione dei capi di istituto delle secondarie
in Francia e in Inghilterra 170

APPENDICI 173

IL PRESIDE ITALIANO: UNA BREVE STORIA 173

TESTIMONIANZE 181

UNA RASSEGNA DELLA RICERCA INTERNAZIONALE 197

BIBLIOGRAFIA 217

PUBBLICAZIONI DI TREEILLE 221

GUIDA ALLA LETTURA

La stesura di questo Quaderno di TreeLLLe ha impegnato, come d'abitudine, un gruppo di ricerca e di progetto con esperti nazionali e internazionali di competenze diversificate e complementari.

Cogliamo l'occasione per ringraziarli della collaborazione. Il dibattito negli organi di TreeLLLe si è sviluppato soprattutto in merito alla formulazione delle "Proposte operative", dibattute a più riprese e condivise nei loro obiettivi e nelle loro linee essenziali: la responsabilità delle proposte è quindi da attribuire solo a TreeLLLe.

Un particolare ringraziamento alla Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo con la quale abbiamo collaborato dando luogo a due seminari internazionali in aprile e giugno 2007 (pubblicati nella nostra collana "I Seminari" con il titolo "La dirigenza della scuola in Europa").

Questi seminari hanno fornito un'ampia documentazione e materiali di base utili allo sviluppo di questo Quaderno.

Nell'*Introduzione* (nodi cruciali) si elencano le principali ragioni per cui, anche a livello internazionale, sono in corso studi e ricerche attorno al problema della dirigenza scolastica e soprattutto sono indicati i nodi essenziali che vanno sciolti per una dirigenza efficace e sostenibile, vitale per la scuola dell'autonomia. Sono inoltre individuate le principali domande che reclamano risposta da parte dei decisori pubblici nell'interesse dei dirigenti e degli studenti.

Per comodità del lettore sono riportate in sequenza tutte le *Proposte operative* di TreeLLLe, specificamente motivate nella Parte Seconda del Quaderno.

Una serie di *Tabelle e Figure* illustra le caratteristiche dell'attuale dirigenza italiana. Nella *Parte Prima* (curata dal prof. Antonino Petrolino) è presentata una sintesi dei sistemi scolastici di alcuni paesi europei.

Le risposte a un *Questionario sui capi di istituto* (utilizzato appunto in occasione dei seminari sopra ricordati) consentono di mettere a confronto nel dettaglio le pratiche in uso in quei paesi.

La *Parte Seconda* comprende l'analisi e le proposte operative di TreeLLLe. È questa la parte essenziale del Quaderno, dove si fotografa la situazione in Italia oggi, si indicano gli obiettivi strategici che si dovrebbero perseguire e, in concreto, si formulano "proposte operative". Si tratta di un contributo offerto all'opinione pubblica, alle forze sociali, alle istituzioni educative e soprattutto ai decisori pubblici che hanno la responsabilità di definire una cornice di regole del gioco che favorisca lo sviluppo di una professione "nuova". L'intenzione è di provocare, anche nel nostro paese, un ampio dibattito sul tema della dirigenza scolastica.

Nella sezione *Documenti* sono riportati i punti chiave di tre pubblicazioni che analizzano i problemi della dirigenza scolastica da diversi punti di vista. Il primo, un'indagine indipendente del 2007 curata da PricewaterhouseCoopers per conto del

Ministero dell'Educazione inglese; il secondo, il punto di vista degli imprenditori europei (un documento a cura del BIAC, del 2003, molto attuale, firmato dai presidenti di otto Confindustrie europee); il terzo, del 2006, uno studio condotto da alcuni centri di ricerca per conto dell'UNESCO.

Seguono due schede sugli *Standard Nazionali dei Dirigenti* e sui *Dispositivi* per la specifica formazione adottati in Francia e in Inghilterra.

L'Appendice (curata dal prof. Rosario Drago) comprende un'aggiornata "Rassegna della ricerca internazionale" e una breve storia con testimonianze sulla figura del preside in Italia.

INTRODUZIONE: I NODI CRUCIALI

1. La ricerca internazionale sul tema della school leadership

Il tema della leadership nelle scuole, e segnatamente il ruolo del capo di istituto, è di grande attualità in quasi tutti i paesi evoluti: non a caso il Directorate for Education dell'OCSE è attualmente impegnato in una ricerca comparativa cui partecipano oltre trenta paesi (Italia esclusa!) dal titolo "Improving School Leadership". I risultati di questa ricerca e le "raccomandazioni" dell'OCSE saranno pubblicati nella primavera 2008.

In Inghilterra il Ministero ha commissionato un importante studio sulla school leadership a un ente indipendente, la Pricewaterhouse Coopers LLP, pubblicato nel 2007. Anche l'UNESCO ha commissionato uno studio, "I nuovi ruoli dei capi di istituto", pubblicato nel 2006. La sintesi ufficiale del primo studio e ampi stralci del secondo sono riportati nella sezione Documenti di questo Quaderno.

Negli USA quattro anni fa Fordham, in collaborazione con la Broad Foundation, pubblicò "Better Leaders for America's Schools: a Manifesto", anche a seguito del "No Child Left Behind Act" (il nostro "Non uno di meno"). Nel 2007 è stato pubblicato un nuovo Fordham/AIR Report, "The Autonomy Gap", che purtroppo rileva che una parte dei capi di istituto si accontenta di gestire le scuole senza pieni poteri o vi si rassegna, rinunciando così ad essere agente del cambiamento. Anche un numero monografico della rivista americana Phi Delta Kappan, una delle più note riviste sui problemi educativi, è stato dedicato alla leadership (n. 7 del marzo 2006 "Elephants or Dinosaurs? A Call to Action for Ed Schools").

È in corso la pubblicazione degli atti della riunione annuale della Società svizzera di scienze dell'educazione (Lugano 2005) anch'essa dedicata al tema della leadership.

Più dettagliatamente un'utile rassegna sullo stato della ricerca internazionale è riportata nella Appendice di questo Quaderno.

La situazione della ricerca in Italia, in particolare per quanto riguarda il settore scuola, è caratterizzata da una scarsa produzione di informazioni e dati sistematici, segnata in generale da dispersione e discontinuità delle fonti. Va aggiunto che la già modesta raccolta dei dati risponde ad esigenze di tipo burocratico-amministrativo anziché a una conoscenza mirata alla migliore gestione delle risorse disponibili. Solo da pochi anni il Ministero ha dato segni significativi di un cambiamento di sensibilità in proposito e sta potenziando i suoi uffici statistici: li ringraziamo per la collaborazione che ci ha consentito di fotografare con migliore precisione la realtà dei dirigenti.

Comunque scarsissima, nel nostro paese, è la ricerca sul ruolo dei capi di istituto-dirigenti: essa è stata determinata da una concezione diffusa che vede la scuola come una "comunità professionale" che potrebbe funzionare senza leadership.

2. L'impegno di TreeLLe

L'Associazione TreeLLe, fin dalla sua fondazione, affronta ogni anno un tema strategico di grande valenza con l'obiettivo di dare un contributo al miglioramento del nostro sistema educativo. Nel Quaderno 4 (2004) "Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia?" (pagg. 75-119) e nel Quaderno 6 (2006) "Oltre il precariato" (pagg. 99-114) sono state formulate analisi e proposte per valorizzare la professione degli insegnanti.

TreeLLe non aveva ancora affrontato il tema della dirigenza scolastica con una trattazione specifica. Questo Quaderno è specificamente mirato a valorizzare la professione del dirigente scolastico (e più in generale della dirigenza), tema complementare a quello sugli insegnanti: insegnanti e dirigenti sono i due ruoli essenziali per l'efficacia della scuola dell'autonomia. Si intende così offrire ai decisori pubblici un certo numero di orientamenti e proposte operative che consentano di esercitare in modo ottimale la funzione di leadership a beneficio dell'insieme della comunità scolastica.

È bene precisare subito che con il termine "dirigenza" ci si riferisce principalmente al ruolo del dirigente scolastico, ma anche a una auspicabile "leadership distribuita" tra i suoi più stretti collaboratori (d'ora in avanti definiti "gruppo dirigente").

Anche l'OCSE, nella ricerca attualmente in corso e non a caso, fa riferimento alla "School Leadership" e non solo ai "capi di istituto-dirigenti".

3. L'importanza della dirigenza (leadership) 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, etc.). 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, soprattutto di 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 del suo gruppo dirigente 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 gruppo dirigente, 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 autovalutarsi 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 una seconda 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 (sotto i diecimila). Risulta evidente che la formazione-informazione dei dirigenti è 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.*

4. Una professione “nuova”

Con la generale tendenza alla maggiore autonomia delle scuole crescono le responsabilità e il carico di lavoro dei capi di istituto, anche perché persistono compiti tradizionali a fianco dei nuovi. Il dirigente, in una scuola veramente autonoma, non è più un semplice “*amministratore*” (che trasmette le regole e ne controlla l'applicazione) ma è chiamato 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 educativo*”, 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 (vedi in proposito gli standard di competenze riportati nell'Allegato 1 della pubblicazione a cura dell'UNESCO, inserita nella sezione Documenti del nostro Quaderno).

Questa professione nuova richiede anche nuovi percorsi di formazione (iniziale e in servizio) e di reclutamento (vedi in proposito l'Allegato 2 della pubblicazione a cura dell'UNESCO, inserita nella sezione Documenti del nostro Quaderno).

Infine è una professione che richiede nuove e migliori condizioni di lavoro (remunerazioni e incentivi) che vanno controbilanciate da procedure di valutazione dei risultati ottenuti in un quadro di una generale maggiore *accountability* (rendicontazione).

5. La leadership “distribuita”

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”*).

6. I rapporti con gli organi di governo della scuola e con la direzione regionale

È evidente che prima di discutere degli organi di governo della scuola e di individuare le specifiche responsabilità è necessario avere chiarezza riguardo ai contenuti e al grado di autonomia che si vogliono attribuire alle scuole. Solo su questa base si potranno individuare gli organi di governo più idonei e il giusto bilanciamento di poteri tra questi, la direzione regionale scolastica e il dirigente del singolo istituto.

In questo quadro la dirigenza della scuola autonoma deve trovare collaborazione e sponda a) con gli organi collegiali di governo della scuola, segnatamente il Consiglio di istituto (solo nel nostro paese ha un peso anche il Collegio dei docenti) e b) con la direzione regionale scolastica. Per TreeLLLe è imperativo che si definiscano rapporti chiari e distinti in ordine ai compiti e alle responsabilità di ognuno; in generale, al dirigente (e ai suoi stretti collaboratori) andrebbe riconosciuta la piena responsabilità della gestione operativa della scuola; alla direzione regionale l'approvazione del Piano pluriennale di sviluppo; al Consiglio di Istituto, in coerenza con il Piano Pluriennale, il Progetto di istituto e il controllo dei risultati (e al Collegio dei docenti solo la programmazione didattica e i criteri di valutazione degli alunni).

7. Lo stato dell'arte in Italia

a) "il dirigente inesistente"

Purtroppo nel nostro paese lo sviluppo della dirigenza e della autonomia delle scuole è rimasto bloccato in una situazione di incertezza e di sospensione. L'attribuzione della qualifica di dirigente è avvenuta sull'onda della legge 59/1997 sull'autonomia delle scuole e di questa subisce i gravi limiti e l'impasse. Il sistema centrale considera ancora il dirigente un "proprio" funzionario anziché una risorsa di competenze e responsabilità attribuita alla scuola perché possa perseguire i propri obiettivi istituzionali. *Il dirigente non esercita oggi autonomi poteri decisionali se non su aree marginali della gestione e comunque non sulla risorsa principale, il personale: non lo recluta, non lo valuta e non può incentivarlo né sanzionarlo. Eppure formalmente egli viene considerato responsabile dei risultati.* Tutto ciò è dovuto soprattutto alle resistenze a che il dirigente possa svolgere effettive funzioni di leadership e al persistere di una mentalità che lo vede al massimo come un primus inter pares. Non a caso i sindacati, che rappresentano in larghissima maggioranza docenti e anche non docenti, sono convinti di poter rappresentare anche i dirigenti: un'anomalia che perdura da tempo e che, per l'ambiguità di cui è portatrice, finisce per ostacolare una piena attribuzione di poteri e responsabilità al dirigente.

b) scuole senza governo

Dopo la legge sull'autonomia non è stato nemmeno adeguato il modello di governance delle istituzioni scolastiche. In proposito, per TreeLLLe, è necessario superare il modello autogestionale e assemblearistico dell'attuale Consiglio di istituto, ereditato dai Decreti Delegati degli anni Settanta, di cui sono evidenti tutti i limiti (qualcuno parla di "irresponsabilità collettiva" o di "anarchia organizzata"). Il modello attuale è del tutto incompatibile con un modello di scuola autonoma e responsabile (vedi Quaderno 5 del 2006 "Per una scuola autonoma e responsabile", pagg. 61-67). *Attualmente le funzioni di "governo" sono confuse con le funzioni di "partecipazione" e danno luogo a un ibrido ambiguo e inefficace. Così tuttora gli organi collegiali, pletorici e con scarsi poteri, operano in un quadro di confortevole assenza di responsabilità.*

La responsabilità decisionale è quindi in gran parte invisibile: poiché sembra che tutti decidano tutto, alla fine nessuno risponde di nulla e per l'utente, così come per la direzione regionale scolastica, è impossibile individuare chi risponde di una decisione e delle sue conseguenze.

c) un reclutamento non programmato e poco selettivo

Con l'introduzione nel nostro sistema scolastico dell'autonomia sarebbe stato logico attendersi un rafforzamento della dirigenza delle scuole attraverso un reclutamento programmato e selettivo delle nuove leve.

Così non è stato: si è trascurato per anni di bandire i concorsi per la dirigenza, lasciando lievitare in modo abnorme il numero di coloro che svolgevano di fatto la funzione senza alcun vaglio iniziale. Negli ultimi tre anni si è posto rimedio attraverso l'assunzione di oltre 5.000 nuovi dirigenti (sui circa 10.000 in totale). Due terzi provengono da concorsi "riservati" (cioè facilitati): e nessun concorso si è chiuso con le stesse regole con le quali si era aperto. Al di là del valore delle singole

persone, si è così tolta certezza al sistema.

Le proposte di TreeLLe riguardano il futuro, come tutte le proposte: ma risulta chiaro che, senza una radicale correzione di rotta per ridare certezza e validità ad un sistema che premi il merito, non vi sarà futuro per le nostre scuole. Il rapporto OCSE-PISA 2006 sulle conoscenze e competenze dei quindicenni, presentato di recente, conferma il declino del nostro sistema in confronto agli altri paesi (l'Italia è scivolata sempre più verso il basso, ben al di sotto della media dei paesi OCSE, nelle competenze funzionali di lettura, matematica e scienze). Non è troppo tardi per reagire, ma bisogna fin da subito pensare, in una prospettiva sistemica, a nuove regole del gioco.

8. Il ruolo dei decisori pubblici e dell'Amministrazione centrale

Anche se con grave ritardo e fatica, il tema della dirigenza scolastica inizia peraltro a far capolino nei documenti ufficiali dei nostri Ministeri. Ci riferiamo a un documento recente, figlio dell'inedita e apprezzabile collaborazione tra più Ministeri. Nel giugno 2007 tre ministri (quello per le Riforme e l'Innovazione nella Pubblica Amministrazione, quello dell'Economia e quello della Pubblica Istruzione) sottoscrivono con le organizzazioni sindacali (confederazioni e sindacati di settore) una "Intesa per un'azione pubblica a sostegno della conoscenza", dove specificano, per il tema che ci riguarda, che è necessario "sviluppare la formazione specifica della dirigenza scolastica" nonché "sviluppare il ruolo professionale della dirigenza scolastica in quanto dirigenza che esercita le sue funzioni in un sistema complesso a dimensione pedagogico-didattica, amministrativa, gestionale", e infine, che è necessario "realizzare il programma di stabilizzazione della dirigenza scolastica (previsto anche in Finanziaria 2007) autorizzando puntualmente le assunzioni e procedendo tempestivamente ai futuri bandi di concorso".

Curiosamente, invece, il problema della dirigenza è del tutto trascurato in un documento del luglio 2007, per molti aspetti pregevole, il "Quaderno bianco sulla scuola" redatto in collaborazione tra il Ministero dell'Economia e delle Finanze e quello della Pubblica Istruzione.

Evidentemente c'è ancora molta strada da fare per accreditare nel paese l'imprescindibilità del ruolo della dirigenza nel settore scolastico ai fini di un miglioramento del sistema.

È tempo che i *decisori pubblici* diano la giusta priorità alla definizione di nuove regole per quanto riguarda la governance delle scuole e investano le risorse finanziarie necessarie per la formazione e lo sviluppo professionale dei dirigenti scolastici.

Peraltro è necessario che l'*Amministrazione centrale* coinvolta ne condivida lo spirito per porsi al servizio dei nuovi orientamenti di riforma e ne diventi l'agente propulsivo.

9. Le proposte operative di TreeLLe

Le analisi e le proposte operative di TreeLLe tengono conto delle tendenze che si stanno sviluppando nei paesi europei più evoluti e di esperienze di cui già si è verificata l'efficacia (vedi OCSE "Education at a Glance", 2006). Queste esperienze sono

state rilevate e discusse in occasione di due seminari internazionali, realizzati da TreeLLLe in collaborazione con la Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo (vedi Seminario 8 e 9, 2007, “La dirigenza della scuola in Europa: Finlandia, Francia, Inghilterra, Italia e Paesi Bassi”).

Come d’abitudine le proposte operative di TreeLLLe sono il risultato di un impegnativo lavoro di un gruppo di progetto che ha coinvolto esperti nazionali e stranieri con competenze diversificate e complementari.

TreeLLLe ha sempre sostenuto la necessità che i processi di riforma e comunque la modifica delle regole del gioco nel settore scolastico si muovano sempre nella prospettiva di una visione sistemica. Questo vale anche per le proposte operative qui sviluppate che vanno assunte come un “tutto che si tiene”: ad esempio, sarebbe assurdo migliorare le condizioni di remunerazione e lavoro dei dirigenti senza una concomitante attribuzione di poteri e responsabilità in un quadro di governance della scuola che preveda chiare e distinte funzioni tra un reinventato Consiglio di istituto, il dirigente e gli insegnanti.

Qualche questione aperta

10. In Europa sono attive associazioni professionali indipendenti, in Italia no. Perché?

Sarebbe opportuno che i dirigenti non subissero passivamente l’attuale situazione di ambiguità del loro ruolo né politiche di riforma calate dall’alto che potrebbero riguardarli direttamente. Attraverso le loro rappresentanze sindacali e/o le loro associazioni professionali indipendenti (in Italia purtroppo le due funzioni sono confuse tra loro) potrebbero contribuire attivamente a stimolare il cambiamento e ridisegnare le condizioni di fondo del loro lavoro. Le associazioni professionali indipendenti in altri paesi svolgono un ruolo primario sia attraverso negoziazioni con le autorità governative sia attraverso una serie di servizi che organizzano direttamente per i propri associati.

In genere sono proprio le associazioni professionali che progettano programmi di formazione, che propongono modelli di sviluppo e di diversificazione di carriera, che definiscono standard e indicatori di competenza e che fissano e tutelano un codice deontologico della professione.

11. Come rendere la nuova professione più attraente?

In Europa si manifestano marcate difficoltà di reclutamento causate da un mestiere con elevate responsabilità, un carico di lavoro molto pesante (mediamente stimato in 9 ore al giorno per 6 giorni alla settimana) a fronte di un persistente modesto differenziale remunerativo in rapporto agli insegnanti.

In Italia questo problema non esiste perché allo stato attuale al dirigente non sono attribuiti i poteri e le responsabilità che gli dovrebbero competere. Ne consegue che troppi insegnanti concorrono al ruolo di dirigente spinti piuttosto dal desiderio di cambiare mestiere e di guadagnare qualcosa in più anziché da una reale motivazione ad esercitare complesse e responsabi-

lizzanti funzioni di leadership.

Per coprire il futuro turnover sarà allora auspicabile che gli aspiranti al ruolo abbiano ben chiaro l'elevato livello di responsabilità e il carico di impegno lavorativo che questa nuova professione reclama.

Sarà anche necessario avere la possibilità di selezionare e formare gli aspiranti migliori non solo per titoli ma anche per verificate attitudini ed esperienze.

Perché tutto ciò si realizzi sarà necessario rendere il mestiere appetibile se confrontato ad altri, un mestiere che attragga e sappia trattenere nel tempo quelli che lo intraprendono.

12. Più responsabilità: i dirigenti la vogliono davvero?

Ci si potrebbe domandare: i dirigenti italiani sono disponibili e pronti ad assumere tutte le responsabilità e il carico di lavoro reclamati dalla scuola dell'autonomia?

Una ricerca di qualche anno fa (Fischer-Fischer-Masuelli 2002) evidenzia che un gruppo significativo di dirigenti scolastici è convinto della validità dell'autonomia scolastica e disposto a mettersi in gioco per attuarla. È un buon punto di partenza, ed è opportuno ricordare che gli esperti internazionali coinvolti nei nostri seminari preparatori hanno testimoniato che, a fronte di analoghe preoccupazioni sorte nei rispettivi paesi all'inizio del processo, oggi pochi dei loro dirigenti interessati accetterebbero di tornare indietro.

Naturalmente in quei paesi il Governo e l'Amministrazione centrale hanno peraltro supportato fortemente l'assunzione di responsabilità dei dirigenti sia con risorse finanziarie che con efficaci politiche di sostegno.

Attilio Oliva

presidente dell'Associazione TreeLLLe

LE PROPOSTE OPERATIVE DI TREELLE

Sistema di governance

1. Le scuole sono dotate di autonomia statutaria, cioè della facoltà di organizzarsi liberamente al proprio interno anche per quanto riguarda struttura e modalità di funzionamento dei loro organi di governo. La legge si limita a fissare alcune garanzie relative all'organo principale (quello cui spetta adottare lo statuto): competenze, modalità di costituzione, numero dei membri, presidenza, durata in carica.
2. Lo statuto, approvato dal Consiglio, è presentato dal dirigente scolastico ad una apposita assemblea dei genitori. Eventuali proposte di modifica approvate da una maggioranza degli aventi diritto sono esaminate dal Consiglio per l'eventuale adozione.
Successivamente, il testo è inviato in visione alla Direzione regionale competente. In mancanza di rilievi formulati entro 60 giorni, si intende convalidato.
3. Il Consiglio della scuola, in sede di prima costituzione, è composto da 5 membri, di cui uno designato dal Comune (o dalla Circoscrizione), 2 genitori e 2 docenti, eletti dalle rispettive componenti.
In tale composizione il Consiglio approva lo statuto iniziale, nel quale sono individuati i soggetti esterni che saranno invitati a designare altri 4 membri, da cooptare.
Tali soggetti, rappresentativi del mondo della cultura, del lavoro e delle professioni, devono essere scelti fra quelli più significativi in relazione al territorio in cui opera la scuola ed all'indirizzo di studi, con esclusione comunque di amministratori locali e di rappresentanti di partiti politici ed associazioni sindacali del personale.
Di regola, il numero complessivo dei membri è pari a 9. Lo statuto della scuola può decidere una composizione diversa, fatta salva la parità numerica fra rappresentanti esterni ed interni (e considerando il rappresentante del Comune come membro dispari).
Il presidente è eletto dal Consiglio al proprio interno, una volta completata l'elezione o la designazione di tutti gli aventi diritto.
I numeri sopra indicati sono indicativi e servono solo ad illustrare il modello ipotizzato, fermo restando il senso generale della proposta (organismo snello, forte presenza del territorio, spazio alle competenze professionali degli esterni...).
4. Il dirigente della scuola ed il responsabile dei servizi di segreteria prendono parte alle sedute del Consiglio ma non ne sono membri.
5. Di regola, le sedute del Consiglio si tengono una volta ogni due mesi e la partecipazione non dà diritto a compensi.

6. Il Consiglio della scuola indica al dirigente – all’atto del suo insediamento – gli obiettivi locali da realizzare durante il periodo del suo incarico e le eventuali risorse poste a sua disposizione in aggiunta a quelle costituite dal budget assegnatogli dalla amministrazione scolastica.
7. Il Consiglio approva e modifica il Progetto di Istituto.
8. Il Consiglio esercita funzioni di indirizzo, valutazione e controllo relativamente allo svolgimento delle attività. Approva gli indirizzi generali per l’azione del dirigente, il Piano di sviluppo pluriennale da lui presentato ed il Consuntivo annuale.
Il Consiglio prende conoscenza preventiva del Piano operativo annuale presentato dal dirigente, rispetto al quale può proporre modifiche solo nel caso in cui sia non conforme agli indirizzi generali o non coerente con il Piano di sviluppo.
9. Al fine di migliorare la propria operatività e per la piena valorizzazione delle competenze professionali esistenti, il Collegio dei Docenti si riunisce di regola una volta l’anno per l’adozione dei criteri generali di programmazione didattica e di valutazione degli alunni.
L’ordinaria attività per il tempo rimanente si svolge nei gruppi di lavoro, dipartimenti ed altre articolazioni, secondo quanto previsto dallo statuto della scuola.

Poteri e funzioni del dirigente

10. Il dirigente ha la responsabilità esclusiva ed i poteri connessi per l’organizzazione e la gestione di tutte le risorse professionali, finanziarie e strumentali disponibili nella scuola.
11. Tutte le somme attribuite alla scuola, a qualunque titolo e da qualunque soggetto (Amministrazione, Regione, Enti Locali – escluse quelle acquisite direttamente dalla stessa – contributi delle famiglie, delle imprese... - sulle quali il Consiglio ritenga di porre specifico vincolo di destinazione), fanno parte del budget affidato al dirigente, che ne individua l’utilizzo attraverso il Piano di sviluppo pluriennale ed i Piani operativi annuali. La relativa gestione è soggetta unicamente a controllo successivo in sede di consuntivo.
12. Entro tre mesi dall’inizio del suo mandato, il dirigente presenta un Piano di sviluppo pluriennale per la scuola, di durata pari a quella del suo incarico, tenendo conto degli obiettivi che gli sono stati assegnati dal Dirigente regionale competente, nonché degli obiettivi locali, degli indirizzi formulati dal Consiglio della scuola e delle risorse messe a disposizione. Il Piano è discusso ed approvato dal Consiglio stesso.
All’inizio di ogni anno, presenta un Piano operativo previsionale, comprendente l’utilizzo delle diverse risorse disponibili; al termine, un Consuntivo, contenente anche l’indicazione dello stato di avanzamento del Piano di sviluppo pluriennale e l’eventuale aggiornamento dello stesso.

13. Il dirigente assicura la leadership educativa della scuola, che consiste nel tradurre gli obiettivi generali ricevuti dall'Amministrazione, integrati con gli obiettivi locali e con la domanda formativa dell'utenza, in un progetto unitario di sviluppo formativo, da porre a base del Progetto di istituto. Individua all'interno della scuola le risorse professionali più idonee all'attuazione del Progetto, le accredita e le sostiene, promuove l'autoanalisi di Istituto, collabora alla valutazione esterna sui livelli di successo formativo degli studenti e sul loro andamento nel tempo.
14. Il dirigente sceglie e nomina il proprio vicario e gli altri collaboratori; organizza tutti i servizi interni alla istituzione scolastica e ne designa i responsabili; determina il calendario e l'orario delle lezioni; concorre alla valutazione di tutto il personale; è titolare delle relazioni sindacali.
15. Il dirigente, fin da subito:
 - assume tutto il personale supplente temporaneo;
 - assume tutto il personale con rapporto di lavoro a tempo determinato;
 - stipula eventuali contratti d'opera e contratti a tempo con esperti esterni per lo svolgimento di funzioni ed attività previste dal Progetto di istituto.In aggiunta, propone al Consiglio della scuola l'assunzione di:
 - personale con rapporto di lavoro a tempo indeterminato, entro il limite massimo dell'organico assegnato dalla Regione, per insegnamenti di discipline e svolgimento di attività comprese nella quota locale del curriculum (20%). La facoltà di nomina entro tale ambito costituisce esercizio di autonomia da parte della scuola e non rappresenta un obbligo per essa, ferma restando la necessità che agli studenti venga assicurata l'offerta formativa complessiva prevista dagli ordinamenti.A regime (autonomia piena), il dirigente assume anche tutto il personale con rapporto di lavoro a tempo indeterminato, tramite delibera del Consiglio della scuola.
16. Il personale assegnato alla scuola direttamente dall'Amministrazione (e da questa retribuito) non deve eccedere i bisogni di copertura della quota nazionale del curriculum (80% del monte orario annuale). Le risorse finanziarie necessarie per le retribuzioni del rimanente 20% sono in ogni caso attribuite alla scuola ed entrano a far parte del suo budget.
17. Gli Enti locali proprietari degli edifici attribuiscono annualmente alla scuola le somme necessarie alla manutenzione ordinaria, sulla base dell'andamento storico del fabbisogno. La manutenzione straordinaria rimane in ogni caso a loro carico.
18. Il dirigente esercita l'azione disciplinare nei confronti degli alunni, sentito il consiglio di classe per le sanzioni più gravi. Egli è altresì competente in materia disciplinare nei confronti di tutto il personale. Limitatamente ai docenti ed alla sanzione della destituzione, è ammesso ricorso

al Ministro. In tutti gli altri casi, si applica la legislazione ordinaria relativa alle controversie di lavoro.

19. Il dirigente è responsabile della sicurezza dei locali scolastici e provvede direttamente alla manutenzione ordinaria, utilizzando a tal fine le somme annualmente assegnate dall'Ente locale proprietario dell'edificio.

Leadership distribuita: il gruppo dirigente

20. Del *Piano di sviluppo pluriennale* presentato dal dirigente all'inizio di ogni periodo di incarico devono far parte le misure e le iniziative che egli intende predisporre per assicurare il consolidamento di una leadership diffusa e "sostenibile", cioè in grado di assicurare la continuità dell'esperienza e dei risultati al di là della sua permanenza nella sede.

21. Il dirigente ha facoltà di designare i propri collaboratori fra i docenti della scuola, per tutti gli ambiti di attività, secondo le necessità organizzative esplicitate nel Piano di sviluppo presentato all'inizio del suo mandato e successivamente aggiornato.

I compensi aggiuntivi per tali funzioni, da riconoscersi limitatamente alla durata dell'incarico, saranno determinati dallo stesso dirigente, all'interno di un tetto massimo percentuale del fondo d'istituto, fissato dalla contrattazione nazionale e comunque non inferiore al 10% del totale.

22. Il dirigente ha facoltà di:

- esonerare temporaneamente dall'insegnamento unità di personale docente già in servizio nella scuola;
- assumere, con contratto d'opera o comunque a tempo determinato, personale esterno.

Gli esoneri o le collaborazioni esterne possono essere utilizzati in alternativa o contemporaneamente e devono essere contenuti entro la misura massima complessiva del 5% dell'organico assegnato. Le risorse finanziarie necessarie sono attribuite alla scuola in aggiunta alle altre dotazioni previste ed entrano a far parte del suo budget.

Il personale così individuato è utilizzato nello svolgimento di compiti di progettazione ed organizzazione della didattica ed in funzioni di collaborazione con il dirigente.

Il numero ed i profili di competenza sono indicati dal dirigente stesso nell'ambito del Piano di sviluppo pluriennale: i nominativi all'interno del Piano operativo annuale. La scelta avviene sulla base delle competenze possedute dagli interessati, che non sono necessariamente connesse con l'insegnamento.

23. Tra le funzioni affidate alle unità di personale specificamente assunte o incaricate dal dirigente, deve rientrare quella di garantire la comunicazione con l'utenza circa l'attività, gli obiettivi ed il Piano di sviluppo della scuola e quella di organizzare e rendere effettivo un sistema di documentazione, trasparenza e rendicontazione, rivolto all'utenza, del lavoro svolto all'interno.

24. Una volta avviato il sistema di sviluppo professionale per gli insegnanti su tre livelli (ordinari, esperti ed eccellenti) descritto nel precedente *Quaderno 4 di TreeLLLe*, ovvero un modello analogo, si dovrà consentire l'accesso al gruppo dirigente solo agli insegnanti che abbiano raggiunto un livello superiore a quello iniziale.

Requisiti, reclutamento e condizioni di lavoro

25. Per accedere alla funzione di dirigente, si ritiene indispensabile un'esperienza di almeno cinque anni scolastici completi come docente, arricchita da adeguata formazione alla professione. All'atto della partecipazione al concorso, i candidati devono essere insegnanti con rapporto di lavoro a tempo indeterminato.
26. Il reclutamento avviene per concorso svolto in sede regionale, in base a procedure e contenuti definiti a livello nazionale. È ammesso il passaggio successivo a domanda da una Regione all'altra, previo accordo fra i Dirigenti regionali competenti.
27. La programmazione del numero di dirigenti necessari è fatta ogni anno dalle Regioni (in relazione alle loro competenze in materia di rete formativa), d'intesa con il Ministero dell'Economia per quanto riguarda i riflessi sulla finanza pubblica. I concorsi per il reclutamento devono svolgersi e concludersi ad intervalli non superiori a due anni.
28. L'attribuzione delle sedi di dirigenza scolastica ai vincitori di concorso è fatta dal Dirigente regionale competente, con il gradimento del Consiglio della scuola. Il Consiglio esprime il proprio gradimento anche per gli eventuali rinnovi successivi. L'Amministrazione può autonomamente decidere di assegnare il dirigente ad altra sede alla scadenza dell'incarico, anche se il Consiglio ha espresso gradimento alla riconferma.
29. Nell'atto di incarico, il Dirigente regionale competente preciserà quali sono gli obiettivi di gestione assegnati al dirigente scolastico, il *budget* posto a sua disposizione per realizzarli e gli indicatori che verranno utilizzati per la verifica.
30. L'incarico su una sede scolastica è conferito per un minimo di tre anni ed un massimo di cinque ed è rinnovabile.
31. Il periodo di prova ha la durata di un anno. Durante il suo svolgimento, il dirigente è affiancato da un dirigente scolastico esperto, nominato dal Dirigente regionale, con funzioni di *tutor*.
32. In connessione con l'attribuzione dei poteri e delle responsabilità previsti nel presente *Quaderno*, il trattamento economico complessivo spettante al dirigente scolastico non deve essere inferiore a quello medio degli altri dirigenti delle amministrazioni pubbliche, ferma restando la distinzione delle rispettive funzioni.

Una quota significativa dell'importo dovrà essere collegata alle dimensioni ed alla complessità organizzativa della scuola ed essere attribuita per il tempo corrispondente all'incarico ricoperto.

Alla valutazione dei risultati conseguiti – condotta secondo quanto indicato in altra parte del presente *Quaderno* – è collegata la corresponsione di un premio di risultato.

Formazione iniziale ed in servizio

33. Gli aspiranti alla funzione di dirigente delle scuole dovranno essere in possesso di uno specifico *Master in management educativo*, di durata biennale. I contenuti minimi e gli obiettivi formativi di tale master saranno definiti da uno specifico gruppo di progetto, costituito da Ministero della Pubblica Istruzione, Università, associazioni professionali di dirigenti delle scuole e rappresentanti delle associazioni imprenditoriali.
Il master sarà erogato – sulla base di una gara bandita dal Ministero della Pubblica Istruzione – da un numero selezionato di agenzie formative specificamente accreditate (anche sotto forma di ATI o di consorzio di più soggetti qualificati, portatori di esperienze complementari), coordinate da una sede universitaria. Di regola è assicurata la presenza di almeno un'agenzia per Regione. L'accreditamento va rinnovato ogni tre anni.
Il progetto complessivo comprenderà, oltre al master, specifici moduli, attivati anche *una tantum* secondo modalità definite dal gruppo di progetto nazionale, destinati alla *formazione ricorrente* dei dirigenti in servizio ed anche dei loro collaboratori e delle figure di sistema.
34. Nella fase transitoria – fino a quando vi sarà un numero sufficiente di aspiranti forniti di formazione specifica – il possesso di tale master costituirà titolo valutabile con un punteggio aggiuntivo significativamente elevato nei concorsi per l'accesso alla dirigenza scolastica.
35. Sempre nella fase transitoria, un numero limitato di istituzioni scolastiche (orientativamente, fino al 10-15% del totale), individuate dall'Amministrazione competente come sedi di particolare complessità o eccellenza, saranno attribuite prioritariamente a dirigenti scolastici in possesso del master. L'incarico su tali sedi darà titolo a significativi benefici economici aggiuntivi per il tempo della sua durata.
36. Il dirigente ha l'obbligo di curare la propria formazione in servizio e di tenere aggiornato il proprio portfolio professionale. È altresì tenuto a seguire iniziative di formazione predisposte dalle autorità scolastiche competenti in connessione con innovazioni di sistema o di ordinamenti.
37. Il dirigente che ne faccia richiesta presentando uno specifico progetto di studio, tirocinio professionale o formazione ha diritto a fruire di un periodo sabbatico trascorsi otto anni dal primo incarico o dall'ultimo periodo fruito.

L'interessato si impegna a rimanere in servizio per almeno cinque anni dopo la sua conclusione.

38. Se e fino a quando verrà mantenuta, la formazione iniziale compresa nel percorso di reclutamento dei dirigenti delle scuole deve essere rinnovata sulla base dei seguenti principi:
- impiego come formatori dei migliori dirigenti scolastici, selezionati in base agli esiti della valutazione;
 - metodologie didattiche attive, basate sul coinvolgimento dei corsisti;
 - tirocinio presso le scuole dei migliori dirigenti e con un programma di attività che preveda il coinvolgimento operativo nelle attività e la valutazione conclusiva;
 - formazione on-line meno procedurale e più stimolante, valutata sui contenuti prodotti e non sul tempo trascorso;
 - valutazione di tutte le attività e di tutte le fasi della formazione, da far confluire nel punteggio finale.
39. Deve essere riconosciuto ed ampliato il ruolo delle associazioni professionali dei dirigenti, almeno nei seguenti campi:
- formazione iniziale ed in servizio;
 - consultazione preventiva sulle riforme scolastiche;
 - confronto di esperienze e riflessione sulle migliori pratiche;
 - sostegno alla crescita professionale dei nuovi dirigenti;
 - elaborazione ed applicazione del codice deontologico della professione.

Dal POF al Progetto di istituto

40. Il Consiglio della scuola approva e modifica il Progetto di Istituto, che sostituisce il Piano dell'Offerta Formativa (l'attuale POF). Il Progetto, oltre a descrivere le attività esistenti, indica gli obiettivi localmente individuati dalla scuola ed i tempi attesi per la loro realizzazione.
- Il Progetto è reso pubblico e distribuito in copia a tutti i genitori. Particolare attenzione vi è dedicata agli aspetti formativi ed alle modalità del rapporto e dell'interazione con l'utenza ed il territorio.
- Il Progetto d'Istituto è a medio termine e può essere aggiornato periodicamente dal Consiglio, anche sulla base delle eventuali osservazioni del Collegio Docenti, del dirigente della scuola e degli utenti.

Valutazione del dirigente e della scuola

41. Salvo fatti gravi intervenuti, l'Amministrazione valuta l'azione del dirigente a conclusione di ogni periodo di incarico, sulla base del livello di attuazione degli obiettivi assegnatigli inizialmente ed acquisendo inoltre – nelle forme

previste e con le opportune garanzie – il parere del Consiglio della scuola e quello dell'utenza.

42. Si ritiene necessario che nella valutazione del dirigente entrino in prospettiva anche altri due elementi:
- il giudizio di un Servizio nazionale indipendente di valutazione sul funzionamento organizzativo della scuola e sulla sua efficienza complessiva;
 - il livello degli apprendimenti degli studenti, rilevato da un Servizio nazionale indipendente, anche in relazione alle variazioni registrate nel tempo.

Tali elementi presuppongono l'esistenza di un Servizio nazionale indipendente di valutazione sistematica (non a campione) degli apprendimenti degli studenti e di un Servizio di valutazione indipendente delle scuole (un INVALSI potenziato?). Questi strumenti attualmente non sono disponibili, ma devono essere introdotti nel sistema con funzione di garanzia verso i cittadini in un contesto di reale autonomia operativa delle istituzioni scolastiche.

Perché il livello degli apprendimenti degli studenti possa entrare nella valutazione del dirigente, occorre altresì che questi abbia effettivi poteri di governo sul lavoro degli insegnanti, secondo quanto indicato nel capitolo Poteri e funzioni del dirigente nel presente *Quaderno*.

43. L'esito della valutazione ha effetto sul rinnovo o mutamento di incarico, sulla retribuzione di risultato e sulla possibilità di accedere a scuole definite di particolare complessità o eccellenza.

La valutazione reiteratamente negativa o che faccia emergere gravi carenze professionali può dar luogo alla risoluzione del rapporto.

44. Ai dirigenti costantemente valutati come superiori alla media o eccellenti devono inoltre essere offerte opportunità di sviluppo e/o diversificazione professionale secondo le rispettive competenze: formatori di altri dirigenti, responsabili del servizio di valutazione delle scuole (quando esisterà), dirigenti di settori periferici e centrali dell'amministrazione, dirigenti tecnici superiori, direttori di reti e poli di scuole.

I dirigenti delle scuole e le relazioni sindacali

45. I livelli di contrattazione sindacale vanno ridotti quanto più è possibile, non superando i tre complessivi: accordi quadro, contratto nazionale e contratto di istituto.

Il contratto nazionale deve essere unico e comprendere solo gli aspetti generali del rapporto di lavoro, demandando alla contrattazione di istituto la definizione dei singoli istituti negoziali.

46. Per favorire il pieno sviluppo dell'autonomia scolastica, una rappresentanza di dirigenti delle scuole fa sempre parte della delegazione di parte pubblica in

sede di trattativa presso l'ARAN e presso il Ministero per il rinnovo del contratto nazionale ed integrativo del personale della scuola.

47. Il dirigente fornisce alle rappresentanze sindacali interne informazione preventiva e successiva relativamente alle materie di sua competenza, che non sono oggetto di contrattazione.
48. Il dirigente, informate le rappresentanze sindacali, assegna gli incentivi economici al personale, utilizzando a tal fine una quota predefinita del budget complessivo. L'incentivo attribuibile annualmente a ciascuna unità di personale non può superare il 20% della sua retribuzione ordinaria.

Attrarre i migliori

49. Creare, all'interno della professione docente, opportunità di sviluppo professionale per quei docenti che aspirano a salire di responsabilità senza dover necessariamente diventare altro. Offrire riconoscimenti professionali, collegati alla valutazione delle prestazioni, per i docenti "esperti" ed "eccellenti", con verificate attitudini alla *leadership*.
50. Ricostruire il profilo professionale complessivo del dirigente nei suoi diversi aspetti per renderlo coerente a quella che deve essere la sua funzione nella scuola dell'autonomia matura e responsabile: formazione iniziale, reclutamento, valutazione, condizioni di lavoro. Ma anche *leadership educativa*, governo reale delle risorse umane, consolidamento di una *leadership* diffusa e sostenibile, nuove strutture di *governance*.
51. Articolare la procedura di reclutamento in modo da incoraggiare i candidati relativamente più giovani e scoraggiare progressivamente quelli più anziani. Essere molto esigenti con i candidati sia sul piano della preparazione teorica che su quello della visione professionale e delle motivazioni esplicitate.
52. Avere chiaro che la qualità della dirigenza è cruciale se si vuole una scuola efficace e tesa ad un miglioramento continuo. Conseguentemente, destinare risorse importanti a migliorare la qualità della dirigenza: dalla formazione iniziale alla selezione, al supporto formativo, alla predisposizione delle condizioni strutturali (normative, contrattuali, organizzative) perché possano esercitare il loro ruolo. Non serve a nulla avere diecimila dirigenti sul campo se non li si pone in condizione di dirigere.

Tabelle e figure

- Tabella 1** Numero dei dirigenti (di ruolo e non) per area geografica (1996-2007)
- Tabella 2** Numero delle sedi dirigenziali per grado di scuola (1996-2007)
- Tabella 3** I dirigenti scolastici (di ruolo) in servizio e neo assunti per genere (2007)
- Tabella 4** I dirigenti scolastici (di ruolo) in servizio e neo assunti per classi di età (2007)
- Tabella 5** Dimensione media delle istituzioni scolastiche per grado di istruzione (1996-2007)
- Tabella 6** Dimensione media delle istituzioni scolastiche per area geografica (1996-2007)
- Tabella 7** Numero medio dei dipendenti (insegnanti e ATA) per istituzione scolastica e per area geografica
- Tabella 8** Stima del turnover dei dirigenti (2007-2017)
- Tabella 9** Numero medio dei dipendenti (insegnanti e ATA) per istituzione scolastica. Un confronto internazionale (2007)
- Figura 1** Percentuale dei dirigenti di età superiore ai 50 anni in alcuni Paesi (2006)

Tabella 1**Numero dei dirigenti (di ruolo e non) per area geografica
(1996-2007)**

	1996	2007	differenza
Nord	5.200	3.700	-29%
Centro	2.500	2.000	-20%
Sud	6.000	5.000	-17%
TOTALE	13.700	10.700	-22%

FONTE: Elaborazione TreeLLLe da MPI, *La scuola statale, sintesi dei dati*, 1997 e 2007.

La tabella rappresenta gli effetti della più grande operazione di razionalizzazione ("Dimensionamento") della rete scolastica avvenuta alla fine degli anni '90, in coincidenza con l'avvio dell'autonomia e l'attribuzione della dirigenza ai capi di istituto. La scuola del Nord, più del resto del Paese, con una forte riduzione delle sedi scolastiche (1500, pari al 30%), e quindi del numero dei capi di istituto, ha favorito l'introduzione in Italia della nuova figura del Dirigente scolastico. Ma la riduzione è stata significativa anche al Centro e al Sud, rispettivamente con 500 e 1000 istituzioni scolastiche in meno. Come si vedrà nelle tabelle successive, questo cambiamento quantitativo ha avuto anche effetti qualitativi, soprattutto per quanto riguarda l'aumento della complessità gestionale e amministrativa delle scuole.

Tabella 2**Numero delle sedi dirigenziali per grado di scuola
(1996-2007)**

	1996	2007	differenza
Scuole elementari e medie	10.100	7.500	-26%
Scuole secondarie superiori	3.600	3.200	-11%
TOTALE	13.700	10.700	-22%

FONTE: Elaborazione TreeLLLe da MPI, *La scuola statale, sintesi dei dati*, 1997 e 2007.

La riduzione delle istituzioni scolastiche (e quindi dei capi di istituto) è concentrata nella fascia della scuola elementare e media (- 2.600, pari al 26%). La scuola media, con soli tre anni di corso, era una istituzione scolastica decisamente polverizzata, con effetti negativi sull'economicità e l'efficienza del servizio.

Tabella 3**I dirigenti scolastici (di ruolo) in servizio e neo assunti per genere (2007)**

	<i>In servizio</i>	<i>Neo assunti</i>
Maschi	60%	40%
Femmine	40%	60%
TOTALE	100%	100%

FONTE: Elaborazione TreeLLLe da MPI, *La dirigenza scolastica*, 2007.

La tradizionale prevalenza dei maschi in posizione di comando nelle scuole (e in tutta l'amministrazione dell'istruzione) sembra invertire la rotta rispetto al passato. I dati delle nuove assunzioni dimostrano che la percentuale delle dirigenti è nettamente superiore a quella dei maschi. Il fenomeno è dovuto a molte cause concomitanti: a) il reclutamento a base regionale invece che nazionale, che consente alle donne con famiglia di valutare il problema del cambiamento della sede di lavoro con minore preoccupazione; b) la caduta relativa delle barriere tra ordini e gradi di scuola (un tempo il reclutamento era rigidamente separato per livello ed anche per indirizzo di scuola), per cui ha giocato di più che nel passato il numero maggioritario delle insegnanti di sesso femminile nelle scuole elementari, nelle medie e nei licei; c) l'elevata età media dei concorrenti, che consente alle donne - con i figli ormai "sistemati" - di affrontare i disagi di una professione, il cui orario, ad esempio, non consente una agevole gestione della famiglia con figli piccoli.

Tabella 4**I dirigenti scolastici (di ruolo) in servizio e neo assunti per classi di età (2007)**

	<i>Dirigenti in servizio (2006)</i>	<i>Neo assunti (2007)</i>
Valori assoluti	6.782	3.462
Anni di età		
Fino a 40	0%	4%
Da 41 a 50	7%	29%
da 51 a 60	57%	60%
Oltre i 60	37%	7%
ETÀ MEDIA	59	53

FONTE: Elaborazione TreeLLLe da MPI, *La dirigenza scolastica*, 2007.

L'età media elevata dei capi di 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 del reclutamento, che premiano l'anzianità di servizio dei candidati rispetto ad altre caratteristiche. Ciò si è ripetuto anche di recente, tanto che oggi ben l'85% dei dirigenti è costituito da ultra cinquantenni; la più alta percentuale, dopo il Belgio, dei paesi dell'Occidente.

Tabella 5**Dimensione media delle istituzioni scolastiche
per grado di istruzione (1996-2007)**

	1996	2007	1996/2007
Alunni per scuola			
Scuola materna, elementare e media	532	680	+28%
Scuola secondaria superiore	680	820	+21%
MEDIA	570	720	+26%

FONTE: Elaborazione TreeLLLe da MPI, *La scuola statale, sintesi dei dati*, 1997 e 2007.

La concessione dell'autonomia alle scuole, in Italia, è stata subordinata al loro "dimensionamento". Lo scopo era quello di costituire una "massa critica" di alunni e personale che giustificassero sia la presenza di un dirigente che la piena e efficace utilizzazione delle opportunità offerte dalla autonomia stessa: personalità giuridica, organizzazione flessibile, budget, didattica, ricerca e sviluppo. Il contributo maggiore a questa operazione – per quanto si riferisce agli ordini di scuola – è stato offerto dalla unificazione delle scuole elementari (e materne) con le medie, cioè dalla istituzione delle scuole "comprehensive".

Tabella 6**Dimensione media delle istituzioni scolastiche
per area geografica (1996-2007)**

	1996	2007	1996/2007
Alunni per scuola			
Nord	520	800	+54%
Centro	565	760	+35%
Sud	620	660	+6%
MEDIA	570	720	+26%

FONTE: Elaborazione TreeLLLe da MPI, *La scuola statale, sintesi dei dati*, 1997 e 2007.

Come si è visto nel caso della riduzione delle sedi scolastiche, con il conseguente aumento della dimensione media delle scuole, l'operazione è stata "trainata" dal Nord Italia, con un aumento del 54% del numero di alunni per scuola. Il Sud, invece, ha reagito a questa scelta con molte resistenze ed ha pagato un "prezzo" molto inferiore (+ 6%): hanno prevalso interessi occupazionali, piuttosto che il criterio di efficienza.

Tabella 7**Numero medio dei dipendenti (insegnanti e ATA)
per istituzione scolastica e per area geografica**

	<i>addetti per istituto</i>	<i>di cui personale ATA</i>
Nord	114	23%
Centro	105	23%
Sud	93	22%
MEDIA	102	23%

FONTE: Elaborazione TreeLLLe da MPI, *La scuola statale, sintesi dei dati*, 1997 e 2007.

La notevole percentuale (23%) del personale ATA (assistenti, tecnici e ausiliari) tra il personale della scuola, è una caratteristica tutta italiana e dipende da fattori storici e da scelte politiche e sindacali. Tale percentuale si distribuisce equamente in tutte le aree del paese, ed è il segno di una mancata modernizzazione dei servizi scolastici sia di tipo amministrativo che logistico. Sono falliti i numerosi tentativi effettuati in sede legislativa, fin dall'inizio degli anni '90, per introdurre la semplificazione delle pratiche amministrative, l'efficienza dell'organizzazione e l'affidamento esterno di tali servizi.

Tabella 8**Stima del turnover dei dirigenti
(2007-2017)**

	<i>In servizio 2006</i>	<i>Neo assunti 2007</i>	<i>TOTALE</i>
	6.782	3.462	10.444
Stima delle cessazioni: età massima = 65 anni			
2007-2010	1.750	159	1.909
2011-2014	2.393	636	3.029
2015-2017	1.803	856	2.659
TOTALE TURNOVER 2007-2017	5.946	1.651	7.597
%	88%	48%	73%

FONTE: Elaborazione TreeLLLe su rilevazione diretta.

Nei prossimi 10 anni andrà in pensione l'88% dei dirigenti in servizio nel 2006. Il fenomeno è dovuto ovviamente all'alta età media (59 anni) degli attuali capi di istituto, assunti massicciamente senza alcuna programmazione tra gli anni Ottanta e Novanta. Meno ovvio, ma grave, invece, il fatto che a breve andrà in pensione la metà dei dirigenti neoassunti; il che costringerà l'amministrazione a ripetere la procedura di reclutamento a pochi anni di distanza dall'ultima (2005/07), se non vuole correre il rischio che si ricostituisca l'esercito del precariato (gli insegnanti incaricati di presidenza) e che abbia successo la pressione per concorsi riservati di sanatoria.

Tabella 9

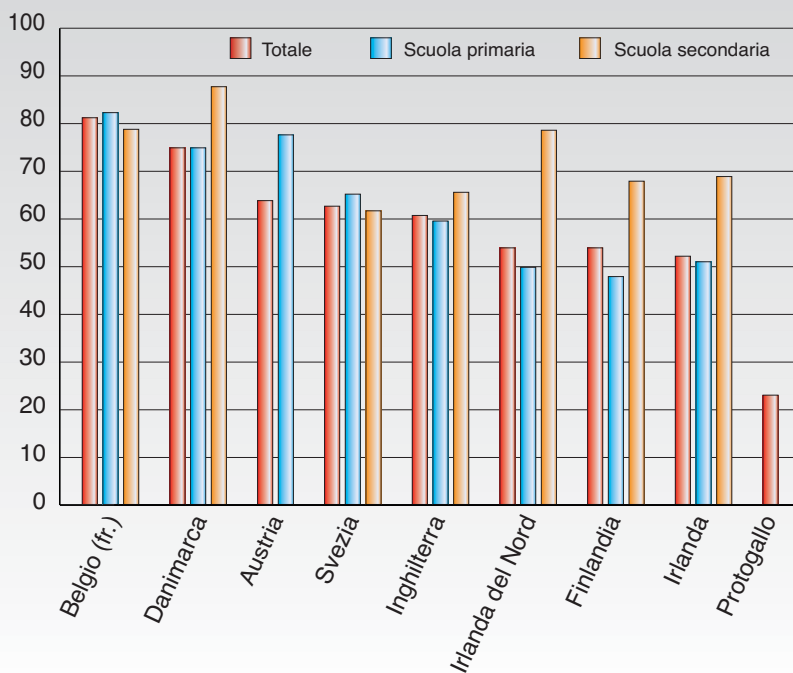
**Numero medio dei dipendenti (insegnanti e ATA) per istituzione scolastica
Un confronto internazionale (2007)**

	<i>ITALIA</i> <i>Liceo Scientifico</i> <i>"Jacopo da Ponte"</i> <i>Bassano del Grappa</i>	<i>GRAN BRETAGNA</i> <i>Akeley Wood Sites</i> <i>(Buckingham)</i>	<i>GERMANIA</i> <i>Gymnasium</i> <i>"Hans Sachs"</i> <i>Norimberga</i>
Totale alunni	1.100	950	960
Totale dipendenti	139	115	101
di cui (in %)			
Insegnanti	79%	87%	96%
Amministrativi e tecnici	9%	8%	4%
Ausiliari (pulizia e vigilanza)	12%	5%	0
ALUNNI PER DIPENDENTE	8	8	10

FONTE: Elaborazione TreeLLLe su rilevazione diretta. È escluso il personale addetto alla gestione della mensa e del convitto.

Il confronto effettuato tra istituzioni scolastiche omogenee per tipologia e numero degli alunni può essere ritenuto significativo - nonostante il campione molto limitato - della notevole diversità della dimensione e della composizione del personale che il capo di istituto deve dirigere a parità di numero di alunni. Il caso dell'Italia si segnala per l'elevato numero del personale, dei non docenti (21%), in specie di quelli di bassa qualifica, addetti alle pulizie e alla vigilanza (ausiliari). Negli altri paesi, è noto, le procedure di gestione burocratica delle scuole sono più semplificate e i servizi ausiliari vengono per lo più affidati a imprese esterne.

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



FONTE: Country questionnaires prepared for the OECD Improving School Leadership.

NOTA: L'Italia non ha partecipato a questa ricerca comparativa. Come illustrato nella Tabella 4, elaborata da TreeLLLe/MPI, i dirigenti scolastici di ruolo oltre i 50 anni ammontano all'85% circa.

PARTE PRIMA

LA DIRIGENZA DELLA SCUOLA IN EUROPA

Sistemi scolastici a confronto: Finlandia, Francia, Inghilterra, Paesi Bassi

Nelle pagine che seguono, quattro esperti di altrettanti paesi europei (Finlandia, Francia, Inghilterra, Paesi Bassi) 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. Per raffronto, alle stesse domande è stata data risposta anche per quanto riguarda l'Italia.

Si tratta di una messe di informazioni molto ricca, ma con un limite, connesso alla natura stessa dello strumento utilizzato: la presentazione parallela delle cinque 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 alla sezione delle risposte analitiche una scheda riassuntiva per ciascuno dei paesi presi in esame (tranne l'Italia, ampiamente trattata nella Parte Seconda del Quaderno), 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.

Finlandia

Il sistema finlandese è caratterizzato dal ruolo centrale delle municipalità nella gestione del servizio educativo. È un portato della geografia e del clima: in passato, le singole comunità erano isolate le une dalle altre per molti mesi l'anno e costrette a gestirsi in completa autonomia.

A partire dagli anni Settanta, il sistema delle competenze è stato ridisegnato e prevede attualmente:

- lo Stato (attraverso un Consiglio Nazionale dell'Istruzione) fissa gli standard di competenze attesi per i diversi livelli di istruzione; organizza – tramite le Università – la formazione iniziale dei docenti e ne certifica l'idoneità professionale; gestisce il sistema degli esami conclusivi dell'istruzione secondaria (l'equivalente della nostra maturità); stabilisce i criteri per il finanziamento delle scuole attraverso una formula nazionale, che tiene conto di parametri compensativi. Questa formula è capitaria ed uguale per tutti, a parità di condizioni. Essa copre circa il 57% del costo di ogni allievo, mentre la parte rimanente è a carico delle municipalità;
- le municipalità istituiscono le scuole sul proprio territorio; assumono tutto il personale necessario (direttamente per quanto riguarda i dirigenti; su indicazione di questi ultimi per quanto riguarda il rimanente personale); provvedono alla costruzione e manutenzione degli edifici; distribuiscono le risorse finanziarie alle scuole; valutano i dirigenti; promuovono la formazione in servizio;
- le scuole hanno grande autonomia didattica ed organizzativa al proprio interno; traducono gli obiettivi nazionali in contenuti di insegnamento; gestiscono le risorse assegnate; svolgono procedure di autovalutazione interna (non c'è ispezione esterna) e rispondono ai Consigli municipali per l'istruzione.

Il sistema prevede una scuola dell'infanzia, non obbligatoria, dai tre ai sei anni; un anno di pre-scuola, anch'esso non obbligatorio, a sei anni; l'obbligo scolastico di nove anni, dai sette ai sedici, che si svolge in scuole di base comprensive, comuni a tutti. Dai 12 ai 16 anni, esiste uno spazio crescente per le opzioni curriculari interne alle scuole, che permettono di assecondare in parte gli interessi individuali degli studenti. Dopo i sedici anni, gli studenti possono proseguire nei licei o scegliere la formazione professionale, che dura dai due ai tre anni. Quanto ai licei, la loro durata è variabile, in quanto gli studenti scelgono i corsi da seguire ed il tempo in cui vogliono sostenere i relativi esami di fine corso: si va dai tre anni in su. Ogni esame superato costituisce credito; al raggiungimento di un certo numero di crediti si è ammessi a sostenere l'esame finale nazionale. Questa prova, molto temuta e molto impegnativa, si svolge due volte l'anno (semestre primaverile / semestre autunnale) e si fonda quasi soltanto su prove scritte, che vengono inviate per la correzione anonima a commissioni remote. Il superamento dell'esame è condizione per l'ammissione all'università.

Francia

Se il decentramento del sistema educativo finlandese è in larga misura un portato della geografia, il centralismo di quello francese è sicuramente 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 stesso 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 18) non obbligatorio. 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.

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;
- 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 servono a 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 tre anni circa) 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; o addirittura con la loro chiusura (è accaduto in qualche decina di casi).

L'obbligo scolastico va dai sei ai sedici anni, in scuole che hanno varie denominazioni, ma che rispondono tutte 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.

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 file 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 Galles, 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.

Paesi Bassi

Il sistema olandese è per molti versi analogo a quello inglese. Il suo elemento distintivo è costituito dalla presenza di una grande maggioranza di scuole private (oltre il 70%). Quelle che non sono private sono comunque gestite dalle municipalità o dalle province (soprattutto scuole primarie di piccoli centri o scuole professionali), non dallo Stato.

Lo Stato finanzia tutto il sistema, su base capitaria. Chiunque può chiedere di aprire una scuola e ricevere i finanziamenti relativi, a condizione che:

- provi di avere la disponibilità di idonei locali;
- presenti un progetto educativo compatibile con le linee-guida nazionali;
- presenti una dichiarazione sottoscritta da un certo numero di genitori che si impegnano ad inviare i propri figli nella scuola in questione. Tale numero è abbastanza modesto (215 firme per una scuola di base, corrispondenti a poco più di cento alunni minimo);
- si impegni a rispettare le regole relative alla vigilanza ispettiva ed alla valutazione dei risultati formativi.

Una volta autorizzata, la scuola riceve il finanziamento statale, che amministra in totale libertà attraverso un consiglio, simile al *Board of Governors* inglese. Il Consiglio è inizialmente costituito da chi ha fondato la scuola e successivamente si rinnova per cooptazione.

Ogni scuola può avere il proprio, ma in genere le scuole più grandi (o quelle che fanno capo ad uno stesso gestore) si avvalgono di un unico consiglio. Quando uno stesso organo gestisce molte scuole, i suoi componenti sono specialisti nei diversi ambiti (amministrazione, manutenzione, didattica, gestione risorse umane, etc.) e lavorano a titolo professionale. Fra le competenze dei consigli, la scelta e l'assunzione del capo di istituto, e, su sua proposta, di tutto il restante personale.

Molte scuole sono dichiaratamente confessionali (cattoliche, protestanti, ebraiche, musulmane): ma, per ottenere il finanziamento statale, non possono rifiutare l'iscrizione a chi non ne condivide la scelta religiosa. L'insegnamento della religione di riferimento non può essere obbligatorio, mentre la scuola ha il diritto di avere un orientamento valoriale o filosofico o di metodo didattico (Montessori, Steiner), che le famiglie si impegnano ad accettare per il fatto stesso di richiedere l'iscrizione. Ovviamente, deve trattarsi di scelte non incompatibili con le leggi dello Stato e con gli standard richiesti per le scuole a finanziamento pubblico.

Le linee-guida nazionali fissano le competenze attese ai vari livelli ed indicano contenuti e materie per circa l'80% del tempo scuola previsto: la parte rimanente è decisa dalle singole scuole, così come i metodi didattici e la scansione nel tempo degli insegnamenti.

Ogni scuola è tenuta a mantenere costantemente aggiornate una serie di schede di qualità, relative a diversi aspetti del proprio funzionamento, da monitorare attraverso indicatori messi a punto dai servizi nazionali di ispezione. Questi effettuano frequenti visite di verifica per accertare la rispondenza di quanto dichiarato a quanto svolto ed ai parametri nazionali.

Le scuole hanno inoltre l'obbligo di far svolgere a tutti i propri alunni test di valutazione degli apprendimenti, che acquistano da agenzie terze, accreditate dai servizi nazionali.

L'istruzione si articola in due cicli: quello primario, dai sei ai dodici anni; quello secondario dai dodici ai diciotto. Fino ai sedici anni il percorso è sostanzialmente comune, ma con un regime crescente di opzioni. Dopo, si divide in Licei e formazione professionale. Il Liceo si conclude a 18 anni, con un esame misto: al 50% nazionale e per il resto interno alla scuola. La formazione professionale si articola di solito in due livelli biennali. Liceo e formazione professionale coesistono spesso all'interno della stessa istituzione scolastica.

Questionario sui capi d'istituto

Cinque paesi a confronto

Ricerca effettuata dall'Associazione TreeLLLe in collaborazione con la Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo.

Struttura del questionario

1. pre-requisiti per diventare presidi
2. reclutamento
3. formazione iniziale
4. funzioni
5. sistema di governance
6. valutazione
7. condizioni di lavoro
8. middle management

1. Pre-requisiti per diventare presidi

1.1 È necessario essere docenti per diventare presidi?

FINLANDIA. Sì, o quanto meno occorre una laurea specialistica in Scienze dell'educazione.

FRANCIA. No, ma occorre essere pubblici funzionari e aver lavorato almeno cinque anni come docente abilitato oppure ispettore scolastico, consigliere amministrativo scolastico, consigliere di orientamento, consigliere pedagogico, etc.

INGHILTERRA. Non è essenziale, a patto che sussistano altre condizioni fondamentali, tuttavia accade molto raramente. Molte associazioni professionali dei docenti (sindacati) si oppongono all'idea di un capo di istituto privo dello status di docente abilitato. Tuttavia la crescente carenza di capi di istituto ha indotto il governo nazionale a commissionare un rapporto indipendente che sottolinea come i capi di istituto non debbano necessariamente essere stati insegnanti o avere lo status di insegnante abilitato.

ITALIA. Sì. Sono necessari sette anni di servizio di ruolo (attualmente): diventeranno cinque dopo l'emanazione del nuovo Regolamento (entro il 2007).

PAESI BASSI. In teoria no, in pratica sì.

1.2. È necessario aver conseguito in precedenza un titolo specifico? (master? laurea specifica?)

FINLANDIA. Laurea specialistica.

FRANCIA. Non è necessario un titolo specifico ma bisogna essere in possesso almeno di laurea ordinaria o di laurea specialistica.

INGHILTERRA. Tutti i capi di istituto nominati nelle scuole statali inglesi devono possedere la National Professional Qualification for Headship (NPQH) oppure essere in attesa di conseguirla (cioè essere iscritti e frequentare un corso). (Vedi punto 3 sulla formazione).

ITALIA. Laurea specialistica.

PAESI BASSI. Non è sempre necessario, ma può essere un elemento gradito soprattutto nelle scuole più grandi.

2. Reclutamento

2.1. Chi assume i presidi (autorità scolastiche, municipalità, scuole, altri)?

FINLANDIA. I consigli scolastici comunali/locali.

FRANCIA. Le autorità scolastiche statali.

INGHILTERRA. Formalmente è il Board of Governors (Consiglio di amministrazione) ad assumere il preside, ma l'autorità locale ha il diritto di esprimere le proprie raccomandazioni ed essere coinvolta nella scelta. In pratica, peraltro, dipende molto dalla fiducia e dall'atteggiamento dei membri del Consiglio e dalla misura in cui l'autorità locale è determinata a esercitare il proprio ruolo consultivo.

ITALIA. Il Ministero della Pubblica Istruzione, attraverso gli Uffici Scolastici Regionali.

PAESI BASSI. I consigli scolastici (School Boards) nei due terzi dei casi. Le Autorità locali/municipali per il restante terzo, che riguarda soprattutto scuole primarie.

2.2. Con quali modalità avviene l'assunzione?

FINLANDIA. Viene pubblicata un'inserzione sui giornali. Il candidato deve fare domanda al Consiglio scolastico comunale. I 3-5 candidati "migliori" sono esaminati dai membri del Consiglio. Il direttore del Consiglio scolastico comunale propone un certo candidato al proprio Consiglio e il Consiglio stesso provvede alla nomina.

FRANCIA. Attraverso un concorso e un corso di formazione biennale.

INGHILTERRA. L'unica inderogabile regola procedurale è che il posto vacante venga pubblicizzato all'esterno, cioè sulla stampa specializzata. Poi bisogna seguire le consuete regole sulle assunzioni, ad esempio assicurare che il processo di selezione sia equo e offra a tutti eguali opportunità.

ITALIA. Viene pubblicato un bando di concorso sulla Gazzetta Ufficiale. Il bando è simultaneo per tutta l'Italia e per un numero prefissato di posti, ma viene gestito

separatamente a livello regionale.

PAESI BASSI. Il consiglio della scuola e gli insegnanti mettono a punto uno specifico profilo della competenza richiesta; questo viene reso noto sotto forma di annuncio pubblicitario. Sempre più spesso si fa ricorso ad agenzie professionali per il reperimento di Risorse Umane qualificate. La scelta è operata dal consiglio della scuola con la rappresentanza di insegnanti e a volte di altri gruppi.

2.3. Si è assunti su una specifica scuola o su base nazionale / regionale?

FINLANDIA. Dalle autorità locali (in Finlandia sono i Comuni a provvedere all'istruzione).

FRANCIA. Su base nazionale.

INGHILTERRA. Il preside è assunto dal Consiglio di amministrazione di una specifica scuola per la sua scuola. L'autorità locale può richiedere che il preside diriga anche un'altra scuola o vi venga distaccato per un certo periodo, ma il Consiglio di amministrazione ha la facoltà di opporsi.

ITALIA. Su base regionale: ma, a certe condizioni, è possibile passare in una Regione diversa.

PAESI BASSI. In una specifica scuola.

2.4. L'assunzione è a tempo indeterminato?

FINLANDIA. Sì.

FRANCIA. Sì, in quanto si viene assunti come pubblici funzionari.

INGHILTERRA. Quasi sempre a tempo indeterminato. Anche se assunto a tempo determinato, il capo di istituto ha diritto all'indennità di licenziamento per riduzione di organico e a volte anche a un'indennità per licenziamento senza giusta causa se il posto continua a esistere ma lui viene sostituito alla fine del contratto a tempo determinato.

ITALIA. Sì.

PAESI BASSI. Di solito sì.

2.5. Si diventa direttamente presidi? o c'è un periodo obbligatorio come vicario?

FINLANDIA. Il candidato può venire nominato direttamente preside (senza fare un periodo come vicario) ma può esserci un periodo di prova, in genere di sei mesi.

FRANCIA. Il candidato fa il vicario durante il corso di formazione; diventa preside se, alla fine del corso biennale, fa domanda per ricoprire tale incarico.

INGHILTERRA. Si diventa direttamente presidi. In pratica, la maggior parte dei Consigli di amministrazione cerca di nominare qualcuno che ha già ottenuto buoni risultati a livello di vicario. Nelle grandi scuole, si cercano persone che hanno già avuto buoni risultati come capi di istituto.

ITALIA. Si diventa direttamente dirigenti.

PAESI BASSI. Di solito si inizia come vicario, e poi si presenta la propria candidatura

come capo di istituto/direttore generale (general manager), a volte nella stessa scuola, a volte in altre.

2.6. C'è penuria di candidati? o abbondanza? qual è la tendenza?

FINLANDIA. I numero di candidati è andato riducendosi negli ultimi anni.

FRANCIA. Nel 2004 avevamo una media di 4,8 candidati per ogni posto. Negli ultimi tempi il numero dei candidati tende a ridursi.

INGHILTERRA. Si sta effettivamente delineando una penuria di candidati, per cui il governo nazionale ha chiesto al National College for School Leadership (NCSL) una consulenza su come programmare il turnover. Inoltre ha incaricato la società di consulenza PricewaterhouseCoopers di fare un'indagine e redigere un rapporto sulla natura della futura dirigenza scolastica.

ITALIA. Al concorso ordinario, bandito per 1500 posti, hanno partecipato circa 37.500 concorrenti. All'ultimo riservato (1.454 posti) hanno partecipato in 3.200 (quasi tutti coloro che erano in possesso dei requisiti – un anno di incarico).

PAESI BASSI. Non ancora una vera penuria, ma per alcune scuole non è facile avere un'ampia scelta di candidati.

2.7. Qual è l'età media di coloro che si candidano? E di quelli già in servizio?

FINLANDIA. L'età media dei candidati è 35-45 anni; quella dei capi di istituto in servizio si aggira sui 50 anni.

FRANCIA. Nel 2004 i candidati avevano un'età media di 43 anni e i presidi in servizio di 51.

INGHILTERRA. Il NCSL ha commissionato una ricerca che è stata pubblicata nel 2006. I dati più evidenti sono:

- nella scuola primaria:
 - i capi di istituto hanno ricevuto il loro primo incarico tra i 27 e i 54 anni, con un'età media di 34; hanno ricevuto il loro secondo incarico tra i 30 e i 50 anni, con un'età media di 44;
- nella scuola secondaria:
 - hanno ricevuto il loro primo incarico tra i 31 e i 52 anni, con un'età media di 41;
 - hanno ricevuto il loro secondo incarico tra i 35 e i 60 anni, con un'età media di 47.

ITALIA. L'età media dei candidati del concorso ordinario è di 51-52 anni: per il riservato, di 56-57 anni. I dirigenti in servizio hanno un'età media di 61-62 anni.

PAESI BASSI. 35-45 anni per i candidati. 50 e oltre per quelli già in servizio.

3. Formazione iniziale

3.1. Prima o dopo l'assunzione è previsto un periodo di formazione obbligatorio? quanto dura?

FINLANDIA. Non è previsto, tuttavia è raccomandato che il datore di lavoro mandi il nuovo capo di istituto a seguire un corso di formazione iniziale.

FRANCIA. Dopo l'assunzione è previsto un periodo di formazione obbligatorio di due anni, organizzato a livello nazionale, professionalizzante, in servizio.

INGHILTERRA. Non è previsto un periodo di formazione obbligatoria, ma una qualifica obbligatoria, la NPQH. In futuro, il possesso della NPQH diventerà requisito essenziale per la nomina a capo di istituto, ma al momento non c'è abbastanza personale dotato di tale qualifica. Chi fa domanda per un posto di capo di istituto deve possedere la qualifica oppure essere in procinto di conseguirla.

ITALIA. Prima dell'assunzione – e come parte del percorso di reclutamento – è previsto un periodo di formazione di 160 ore d'aula + circa il doppio di lavoro online su una specifica piattaforma di formazione a distanza del MPI.

PAESI BASSI. Non esiste un periodo di formazione obbligatorio. In casi specifici il consiglio della scuola e/o il candidato possono decidere che è opportuno o necessario un corso di formazione.

3.2. Se sì, chi eroga questa formazione?

FINLANDIA. Soprattutto centri universitari per la formazione in servizio.

FRANCIA. L'“École supérieure de l'Éducation nationale” a livello nazionale e l'istituto di formazione dell'ufficio regionale dell'educazione.

INGHILTERRA. Il NCSL, che ha anche un sistema per garantire la qualità.

ITALIA. Per la parte in presenza: gli Uffici Scolastici Regionali, ricorrendo ad esperti, ispettori, gli IRRE. Per la parte online: il MPI, attraverso l'INDIRE.

PAESI BASSI. Parecchie istituzioni (in parte universitarie, in parte Istituti di Istruzione Superiore) che offrono corsi di formazione generali e in servizio.

3.3. La formazione è solo teorica o vi sono periodi di stage? di quale durata?

FINLANDIA. Soprattutto teorica.

FRANCIA. Prevede parte teorica e un periodo di stage. La parte teorica occupa circa 70 giorni durante il biennio di formazione.

INGHILTERRA. La parte preminente del programma consiste nell'imparare a realizzare un significativo progetto integrato in grado di migliorare i risultati della scuola in cui presta servizio il preside in formazione. Durante la formazione, la persona è coadiuvata da un collega esperto che di solito è un capo di istituto da poco in pensione scelto tra i “presidi consulenti” del NCSL. Il programma consiste essenzialmente in un tirocinio pratico con qualche informazione teorica che viene adattata ai punti forti del tirocinante e alle sue aree di possibile sviluppo, che vengono accertate all'inizio.

ITALIA. Sono previste 80 ore di tirocinio presso una scuola.

PAESI BASSI. La formazione di solito si svolge in concomitanza con l'incarico di capo di istituto e la sua durata varia da pochi mesi a due anni.

3.4. Esiste un programma di formazione in servizio per il capo di istituto? I contenuti sono stabiliti a livello nazionale o locale? Quali enti/istituzioni lo erogano?

FINLANDIA. Sì, gestito dal Consiglio Nazionale dell'istruzione, quindi a livello nazionale. Tale programma viene erogato in centri universitari di formazione in servizio e college per l'educazione.

FRANCIA. Sì, c'è un programma di formazione in servizio, predisposto e svolto dalla direzione dell'ufficio regionale dell'educazione preposta alla formazione.

INGHILTERRA. Oltre alla NPQH, il NCSL ha un programma di formazione per i capi di istituto già in servizio, chiamato Head for the Future.

ITALIA. Non esiste un obbligo vero e proprio. In occasione di riforme importanti, il MPI – direttamente o attraverso gli USR – predispone brevi corsi di aggiornamento (due-tre giorni), cui i dirigenti sono invitati. Inoltre, si possono scegliere autonomamente iniziative di formazione in servizio (presso associazioni professionali, università, agenzie formative) e si può richiedere una partecipazione alle spese dell'amministrazione (da qualche decina a qualche centinaio di euro: dipende dai contratti regionali).

PAESI BASSI. Alcuni dei principali consigli, quelli che gestiscono una pluralità di scuole, hanno una propria "accademia per i capi di istituto", organizzata in collaborazione con organizzazioni educative nazionali.

4. Funzioni

4.1. Quanto influisce il capo di istituto nel decidere i contenuti degli insegnamenti?

FINLANDIA. Gli insegnanti hanno grande autonomia sui contenuti dell'insegnamento.

FRANCIA. Poco, anche se è il presidente dei consigli di classe e dei consigli pedagogici (libri, esami...).

INGHILTERRA. Va sottolineato che nell'espletare molti dei compiti che verranno descritti più avanti, il capo di istituto spesso agisce formalmente a nome del Consiglio di amministrazione. In pratica, questo di solito significa che sottopone ai Consiglieri proposte per l'approvazione. I Consiglieri sono in genere persone esterne alla scuola che fungono da "amici critici" più che proporre loro stessi una strategia. Ogni scuola – in pratica il preside di comune accordo con il Consiglio di amministrazione – deve seguire il National Curriculum (NC) che è stato stabilito con l'Education Act del 1988. All'inizio, il NC si è rivelato troppo pesante; revisioni

successive lo hanno snellito riducendo sia il numero delle materie obbligatorie sia il contenuto obbligatorio di ciascuna, in particolare nella scuola secondaria per la fascia d'età 11-16 anni. Una scuola secondaria ha la possibilità di influire sul contenuto dell'insegnamento per circa il 20% dell'orario degli alunni tra gli 11 e i 14 anni e questa percentuale sta per essere notevolmente aumentata, con minor enfasi sul contenuto obbligatorio e maggiore attenzione alle conoscenze e competenze fondamentali.

ITALIA. Per niente: i contenuti sono fissati nei programmi ministeriali e poi articolati nei libri di testo. Gli insegnanti scelgono liberamente i libri di testo che meglio corrispondono ai loro orientamenti e alle loro scelte didattiche.

PAESI BASSI. Il capo di istituto ha solo una funzione di stimolo.

4.2. Quanto influisce il capo di istituto sui metodi dell'insegnamento?

FINLANDIA. Gli insegnanti sono liberi di scegliere il loro metodo di insegnamento, il che significa che sono la scuola e gli insegnanti stessi a decidere i loro metodi.

FRANCIA. Vedi risposta 4.1

INGHILTERRA. Ha una grande influenza. Il suo ruolo principale è quello di dirigere gli insegnanti e collaborare con loro per migliorare l'apprendimento e l'insegnamento, e quindi la qualità complessiva della scuola.

ITALIA. Pochissimo: può promuovere il dibattito ed il confronto interno fra i docenti, o anche iniziative di formazione in servizio, ma sono i docenti a decidere.

PAESI BASSI. Dipende dall'impostazione pedagogica della scuola; nelle scuole tradizionali la scelta dei metodi è lasciata esclusivamente agli insegnanti; le scuole più innovative definiscono linee guida generali sul curriculum e la didattica.

4.3. Può decidere sul calendario delle lezioni? e sull'orario?

FINLANDIA. Dipende: nelle scuole secondarie superiori di solito il calendario e l'orario vengono stabiliti da un gruppo di lavoro formato da capo di istituto e alcuni insegnanti; nelle scuole comprensive, invece, il capo d'istituto ha un ruolo decisivo nella definizione dell'orario.

FRANCIA. Sì, rientra nei suoi compiti.

INGHILTERRA. La scuola decide il proprio orario quotidiano, l'inizio e la fine delle lezioni, l'organizzazione delle lezioni e degli insegnamenti della giornata. È previsto che il preside consulti genitori, insegnanti e le altre parti interessate, ma alla fine le decisioni spettano a lui.

Ci sono raccomandazioni nazionali, peraltro non vincolanti, sul numero settimanale di ore di insegnamento che gli alunni delle diverse età dovrebbero ricevere. Ancora una volta, se emergono carenze nei risultati e l'orario settimanale risulta troppo corto, gli ispettori fanno i loro rilievi in proposito, per cui la maggior parte delle scuole offre almeno il minimo raccomandato.

Le scuole decidono il proprio orario delle lezioni e gli insegnanti chiamati a svolgerle. Decidono inoltre quanto tempo ogni insegnante dovrebbe passare in classe, di solito concedendo agli insegnanti un tempo "al di fuori delle lezioni" con ulteriori

compiti (e remunerazione aggiuntiva).

ITALIA. Il calendario delle lezioni è deciso, nelle sue grandi linee, a livello nazionale e viene successivamente definito dalle Regioni. Le scuole hanno limitati poteri di modifica (anticipo dell'inizio, qualche giorno intermedio di chiusura) nel rispetto del totale dei giorni fissati a livello regionale. Questa decisione appartiene al consiglio di istituto.

Invece l'orario delle lezioni è sotto la responsabilità del dirigente (ma sulla base di criteri fissati dal consiglio, di proposte formulate dai docenti e dopo contrattazione con le rappresentanze sindacali di istituto circa i criteri di utilizzo del personale).

PAESI BASSI. Sì, sia sul calendario che sull'orario.

4.4. Può decidere quanti insegnanti sono necessari? di quali materie?

FINLANDIA. Il Consiglio scolastico comunale (autorità locale) ha un ruolo decisivo perché attribuisce le risorse finanziarie alle scuole, oltre a pubblicizzare i posti vacanti e nominare il personale.

FRANCIA. No.

INGHILTERRA. In teoria ogni scuola può decidere come utilizzare il proprio budget, e quindi in quale proporzione spenderlo per gli insegnanti e quindi stabilirne il numero.

In pratica, però, questa libertà è più apparente che sostanziale: per gli insegnanti ci sono livelli nazionali di stipendio; nel paese c'è ampio consenso – sia tra i genitori che tra le scuole - sulla dimensione ottimale delle classi; inoltre la maggior parte delle scuole attribuisce più o meno lo stesso carico di insegnamento ai propri insegnanti.

Ci sono peraltro compiti che non possono essere richiesti agli insegnanti, per cui va aumentando il personale di supporto proprio allo scopo di ridurre il lavoro amministrativo degli insegnanti. I capi di istituto, di media, lavorano tuttora più di 60 ore la settimana!

ITALIA. No: gli insegnanti gli sono assegnati (come numero e come persone) dall'Ufficio Scolastico Provinciale, sulla base del numero delle classi.

PAESI BASSI. Sì, sia per quanto riguarda il numero di insegnanti che le materie.

4.5. Qual è il suo ruolo nella gestione finanziaria della scuola?

FINLANDIA. Il Consiglio scolastico comunale assegna i fondi e il capo di istituto ha la responsabilità di gestire tali fondi senza sforare il bilancio. È lui, ad esempio, a provvedere agli acquisti e alle forniture.

FRANCIA. Ha un ruolo importante. Il preside è responsabile dell'autonomia finanziaria della scuola, e quindi dell'utilizzo delle risorse economiche che gli derivano dallo Stato, dall'autorità locale e dalle entrate generate dalla scuola stessa.

INGHILTERRA. La maggior parte delle scuole dispone di un amministrativo che gestisce le questioni economiche di routine. Il preside ha in genere l'ultima parola sulla programmazione della spesa globale, ma deve assicurarsi il consenso dei Consiglieri. I Consiglieri controllano con molta attenzione il bilancio.

ITALIA. Predisporre il programma annuale (bilancio), che viene poi deliberato dal consiglio di istituto. Una volta approvato il bilancio, ha la piena responsabilità della sua gestione finanziaria ed organizzativa. È coadiuvato dal direttore dei servizi amministrativi, con funzioni tecniche ma non decisionali.

PAESI BASSI. È il capo di istituto a stendere il bilancio preventivo.

4.6. Qual è il suo ruolo nella gestione degli edifici scolastici?

FINLANDIA. Il capo di istituto è responsabile della manutenzione dell'edificio scolastico e delle spese relative alla proprietà. Ha un ruolo centrale nella gestione della quotidianità.

FRANCIA. La gestione degli edifici scolastici rientra nei suoi compiti.

INGHILTERRA. Analogamente, il preside ha di solito l'ultima parola nell'individuazione delle priorità relative alla gestione e al miglioramento delle strutture scolastiche, anche se sono altri a mettere in pratica le sue decisioni. Anche in questo caso i Consiglieri vengono coinvolti nell'approvazione delle priorità.

ITALIA. Il capo di istituto è indirettamente responsabile della manutenzione dell'edificio scolastico. Ha l'obbligo di richiedere agli enti locali competenti (Comune o Provincia) gli interventi necessari.

PAESI BASSI. I capi di istituto hanno un budget per la manutenzione ordinaria, che in genere spendono sulla base di un "piano di manutenzione". Possono scegliere le imprese che preferiscono.

4.7. Ha autorità disciplinare sul personale?

FINLANDIA. In qualche misura: quando un insegnante trascura i propri doveri, il capo di istituto è tenuto a parlargli. In generale è il Consiglio scolastico comunale ad avere autorità disciplinare.

FRANCIA. Sì, deve valutare il personale e gli aspetti amministrativi del lavoro degli insegnanti (puntualità, rispetto degli obblighi di servizio, tenuta dei registri e documenti vari, etc).

INGHILTERRA. Sì. Tutti i procedimenti disciplinari formali sono condotti dal preside, a meno che non vi siano accuse talmente gravi da prefigurare un licenziamento in tronco oppure vi sia un reclamo contro una decisione del preside, nel qual caso l'udienza disciplinare avviene davanti a un gruppo di Consiglieri.

ITALIA. Molto limitata. Ha potere di rimprovero scritto nei confronti degli insegnanti (mentre tutte le altre sanzioni spettano a livelli superiori e remoti della amministrazione). Ha potere di censura e di multa fino a 4 ore nei confronti del personale ATA. In entrambi i casi, deve rispettare un codice procedurale estremamente complesso, che molto spesso finisce con il bloccare la decisione o porre le premesse per il suo successivo annullamento.

PAESI BASSI. Sì, può sospendere, assumere e licenziare i docenti.

4.8. Ha autorità disciplinare sugli studenti?

FINLANDIA. Di solito fa colloqui con gli studenti che hanno comportamenti disdicevoli. Può anche proporre al consiglio scolastico di sospendere tali studenti.

FRANCIA. Sì, può decidere l'espulsione di uno studente in quanto presidente del "Conseil de discipline".

INGHILTERRA. Sì. Il preside ha autorità disciplinare e può arrivare a decidere l'espulsione di uno studente dalla scuola. In questo caso, i genitori possono appellarsi contro la decisione del preside a un tribunale indipendente istituito dall'Autorità Locale, ma ad essa estraneo.

ITALIA. Ogni scuola deve darsi un regolamento di disciplina che stabilisce competenze e procedure. Comunque, nessuna sanzione può essere adottata se non da un organo collegiale. L'eventuale allontanamento dalle lezioni non può essere superiore a 15 giorni ed è appellabile.

PAESI BASSI. Sì. Se uno studente viene espulso dalla scuola, il capo di istituto è peraltro tenuto a offrirgli un'alternativa.

4.9. Può assumere il personale (docenti e non docenti)?

FINLANDIA. In alcuni Comuni il capo di istituto può assumere direttamente il personale insegnante e gli assistenti di classe.

FRANCIA. No.

INGHILTERRA. Sì. In effetti tutto il personale viene assunto direttamente dalla scuola.

ITALIA. Solo i supplenti temporanei.

PAESI BASSI. Sì, e senza l'intervento del consiglio di amministrazione o di ispezioni.

4.10. Può licenziare il personale?

FINLANDIA. No, solo il Consiglio scolastico comunale ha questo mandato.

FRANCIA. No; deve chiedere l'intervento di un ispettore.

INGHILTERRA. Sì. Vedi anche punto 4.9.

ITALIA. No. In casi eccezionali, può licenziare un supplente temporaneo: ma vi sono comunque procedure di ricorso, che si concludono quasi sempre a favore dell'interessato.

PAESI BASSI. Sì.

4.11. Può valutare il personale? da solo o con altri? Nel caso, con chi (*peers*, ispettori, altro)?

FINLANDIA. Ha il compito di fare i cosiddetti colloqui di sviluppo con gli insegnanti ogni anno, ma per i prossimi anni c'è un nuovo regolamento che prevede che il capo di istituto valuti i risultati degli insegnanti per stabilirne il livello salariale.

FRANCIA. In collaborazione con l'“inspecteur pédagogique régional”.

INGHILTERRA. Sì; vedi risposta al punto 4.5 sulla gestione delle performance. La buona pratica suggerisce che nessuno valuti più di cinque colleghi. Il preside tende perciò a valutare il personale con ruoli di coordinamento, che a sua volta valuta gli altri, così che il sistema tende a seguire una procedura a cascata.

ITALIA. No.

PAESI BASSI. Sì, di solito secondo le linee guida prese in accordo con il Consiglio degli insegnanti.

4.12. Può assegnare incentivi economici al personale? in quale percentuale sul salario?

FINLANDIA. Non fino a oggi, ma è probabile che questo avvenga in futuro.

FRANCIA. Né incentivi né gratifiche ma compensi per lavoro straordinario.

INGHILTERRA. Il preside decide se un insegnante ha raggiunto un livello tale da progredire al di sopra della cosiddetta “soglia” (threshold). Inoltre, gli insegnanti ricevono remunerazioni extra per incarichi aggiuntivi oltre a quello di fare lezione. Tali incarichi, definiti Teaching and Learning Responsibilities (TLRs), si riferiscono a compiti che influiscono sull'organizzazione dell'apprendimento degli studenti.

ITALIA. La scuola dispone di un budget per incentivi, il cui importo è pari circa al 3% del monte salari. La sua gestione è affidata alla contrattazione interna, secondo regole molto minute fissate dal contratto nazionale. Di fatto, il dirigente non può utilizzare queste risorse per motivare coloro che collaborano con lui.

PAESI BASSI. Sì, sulla base di un sistema di gratifiche concordato con il Consiglio degli insegnanti o il sindacato.

4.13. Svolge contrattazione con i sindacati interni / esterni del personale?

FINLANDIA. No, non ha alcun ruolo di negoziazione.

FRANCIA. Sì.

INGHILTERRA. Nel gergo sindacale inglese, c'è un'enorme differenza tra i termini “contrattazione” e “consultazione”. Il preside non si occupa di contrattazione. La consultazione non significa che i sindacati possano porre il veto su un accordo. Dopo debita consultazione, si può adottare una certa linea anche se alcune delle persone consultate non si trovano d'accordo; è necessario soltanto dimostrare che è stata attentamente considerata l'opinione di chi è stato consultato.

A livello di scuola, il preside consulta tutti gli insegnanti su possibili miglioramenti come la struttura delle TLR (Responsabilità di insegnamento e apprendimento) e farà incontri separati con i rappresentanti sindacali. È molto utile perché in un piccolo gruppo si può rispondere a domande e spiegare la ratio di una certa linea strategica. Spesso sono poi gli stessi delegati sindacali a placare le ansie talvolta manifestate dai loro membri.

ITALIA. Sì (vedi sopra).

PAESI BASSI. Sì.

5. Il sistema di governance

5.1. Nel governo della scuola, è affiancato da un consiglio? con quali poteri? chi lo presiede?

FINLANDIA. È colui che introduce gli argomenti di discussione nel consiglio di istituto, di cui è anche il segretario. I Consigli di istituto non hanno molti poteri; si occupano più che altro della vita quotidiana a scuola. Sono i Consigli scolastici comunali ad avere poteri reali sulle questioni educative. Il Consiglio di istituto è presieduto da una persona eletta (come gli altri membri) dal Consiglio scolastico comunale (di solito, è un genitore della scuola).

FRANCIA. Sì, è affiancato da un consiglio, che si occupa principalmente di questioni amministrative e finanziarie. Il preside è il presidente di tale consiglio.

INGHILTERRA. Ogni scuola ha un proprio Consiglio di amministrazione, anche se ci sono differenze sul numero e le caratteristiche dei membri a seconda del preciso status della scuola. Formalmente la responsabilità della gestione strategica della scuola è delegata al Consiglio di amministrazione, che deve quindi approvare i piani di sviluppo, il budget annuale, il programma curricolare e le linee strategiche della scuola. In pratica ciò significa che il capo di istituto sottopone all'approvazione dei Consiglieri una bozza di programma. Il preside, dunque, ha notevole potere e influenza informale.

ITALIA. Nella scuola vi sono numerosi organi collegiali, dotati di poteri autonomi. Il dirigente li presiede tutti (tranne il consiglio di istituto), ma non si può dire che ne sia "affiancato", quanto piuttosto che ne è la controparte negoziale.

PAESI BASSI. Sì, è affiancato dal Consiglio di istituto, che di solito ha un ruolo strategico solo su questioni di ordine generale quali bilancio annuale, politica educativa generale della scuola, edifici, personale, etc.

5.2. Se sì, chi designa i membri del consiglio e come (elezione, nomina)? quanti sono?

Sono remunerati? È prevista la presenza di soggetti esterni?

FINLANDIA. I membri del Consiglio di istituto vengono eletti dal Consiglio scolastico comunale; di solito sono genitori di studenti della stessa scuola. I membri sono 5-8.

FRANCIA. I 25-30 membri sono scelti in parte attraverso elezione, in parte (i membri di diritto) attraverso nomina.

INGHILTERRA. La dimensione del Consiglio e la sua istituzione variano nei particolari a seconda delle dimensioni della scuola e del suo preciso status. Una scuola tipica ha 1200 studenti tra gli 11 e i 18 anni. La scuola ha 20 Consiglieri, e il preside può scegliere di non fare il consigliere. Gli altri 19 sono:

- 4 membri nominati dall'autorità locale;
- 7 membri eletti dai genitori;
- 3 membri eletti dal personale (di cui almeno uno deve essere un insegnante e almeno uno deve far parte del personale non insegnante);

- 5 membri nominati dalla comunità locale su invito degli altri membri.

A parte il preside, tutti i membri restano in carica quattro anni e possono essere rinominati o rieletti se permangono le condizioni qualificanti.

Pertanto l'autorità locale è in minoranza; la maggioranza del Consiglio è costituita da persone con un diretto interesse nella scuola.

ITALIA. I membri del Consiglio di Istituto sono eletti per tre anni dai componenti le categorie che rappresentano (docenti – pari alla metà – genitori, personale ATA, e nelle superiori anche gli studenti).

PAESI BASSI. Di solito i nominativi dei membri del Consiglio sono proposti dal capo di istituto e un membro è proposto dal Consiglio degli Insegnanti e/o dei Genitori. I membri del Consiglio sono in genere 5-7 quando si tratta di volontari (educazione primaria, istituti piccoli di educazione secondaria). I Consigli formati da professionisti, quelli che gestiscono molte scuole e di solito le più grandi, in genere hanno da 1 a 3 membri.

5.3. Oltre al consiglio, esiste un collegio docenti con poteri di decisione? quali?

FINLANDIA. Non esiste un collegio docenti. Ci sono invece riunioni del personale insegnante.

FRANCIA. Esiste un “consiglio pedagogico” formato dagli insegnanti della stessa materia, e consigli di classe che si riuniscono regolarmente.

INGHILTERRA. Non esiste un collegio docenti con poteri formali, ma il personale viene consultato sulle linee strategiche e pratiche.

ITALIA. Esiste un collegio docenti, con autonomia decisionale assoluta in tutte le materie che hanno attinenza alla didattica ed alla sua organizzazione (ma anche alle condizioni di lavoro dei docenti).

PAESI BASSI. I Consigli dei docenti (o meglio, i Consigli di istituto, con rappresentanti di tutto il personale, dei genitori e degli studenti) hanno poteri procedurali stabiliti per legge. Devono essere consultati sugli argomenti di maggiore importanza.

5.4. C'è un Consiglio diverso per ogni scuola? o un Consiglio può controllare più scuole (o reti di scuole)?

FINLANDIA. A livello di scuola di base, c'è un consiglio diverso per ogni scuola.

FRANCIA. Un solo Consiglio per ogni scuola secondaria.

INGHILTERRA. Ogni scuola ha un proprio consiglio. Nessun consigliere può essere membro del Consiglio di più di due scuole.

ITALIA. Ogni scuola ha il proprio Consiglio.

PAESI BASSI. Coesistono le due realtà.

6. Valutazione del preside

6.1. L'operato del preside è oggetto di valutazione? da parte di chi?

FINLANDIA. Il preside non è sottoposto a una valutazione specifica, ma il suo diretto superiore (il direttore dell'ufficio scolastico comunale) fa ogni anno i cosiddetti colloqui per lo sviluppo insieme al capo di istituto.

FRANCIA. Da parte dell'ufficio regionale dell'educazione e del Ministero (attraverso ispezioni) soprattutto quando insorgono difficoltà.

INGHILTERRA. Il preside è valutato da una commissione di tre Consiglieri scelti dal Consiglio di amministrazione, coadiuvati dal Partner per il Miglioramento della Scuola.

ITALIA. In teoria l'operato del dirigente è oggetto di valutazione annuale da parte del direttore dell'ufficio scolastico regionale, attraverso una procedura specifica. In pratica tale procedura è stata oggetto di tre distinte sperimentazioni su un campione limitato di dirigenti ed in atto è ferma, in attesa di una ulteriore revisione.

PAESI BASSI. Da parte del Consiglio di amministrazione.

6.2. Se sì, si tratta di valutazione procedurale? o sui risultati?

FINLANDIA. Questi colloqui si concentrano più sui processi che sui risultati.

FRANCIA. Sia procedurale che sui risultati.

INGHILTERRA. Entrambe. Il preside di solito stabilisce un certo numero di obiettivi per se stesso e per la scuola. Viene considerato preferibile non raggiungere un obiettivo ambizioso piuttosto che raggiungere un obiettivo troppo prudente.

ITALIA. Dovrebbe essere prevalentemente sui risultati (misura del conseguimento degli obiettivi di miglioramento definiti ad inizio anno).

PAESI BASSI. Su entrambi.

6.3. Se sì, è operata su standard nazionali di prestazione predefiniti?

FINLANDIA. Non ci sono standard nazionali di prestazione.

FRANCIA. Sì, stabiliti dal Ministero.

INGHILTERRA. C'è ormai un'enorme quantità di dati statistici che consentono alle scuole di raffrontare le loro performance con quelle di altre che operano in ambienti analoghi. Sono molto utili per valutare la performance complessiva della scuola e del suo preside.

Per quanto riguarda la valutazione dei risultati della scuola, il regime di accountability è sempre più ampio e sofisticato. Attualmente è così articolato:

- a. un questionario di autovalutazione (SEF) fornito sul web dall'OFSTED che tutte le scuole devono tenere aggiornato;
- b. ispezioni alle scuole almeno una volta ogni tre anni. Alle scuole viene dato un preavviso di tre giorni. Il rapporto degli ispettori viene reso pubblico. Gli ispettori hanno facoltà di notificare formalmente alla scuola la necessità di migliorare

- o, in casi estremi, invocare “Misure Speciali” che portano a interventi globali;
- c. le scuole secondarie hanno un Partner per il Miglioramento della Scuola (SIP) nominato dall'autorità locale – spesso un preside – che instaura un “dialogo annuale” con il preside sui risultati della scuola e le priorità per migliorarla. Il SIP collabora con i Consiglieri per la valutazione del preside;
 - d. ogni scuola deve pubblicare ogni anno il proprio Profilo sul web;
 - e. ogni anno vengono pubblicati prospetti nazionali che forniscono i particolari sui risultati di ogni singola scuola nei test e negli esami nazionali che gli studenti superano all'età di 7, 11, 14 e 16 anni. Tali prospetti sono ormai molto sofisticati e comprendono elementi che tengono conto dell'ambiente sociale di provenienza degli studenti della scuola.

Al cuore di tutti questi processi c'è un nucleo di dati sui risultati degli studenti di ogni scuola. Il sistema può rintracciare i risultati di uno studente nel suo iter scolastico perché ciascuno ha un proprio numero di identificazione che si porta dietro di scuola in scuola.

ITALIA. Non ci sono standard nazionali di prestazione.

PAESI BASSI. Sulla base di standard stabiliti dalla scuola.

6.4. Se sì, si tratta di una valutazione indipendente o delle autorità da cui dipende?

FINLANDIA. Vedi risposta 6.3.

FRANCIA. Sì, Non si tratta di una valutazione indipendente: essa è condotta dall'ufficio a livello di dipartimento regionale dell'educazione e a livello nazionale (attraverso gli ispettori).

INGHILTERRA. Vedi sopra, punto 6.1: una commissione di Consiglieri coadiuvati dal SIP.

ITALIA. Vedi risposta 6.1.

PAESI BASSI. Del Consiglio di amministrazione.

6.5. Se sì, la valutazione esterna è integrata dall'autovalutazione? con quali modalità?

FINLANDIA. C'è un processo di autovalutazione collegato ai colloqui sullo sviluppo.

FRANCIA. Non esattamente. Va detto che – all'atto della nomina – ogni preside riceve una “lettera di incarico” (lettre de mission) con cui l'amministrazione gli assegna obiettivi specifici di gestione relativi a quella scuola. In caso di rilievi sul suo operato, egli può far riferimento a quel documento per mettere in evidenza i risultati conseguiti rispetto a quegli obiettivi, ovvero il fatto che le critiche che gli vengono rivolte sono eventualmente relative ad ambiti che non erano previsti nell'incarico.

INGHILTERRA. È previsto che le scuole operino una continua e rigorosa autovalutazione su tutti gli aspetti del loro lavoro, e un elemento importante riguarda la dirigenza.

ITALIA. È prevista la partecipazione del dirigente al processo di valutazione (le modalità sono tuttora da definire).

PAESI BASSI. Dipende dalle politiche della scuola: i migliori Consigli prevedono anche l'autovalutazione fra gli altri elementi.

6.6. Se sì, la valutazione ha conseguenze (positive / negative) sulla retribuzione?

FINLANDIA. Vedi risposta 6.3.

FRANCIA. Come per tutti i funzionari pubblici, la valutazione influisce sul tempo necessario per conseguire un miglioramento retributivo, che può essere attribuito ad intervalli più o meno lunghi.

INGHILTERRA. La progressione economica dipende da un giudizio positivo sull'operato del preside. La scala stipendiale del preside prevede sette livelli e non progredisce necessariamente ogni anno: una valutazione negativa conduce al rifiuto dei Consiglieri di concedere al preside un avanzamento nella scala stipendiale.

ITALIA. Quando la valutazione sarà a regime, una valutazione non positiva porterà alla mancata corresponsione del premio di risultato. Si tratta peraltro di una cifra molto modesta, che oscilla (a seconda delle dimensioni della scuola) fra i 500 ed i 1.500 euro annui lordi.

PAESI BASSI. Molto raramente.

6.7. Se sì, la valutazione ha conseguenze (positive / negative) sulla carriera?

FINLANDIA. Vedi risposta 6.3.

FRANCIA. Sì, specialmente quando il preside aspira a un trasferimento.

INGHILTERRA. Indirettamente. La nomina a ulteriori incarichi dipenderà da un buon curriculum e da referenze positive.

ITALIA. Potrà influire sulla possibilità di ottenere una sede migliore.

PAESI BASSI. Solo se il risultato è gravemente carente.

6.8. Esiste una valutazione basata sulla soddisfazione dell'utenza (questionari...)?

FINLANDIA. Anche il personale insegnante valuta ogni anno il capo di istituto con l'aiuto di questionari.

FRANCIA. No. Tuttavia la valutazione ufficiale tiene conto della disponibilità del preside a collaborare e dialogare con la comunità.

INGHILTERRA. Come parte dell'autovalutazione, è previsto che le scuole tengano conto delle opinioni e delle priorità dei loro "stakeholder": personale, genitori e studenti. Sempre più numerose sono le scuole che lo fanno attraverso indagini analizzate da professionisti.

ITALIA. Solo in provincia di Trento, per il momento.

PAESI BASSI. Abbiamo messo a punto parecchi modelli che possono essere usati.

7. Condizioni di lavoro

7.1. Il suo orario di lavoro è definito? se sì, in quale misura (giornaliera, settimanale)?

FINLANDIA. Il contratto nazionale di lavoro prevede 36 ore settimanali, peraltro puramente teoriche perché in realtà i capi di istituto lavorano 50-60 ore la settimana.

FRANCIA. Il suo orario di lavoro non è esattamente definito: esiste però un "limite massimo" delle ore di lavoro su base settimanale.

INGHILTERRA. L'orario di lavoro non è definito. I presidi lavorano molto, e negli anni recenti la situazione è peggiorata: la media settimanale rilevata nel 2006 è di 65 ore (Fonte: STRB Survey, 2006).

ITALIA. Il dirigente auto-organizza il proprio orario di lavoro, secondo le necessità dell'ufficio. Nella pratica, è normale che lavori fra le 50 e le 60 ore a settimana.

PAESI BASSI. No.

7.2. Rispetto ad un insegnante di pari esperienza, qual è la differenza di stipendio (in %)?

FINLANDIA. Varia a seconda che si lavori nella scuola primaria o nella secondaria superiore e anche a seconda delle dimensioni della scuola. La differenza di stipendio può essere del 20-25%.

FRANCIA. + 25% circa.

INGHILTERRA. Lo stipendio di un preside dipende soprattutto dalla dimensione della scuola, vedi punto 7.3. In una grande scuola secondaria un insegnante che non ha compiti aggiuntivi oltre alle lezioni guadagna circa il 50% di quanto guadagna il preside.

ITALIA. Varia a seconda che si tratti di un dirigente "storico" (cioè divenuto tale per promozione dalla precedente carriera direttiva) o di uno assunto in seguito. Nel primo caso, la differenza può essere significativa (anche 40-50%); nel secondo, è molto più contenuta (10-15%). In via generale, è tanto più significativa quanto più il passaggio avviene presto nella vita professionale dell'interessato (in quanto lo stipendio del docente continua ad aumentare con l'anzianità di servizio, mentre quello del dirigente varia solo con la complessità dimensionale della scuola).

PAESI BASSI. Dipende dalle dimensioni della scuola e dal livello di responsabilità. Il suo stipendio può essere dal 10 al 50% maggiore rispetto a quello di un insegnante di pari esperienza.

7.3. Lo stipendio dipende dall'anzianità? dalla complessità della scuola? da altro?

FINLANDIA. Contano entrambi gli indicatori. L'anzianità di servizio può determinare aumenti di stipendio di circa il 25-30%.

FRANCIA. Dalle dimensioni della scuola, dal fatto che ci sia un convitto; dal fatto che egli organizzi dei corsi di istruzione professionale.

INGHILTERRA. Ogni preside ha una scala salariale personale concordata con il

proprio Consiglio di amministrazione. I Consiglieri hanno notevole libertà nel definire lo stipendio all'interno di un quadro stabilito dalla normativa nazionale. All'interno di questo quadro, i Consiglieri stabiliscono una scala stipendiale individuale (ISR). In effetti i Consiglieri, in circostanze eccezionali – che loro stessi determinano - hanno la facoltà di stabilire una ISR al di fuori della normale scala stipendiale, o addirittura di stabilire uno stipendio al di là delle scale stipendiali nazionali. ITALIA. Lo stipendio varia solo con le dimensioni della scuola. PAESI BASSI. Dalla dimensione e dal livello della scuola.

7.4. Può chiedere di cambiare scuola? a chi? in quale modo? è un suo diritto?

FINLANDIA. I trasferimenti interni sono possibili ma non frequenti. Sono il Consiglio scolastico comunale e l'ufficio scolastico comunale a gestire i trasferimenti. FRANCIA. Sì, può chiedere il trasferimento ad altra scuola. La procedura è gestita dal Ministero su base nazionale.

INGHILTERRA. Solo se fa domanda per un altro posto sul libero mercato, se riesce a prevalere sugli altri candidati e rassegna le dimissioni dal precedente incarico.

ITALIA. Può chiedere di cambiare scuola alla scadenza del proprio incarico, o (per una sola volta) anche in corso di incarico. La richiesta – che non è un diritto – è rivolta al direttore regionale.

PAESI BASSI. Un capo di istituto può rispondere all'inserzione del Consiglio di un'altra scuola, oppure ottenere il trasferimento attraverso un'agenzia di ricerca di Risorse Umane”.

7.5. Può essere licenziato? per quale motivo? si tratta di un evento frequente?

FINLANDIA. Le ragioni di un licenziamento non sono collegate alla capacità di gestire una scuola ma a cosiddette “ragioni personali”, ad esempio problemi di alcolismo, assunzione di alcolici in servizio, abusi sessuali (su minori). Si tratta di eventi estremamente rari.

FRANCIA. Come per tutti i pubblici funzionari, è un evento assai raro.

INGHILTERRA. Sì, per motivi disciplinari o di incapacità. Oppure, se una scuola chiude, il preside risulta soprannumerario come qualsiasi altro dipendente.

ITALIA. Può essere licenziato per mancanze estremamente gravi. Si tratta di un evento del tutto eccezionale.

PAESI BASSI. Sì, può essere licenziato per gravi e reiterate carenze relative alla gestione finanziaria, alla didattica e alla comunicazione. Questo accade in circa l'1% dei casi.

7.6. Il suo incarico in una scuola ha una durata predefinita? se sì, quale?

FINLANDIA. Si tratta di un incarico a tempo determinato, di circa 20 anni, ma molto spesso il capo di istituto rimane nella stessa scuola.

FRANCIA. Non esiste un contratto a tempo determinato; peraltro è considerato

opportuno non rimanere nella stessa scuola più di nove anni.

INGHILTERRA. Il contratto è a tempo indeterminato.

ITALIA. Si tratta di un incarico a tempo determinato, da un minimo di 3 anni ad un massimo di 5, che può però essere rinnovato, anche più volte, a discrezione del direttore regionale.

PAESI BASSI. Può essere assunto a tempo indeterminato oppure per 3-7 anni.

7.7. È frequente che il preside chieda di cambiare scuola?

FINLANDIA. Molto raro.

FRANCIA. Più frequente per coloro che aspirano a una promozione.

INGHILTERRA. Non può chiedere il trasferimento, ma solo fare domanda per un altro posto.

ITALIA. Nella prima fase, abbastanza frequente. Una volta raggiunta una sede gradita, molto raro.

PAESI BASSI. Sì.

7.8. Esistono per il preside opportunità di ulteriore sviluppo professionale? quali?

FINLANDIA. In qualche misura può accedere all'incarico di Direttore comunale dell'istruzione

FRANCIA. Il preside può diventare ispettore regionale.

INGHILTERRA. Per migliorare il sistema educativo, il governo nazionale sta cercando di utilizzare al meglio i presidi di successo, ad esempio come presidi consulenti secondo quanto previsto dal piano del National College for School Leadership. Si sta esaminando l'opportunità di raggruppare le scuole in "federazioni", con uno dei presidi nel ruolo di direttore generale del gruppo.

ITALIA. In alcuni casi, poco frequenti, può essere chiamato dall'amministrazione a svolgere incarichi di dirigente tecnico (ispettore) o amministrativo (responsabile di un ufficio scolastico provinciale).

PAESI BASSI. Altri livelli in campo educativo, oppure in servizi relativi alla famiglia, quale sanità e servizi ai giovani.

7.9. Esistono associazioni professionali indipendenti? che servizi erogano?

FINLANDIA. Esiste un'organizzazione principale (SURE-FIRE) per i capi di istituto di scuole primarie e secondarie superiori, con circa 1000 membri, che fa parte del sindacato insegnanti (OAJ). La nostra organizzazione non ha diritti di negoziazione sulle condizioni di lavoro: soltanto il Sindacato insegnanti ha titolo in proposito. Per questo la nostra organizzazione è solo in grado di fornire "supporto professionale" ai membri.

FRANCIA. Ci sono i sindacati.

INGHILTERRA. Sì. In Inghilterra ci sono sei associazioni professionali degli insegnanti: formalmente hanno lo status di sindacato e devono ottemperare i requisiti

stabiliti dalla legislazione sui sindacati.

Due associazioni riguardano esclusivamente i dirigenti scolastici (presidi, vicari e assistenti del preside). La Association of School and College Leaders (ASCIASCL) raggruppa solo chi lavora nelle scuole secondarie e conta circa 13mila membri. La National Association of Headteachers (NAHT) accoglie capi di istituto sia delle primarie che delle secondarie e conta circa 28mila membri, per la maggior parte delle scuole primarie.

ITALIA. Esiste un'organizzazione principale (ANP) per i capi di istituto di scuole primarie e secondarie. I servizi erogati sono di informazione, formazione, consulenza giuridica e amministrativa, di assicurazione contro i rischi professionali, di tutela e sviluppo della professione in occasione di riforme legislative che la riguardano. L'ANP ha anche funzione sindacale, ed in quanto tale partecipa ai negoziati contrattuali. Esistono poi sindacati dei docenti aperti anche ai dirigenti scolastici.

PAESI BASSI. Vedi introduzione.

8. Il middle management

8.1 Il preside dispone di collaboratori? quanti? scelti da chi? in quali settori?

FINLANDIA. In genere nelle scuole più grandi c'è un vicario, nelle più piccole un vicepreside. In pratica significa che il vicario collabora alla gestione della scuola (ha meno ore di lezione degli insegnanti – circa il 40% in meno -, quindi insegna per circa 12-14 ore). Il vicepreside è un insegnante normale (che svolge il normale orario di lezione). La scelta è fatta dal Consiglio comunale per l'istruzione.

FRANCIA. Almeno tre, a seconda delle dimensioni della scuola: un vice, un assistente per le questioni economiche, uno per i problemi relativi agli studenti. Vengono scelti dal Ministero o dal dipartimento dall'ufficio regionale dell'educazione.

INGHILTERRA. Tranne che nelle primarie molto piccole, in quasi tutte le scuole c'è almeno un collaboratore del preside, anche se non ci sono norme ufficiali in proposito.

ITALIA. Il dirigente può designare liberamente non più di due collaboratori, per funzioni di gestione o organizzazione, a prescindere dalle dimensioni della scuola. Uno di questi svolge funzioni di vicario in caso di sua assenza. Altri collaboratori (per funzioni di supporto alla didattica) possono essere richiesti al collegio docenti, che li designa all'interno del piano dell'offerta formativa.

PAESI BASSI. Sì, dispone di collaboratori e il loro numero dipende dalle dimensioni della scuola: da un segretario a uno staff completo di consulenti finanziari, legali, economici, esperti in gestione delle risorse umane o nella manutenzione degli edifici.

8.2. Nel caso, può trattarsi anche di persone esterne, assunte per questo specifico lavoro?

FINLANDIA. No, in nessun caso.

FRANCIA. Sì.

INGHILTERRA. Le scuole usano il budget loro allocato per “acquistare” servizi, ad esempio catering, gestione degli stipendi, lavori di manutenzione, servizi al personale.

C'è una normativa per evitare la corruzione e assicurare che il denaro venga speso bene, peraltro le scuole sono libere di acquistare i loro servizi dove preferiscono, anche se si tratta di servizi tradizionalmente offerti dall'autorità locale.

ITALIA. No, in nessun caso.

PAESI BASSI. Preferibilmente sì.

8.3. Si tratta di una forma di carriera / sviluppo professionale dei docenti?

FINLANDIA. Non molti insegnanti aspirano a diventare capi di istituto. Ma è sempre un vantaggio quando si è completato un corso in un centro di formazione.

FRANCIA. I docenti possono diventare consiglieri pedagogici (“conseiller d'éducation”).

INGHILTERRA. Le buone scuole creano opportunità di sviluppo professionale del docente, anche se in questo modo gli facilitano la possibilità di entrare in un'altra scuola.

ITALIA. Non direttamente: l'incarico è sempre annuale e non si consolida necessariamente. In pratica, consente di acquisire esperienza (ed anche punteggio) che può risultare utile in occasione di un eventuale concorso per diventare dirigenti o ispettori.

PAESI BASSI. Solo in alcune situazioni specifiche.

8.4. Se sì, si tratta di un avanzamento anche economico o solo di status?

FINLANDIA. Solo di status.

FRANCIA. Sia economico che di status.

INGHILTERRA. Maggiori responsabilità comportano un aumento di stipendio.

ITALIA. Viene riconosciuto un compenso per la durata dell'incarico (che va negoziato con le rappresentanze sindacali di istituto). Tranne che per il vicario, invece, non viene considerato un incremento di status.

PAESI BASSI. Dipende dal tipo di lavoro, secondo il sistema concordato di valutazione delle funzioni.

8.5. Se sì, si tratta di un passaggio reversibile?

FINLANDIA. Definitivo.

FRANCIA. Nel pubblico impiego, quando si passa da una funzione ad un'altra c'è un periodo di prova; in caso di esito positivo, si è “confermati” nel nuovo ruolo ed

il passaggio non è normalmente reversibile.

INGHILTERRA. Gli insegnanti possono “retrocedere” ma solo se la scuola ha la possibilità di sostituirli all’interno del gruppo docente per nominare qualcun altro per svolgere quei compiti.

I diritti pensionistici degli insegnanti concedono loro di “retrocedere” alla fine della carriera e proteggere la loro pensione al livello del loro stipendio più alto.

ITALIA. Reversibile.

PAESI BASSI. Solo se entrambe le parti concordano.

8.6. Esistono altri specialisti diversi dagli insegnanti (psicologi, orientatori...)?

FINLANDIA. Nell’educazione primaria ci sono molto spesso assistenti di classe, insegnanti di sostegno, orientatori, psicologi, assistenti sociali, etc.

FRANCIA. Sì; “consiglieri pedagogici”, “consiglieri d’orientamento”, psicologi, assistenti sociali, infermieri.

INGHILTERRA. Sì, ma spesso sono messi a disposizione dall’autorità locale e utilizzati contemporaneamente da varie scuole oppure sono le scuole a pagare i loro servizi quando ne hanno necessità.

ITALIA. Di solito, no. La scuola (soprattutto quella di base) può chiedere il supporto della ASL locale in caso di necessità: ma non è detto che riesca ad ottenerlo. Alcune scuole – in genere grazie al contributo economico delle famiglie – riescono ad organizzare servizi di consulenza psicologica. Tutte le scuole sono tenute ad istituire un CIC (Centro di informazione e consulenza), con funzioni soprattutto di ascolto e di prima diagnosi dei problemi personali, per poi indirizzarsi a specialisti. A questi centri sono però addetti - per qualche ora a settimana - solo docenti della scuola che si dichiarino disponibili.

PAESI BASSI. Sì, soprattutto nelle scuole più grandi, secondo le necessità.

8.7. Chi decide il loro compenso?

FINLANDIA. Il consiglio scolastico comunale.

FRANCIA. Lo Stato o l’ufficio generale dell’istruzione.

INGHILTERRA. La scuola.

ITALIA. La contrattazione di istituto.

PAESI BASSI. Viene fissato in base al sistema di valutazione delle funzioni.

8.8 Il preside dispone di un manager finanziario? dipendente da lui? se ne dispone, chi lo sceglie? può cambiarlo?

FINLANDIA. C’è un rapporto diretto tra la gestione finanziaria dell’ufficio scolastico comunale e le scuole. Il manager finanziario viene scelto dal Consiglio scolastico comunale.

FRANCIA. Ha un funzionario amministrativo nello staff da lui diretto. Questi

viene scelto dallo Stato e il preside può chiederne la sostituzione secondo quanto previsto dalla normativa relativa ai pubblici funzionari.

INGHILTERRA. Sì, e in una grande scuola il manager finanziario è spesso membro del gruppo dirigente. Viene scelto dalla scuola – cioè dal preside – proprio come il resto del personale.

ITALIA. In ogni scuola, c'è un direttore dei servizi amministrativi, con competenze soprattutto contabili. Ha un rapporto di dipendenza funzionale dal dirigente, con larga autonomia operativa. È nominato – come tutto il restante personale – dall'ufficio scolastico provinciale e non è in potere del dirigente cambiarlo.

PAESI BASSI. Vedi risposta 8.1

PARTE SECONDA

LA DIRIGENZA PER LA SCUOLA DELL'AUTONOMIA: ANALISI E PROPOSTE

1. Sistema di governance

a) La situazione oggi in Italia

La situazione della scuola oggi in Italia è una situazione di *non-governo*. Un *non-governo* affollato di soggetti e di regole, reso ipertrofico dalla stratificazione di norme successive, dettate più dalla preoccupazione di un bilanciamento dei poteri che da quella di garantirne l'esercizio. Si possono riconoscere in questo processo alcune componenti fondamentali:

- quella *burocratico-amministrativa*: la più antica, e – almeno sotto il profilo giuridico formale – la più strutturata. Il suo impianto di base risale alla sistemazione complessiva operata in epoca fascista, su cui si sono sovrapposti nel tempo soprattutto interventi di natura secondaria (ordinanze, decreti, circolari). Era e rimane funzionale ad una logica di governo dal centro: ma nel frattempo il centro ha smesso di esercitare un potere di indirizzo e numerosi altri poteri si sono inseriti nel meccanismo, inceppandone il funzionamento fino a bloccarlo di fatto in molti casi;
- quella *partecipativa*: sopravvenuta a metà degli anni Settanta, con i *decreti delegati*, rappresentava nelle intenzioni un contrappeso alla prima. Ha finito col diventare solo una complicazione di quella burocratico-amministrativa, per il numero eccessivo di organi, per la natura unicamente rappresentativa di essi, per la genericità dei compiti loro attribuiti. In sintesi, gli organi collegiali hanno soprattutto il potere di opporsi alla decisione o di rallentarla; ma non hanno gli strumenti, prima di tutto culturali, per concorrere a generarla;
- quella *sindacale*: anch'essa presente dalla metà degli anni Settanta, è divenuta determinante vent'anni dopo, con la *contrattualizzazione* del rapporto di lavoro dei pubblici dipendenti. Per effetto di questa, il governo del personale è stato in larga misura trasferito dall'amministrazione (e dai suoi dirigenti) alle organizzazioni sindacali, che intervengono su tutti gli aspetti connessi, dal reclutamento alla formazione, dall'utilizzazione agli incentivi, dalla disciplina ad altro ancora. In un contesto *labour intensive*, come quello scolastico, chi controlla il personale ha voce in capitolo su quasi tutti gli aspetti dell'organizzazione e del funzionamento;
- quella dell'*autonomia*: la più recente e la più debole. Introdotta alla fine degli anni Novanta, non è mai stata realmente accettata dall'amministrazione né dal sindacato.

- Finora poco e male utilizzata nelle sue potenzialità positive, è servita soprattutto come alibi per ridurre nel tempo le risorse assegnate alle scuole e come argomento per scaricare su di esse le responsabilità per tutto ciò che non funziona nel servizio di istruzione. Eppure rappresenta l'unica vera riforma strutturale introdotta nel sistema, se solo si volesse adottarla come logica complessiva di governo;
- si è in presenza di una versione distorta e caricaturale dell'autonomia, in forza della quale essa è propria dei singoli soggetti che operano nella scuola, ma non della scuola nel suo insieme. *Questa caratteristica, alimentata dalla perdurante assenza di ogni valutazione, fa sì che la scuola pubblica sia in realtà la più privata fra quelle dei paesi evoluti, in quanto di fatto governata dagli interessi e dalle resistenze dei singoli operatori, senza alcun vincolo di sistema in grado di prevalere.* Incidentalmente, questo è uno dei motivi per i quali *l'autonomia delle scuole* stenta a prender forza: mentre negli altri paesi essa ha rappresentato un passo avanti verso la liberazione delle energie professionali dei singoli, da noi rappresenterebbe la rinuncia a spazi individuali che sono molto rilevanti e non accompagnati da responsabilità reale per i risultati;
 - non c'è un sistema complessivo di governo, ma solo l'intrecciarsi in parte casuale di più forze, tutte legittimate ad occupare spazi ma senza la possibilità di gestirli. Si ha sistema – anche in presenza di più attori – quando la logica complessiva è riconoscibile ed unitaria e quando è sempre possibile individuare quali priorità presidono alle scelte e quali sono i mezzi disponibili per realizzarle. Non è questo il caso del servizio di istruzione.

Converrà iniziare l'analisi dagli organi collegiali, uno dei soggetti giuridici della *governance* (l'altro è il dirigente scolastico).

Essi sono stati concepiti a suo tempo con una logica *simmetrica* a quella dell'amministrazione. A ciascun livello organizzativo e per ciascuna funzione decisionale, è stato istituito un organo. Ciò fa sì che siano troppo numerosi e che le loro competenze finiscano in parte con il sovrapporsi: è arduo, per esempio, discernere il confine fra la competenza di governo generale della scuola (che spetta al Consiglio di istituto) e quella per il governo della didattica (che spetta al Collegio dei docenti). Nella scuola tutto è connesso con la didattica: e quindi...

Ma c'è di più: un organo, per essere efficace, deve avere struttura snella e regole di funzionamento ben definite. Invece, il Collegio dei docenti supera quasi sempre il centinaio di componenti: come dire che può essere solo sede di dibattito aperto, ma che le decisioni debbono maturare in altre sedi, non formali e quindi non regolate. Quanto al Consiglio di istituto, è composto da 19 membri (almeno il doppio di quelli che servirebbero). La metà di essi sono eletti fra i docenti e questo genera duplicazione della rappresentanza e maggioranze precostituite.

Fra tutti gli organi, solo il Collegio docenti ha una composizione *tecnica*, cioè basata sulla condizione professionale: tutti gli altri sono composti di persone che si candidano, che nella migliore delle ipotesi mettono a disposizione il proprio tempo, ma che non hanno di norma requisiti di competenza rispetto alle funzioni attribuite.

Anche il Collegio docenti ha un problema di competenze: i suoi membri decidono di questioni didattiche senza avere in comune né gli studenti né le competenze disciplinari di riferimento: gli uni come le altre sono in comune solo fra sottoinsiemi

del collegio (i Consigli di classe e i dipartimenti).

Ne risulta che, quando va bene, gli organi formali sono sedi di ratifica di proposte formulate da pochi competenti al di fuori delle sedute; quando va male, sono sedi di resistenza o di veto a quelle stesse proposte e quindi agiscono da freno e non da supporto. I loro limiti principali risiedono in due fattori: l'incompetenza tecnica di molti dei loro componenti e la rigidità della loro composizione, che li obbliga a funzionare secondo uno schema fisso, senza relazione con l'oggetto della decisione.

Ma vi è un ulteriore limite concettuale, che andrebbe tenuto presente in qualunque ipotesi di riforma: essi sono stati pensati come controparte dialettica del potere burocratico, non come espressione della committenza educativa. Sono per questo inadeguati a sostenere e sviluppare l'autonomia delle scuole, che si fonda proprio sull'elaborazione della domanda educativa del territorio. Basti pensare che la rappresentanza degli esterni è limitata ai genitori ed agli studenti (che poi esterni non sono del tutto), esiste solo nel consiglio di istituto ed è minoritaria rispetto a quella del personale interno. Nessuna traccia di enti locali, sistema produttivo, istituzioni culturali o altro.

b) ciò che sarebbe auspicabile

Nell'analisi svolta circa le criticità dell'attuale *non-sistema di governance*, risiedono gli elementi per una proposta di superamento.

La prima e fondamentale condizione è che alle scuole venga riconosciuta *autonomia statutaria*. Essa non è in contrasto con la natura *funzionale* della loro autonomia, tanto è vero che è stata già prevista dalla legge sull'istruzione adottata lo scorso anno dalla Provincia autonoma di Trento¹⁸. La norma generale dovrebbe limitarsi a stabilire i confini del potere statutario, la composizione iniziale dell'organo competente ad adottarlo e le garanzie minime di pluralismo e di partecipazione da assicurare nella vita della scuola.

Tutto il resto dovrebbe essere regolato proprio dallo statuto, che avrebbe quindi facoltà di indicare quanti e quali organi istituire, come debbano essere composti ed eletti, quali siano i loro poteri. E, naturalmente, potrebbe modificare le proprie scelte iniziali in relazione al mutare delle esigenze, senza dover attendere un intervento legislativo.

Ci sono alcuni aspetti cui si dovrebbe porre speciale attenzione. Uno è, per esempio, che si dovrebbe rimanere molto sobri nel numero degli organi da istituire e nell'articolazione dei rispettivi compiti. Molte delle funzioni che richiedono partecipazione alla decisione possono essere svolte più efficacemente da gruppi di lavoro flessibili, costituiti secondo necessità e per il tempo indispensabile.

Il secondo è che si deve evitare di attribuire ad altri organi competenza nelle materie che la legge attribuisce già al dirigente, come quelle di gestione ed organizzazione. La confusione dei ruoli e delle responsabilità è la premessa per la caduta di

* Le note della Parte Seconda sono riportate a pag. 121.

responsabilità: quando tutti sono chiamati a decidere, nessuno decide e soprattutto nessuno risponde della decisione.

Il terzo è che dovrebbe esserci un unico organo di governo della scuola autonoma, in grado di esercitare le funzioni di indirizzo e di controllo in modo coerente e senza sovrapposizioni con altri soggetti. Tale organo dovrebbe essere snello e comprendere al proprio interno una significativa rappresentanza degli *stakeholder*, cioè dei soggetti che sul territorio sono portatori di un interesse qualificato al buon funzionamento della scuola: non solo genitori e studenti, ma enti locali e rappresentanti del mondo della cultura, del lavoro e delle professioni che gravita intorno alla scuola. L'organo – coerentemente con la sua natura – non dovrebbe occuparsi della quotidiana gestione della scuola, ma solo indicare le priorità e gli obiettivi e fare le grandi scelte. Non dovrebbe sedere in permanenza, ma riunirsi ad intervalli di tempo significativi per fare il punto.

Il quarto è che occorrerebbe separare il potere *tecnico* da quello *politico*. Il che significa far salve le competenze del dirigente, ma anche mantenere distinzione chiara rispetto al Collegio docenti. Quest'ultimo, che è espressione della competenza professionale, dovrebbe articolarsi di norma in gruppi di lavoro e dipartimenti disciplinari o altri raggruppamenti funzionali all'espressione delle sue prerogative. Le riunioni plenarie dovrebbero costituire l'eccezione e non la regola.

c) le proposte di TreeLLLe

1. Le scuole sono dotate di autonomia statutaria, cioè della facoltà di organizzarsi liberamente al proprio interno anche per quanto riguarda struttura e modalità di funzionamento dei loro organi di governo. La legge si limita a fissare alcune garanzie relative all'organo principale (quello cui spetta adottare lo statuto): competenze, modalità di costituzione, numero dei membri, presidenza, durata in carica.
2. Lo statuto, approvato dal Consiglio, è presentato dal dirigente scolastico ad una apposita assemblea dei genitori. Eventuali proposte di modifica approvate da una maggioranza degli aventi diritto sono esaminate dal Consiglio per l'eventuale adozione.
Successivamente, il testo è inviato in visione alla Direzione regionale competente. In mancanza di rilievi formulati entro 60 giorni, si intende convalidato.
3. Il Consiglio della scuola, in sede di prima costituzione, è composto da 5 membri, di cui uno designato dal Comune (o dalla Circoscrizione), 2 genitori e 2 docenti, eletti dalle rispettive componenti.
In tale composizione il Consiglio approva lo statuto iniziale, nel quale sono individuati i soggetti esterni che saranno invitati a designare altri 4 membri, da cooptare.
Tali soggetti, rappresentativi del mondo della cultura, del lavoro e delle professioni, devono essere scelti fra quelli più significativi in relazione al territorio in cui opera la scuola ed all'indirizzo di studi, con esclusione comunque di amministratori locali e di rappresentanti di partiti politici ed associazioni sindacali del personale.
Di regola, il numero complessivo dei membri è pari a 9. Lo statuto della scuola può decidere una composizione diversa, fatta salva la parità numerica fra rappresentanti esterni ed interni (e considerando il rappresentante del Comune come membro dispari).
Il presidente è eletto dal Consiglio al proprio interno, una volta completata l'elezione o la designazione di tutti gli aventi diritto.
I numeri sopra indicati sono indicativi e servono solo ad illustrare il modello ipotizzato, fermo restando il senso generale della proposta (organismo snello, forte presenza del territorio, spazio alle competenze professionali degli esterni...).
4. Il dirigente della scuola ed il responsabile dei servizi di segreteria prendono parte alle sedute del Consiglio ma non ne sono membri.
5. Di regola, le sedute del Consiglio si tengono una volta ogni due mesi e la partecipazione non dà diritto a compensi.
6. Il Consiglio della scuola indica al dirigente – all'atto del suo insediamento

– gli obiettivi locali da realizzare durante il periodo del suo incarico e le eventuali risorse poste a sua disposizione in aggiunta a quelle costituite dal budget assegnatogli dall'amministrazione scolastica.

7. Il Consiglio approva e modifica il Progetto di Istituto.
8. Il Consiglio esercita funzioni di indirizzo, valutazione e controllo relativamente allo svolgimento delle attività. Approva gli indirizzi generali per l'azione del dirigente, il Piano di sviluppo pluriennale da lui presentato ed il Consuntivo annuale.
Il Consiglio prende conoscenza preventiva del Piano operativo annuale presentato dal dirigente, rispetto al quale può proporre modifiche solo nel caso in cui sia non conforme agli indirizzi generali o non coerente con il Piano di sviluppo.
9. Al fine di migliorare la propria operatività e per la piena valorizzazione delle competenze professionali esistenti, il Collegio dei Docenti si riunisce di regola una volta l'anno per l'adozione dei criteri generali di programmazione didattica e di valutazione degli alunni.
L'ordinaria attività per il tempo rimanente si svolge nei gruppi di lavoro, dipartimenti ed altre articolazioni, secondo quanto previsto dallo statuto della scuola.

2. Poteri e funzioni del dirigente

a) La situazione oggi in Italia

Il *dirigente scolastico* unisce in sé due diverse legittimazioni: da una parte dovrebbe esprimere nella scuola il potere di indirizzo dell'amministrazione, che lo colloca al vertice dell'istituzione; dall'altra, come rappresentante dell'autonomia, è chiamato ad esercitare il potere locale di gestione ed organizzazione di tutti gli aspetti della vita della comunità educativa.

La situazione reale è molto diversa. L'amministrazione ha smesso da tempo di esprimere una visione *nazionale* del progetto educativo e quindi ad esercitare una funzione di indirizzo diversa da quella puramente burocratica. Non è stata in grado di trasformarsi da amministrazione di governo in struttura di indirizzo, controllo e supporto. Continua a voler tenere in mano le redini delle risorse, senza riuscire più ad indicare i fini cui allocarle.

Quanto ai poteri di gestione ed organizzazione, che dovrebbero consentire la realizzazione dell'autonomia scolastica e l'autogoverno locale, essi sono condizionati ed inceppati da mille vincoli: regole farraginose e contraddittorie, risorse insufficienti ed attribuite con grande ritardo, organi collegiali pletorici ed inefficienti, *ingovernabilità della principale leva operativa, costituita dal personale. Quest'ultimo è reclutato, assegnato e retribuito dall'amministrazione, governato secondo regole stabilite dalla contrattazione nazionale, privo di ogni reale incentivazione a far meglio come di remore disciplinari rispetto ai comportamenti meno positivi*. Se molti continuano a far bene, ciò è da ascrivere più alla tradizione culturale ed alla deontologia individuale che alla disponibilità degli ordinari strumenti di governo del personale.

Né va meglio per le *risorse finanziarie*. Il dirigente deve annualmente predisporre un bilancio di previsione senza conoscere la dotazione che gli sarà assegnata. Va sottolineato che detta dotazione non supera comunque il 5% del costo totale di una scuola. Da quando esiste l'autonomia, le somme attribuite alle scuole sono diminuite, in termini monetari, del 70%: ed in termini reali ancor di più. La maggior parte è assorbita da spese rigide, cioè rese inevitabili da norme stabilite al di fuori della scuola, che il dirigente non può modificare. Neppure la parziale correzione di rotta registrata nell'ultimo anno ha migliorato le cose: anzi l'attribuzione di un budget complessivo largamente sottostimato ha solo acuito i problemi di gestione.

Quanto agli *edifici* ed alle strutture, essi sono di proprietà degli enti locali: quasi sempre anche la piccola manutenzione (vetri, serrature, rubinetti) deve essere richiesta al sindaco, con attese di settimane. Gli interventi più importanti richiedono mesi o anni e spesso non vengono neppure effettuati.

Solo le *responsabilità giuridiche* sono attribuite senza temperamenti o mediazioni: da quella per la sicurezza a quella per la privacy, da quelle fiscali a quelle per il contenzioso giudiziario. *È un paradosso, ed è la misura di quanto stenti ad affermarsi una cultura dell'autonomia e dell'efficienza, che il dirigente debba rispondere – anche personalmente – di*

fatti ed adempimenti senza avere la piena disponibilità degli strumenti per provvedere.

I veri poteri del dirigente sono quelli non formali. In una situazione di *non governo e di non sistema*, la funzione di mediazione è essenziale e può diventare strategica. Come pure quella di *ultima risorsa* prima della paralisi o della rottura degli equilibri minimi: quando gli altri attori prendono atto di non riuscire a governare i processi, spesso finiscono con l'accettare che sia il dirigente a prendere in mano l'iniziativa ed a decidere. Paradossalmente, tanto più sono disposti a farlo quanto più la situazione è critica: in condizioni normali non rinuncerebbero ad opporsi. Ne consegue che il dirigente, formalmente vincolato da mille ostacoli, può nella pratica disporre di un potere molto ampio e non regolato, fondato solo sul timore di quel che potrebbe accadere se l'esercizio incontrollato della facoltà di interdizione superasse il limite di non ritorno.

b) ciò che sarebbe auspicabile

Secondo quanto già prevedono le norme vigenti², il dirigente dovrebbe esercitare in autonomia il potere di gestione ed organizzazione della scuola.

Gestire in autonomia non significa senza rendere conto né senza un progetto. Se da una parte si deve garantire a chi guida la scuola il potere effettivo di proposta e di gestione, dall'altro gli si deve chiedere di esplicitare gli obiettivi, l'utilizzo che intende fare delle risorse ed i tempi.

Il documento fondamentale di questo modello di gestione dovrebbe essere rappresentato da un *Piano di sviluppo pluriennale*, che il dirigente dovrebbe presentare entro tre mesi dal suo insediamento in una nuova sede, ovvero dal rinnovo del suo incarico. In esso, partendo dalla situazione riscontrata, egli dovrebbe indicare gli obiettivi di miglioramento che si propone di raggiungere nell'arco del suo mandato. Nel definire il Piano, dovrebbero esser tenuti presenti gli indirizzi generali ricevuti dal Direttore regionale, gli obiettivi locali e quelli che il Consiglio della scuola ritenesse eventualmente di formulare. Il piano dovrebbe essere discusso ed approvato dal Consiglio stesso.

All'inizio di ciascun anno, il dirigente dovrebbe presentare un *Piano operativo annuale*, nel quale specificare le attività che intende svolgere nel periodo di riferimento e l'utilizzo delle diverse risorse disponibili. Il piano operativo dovrebbe essere votato, quanto ai contenuti, dal Consiglio della scuola, il quale invece non dovrebbe entrare nel merito dell'utilizzo delle risorse.

Al termine di ogni anno, il dirigente dovrebbe presentare un *Conto consuntivo*, soggetto all'approvazione del Consiglio, in cui specificherebbe anche lo stato di attuazione del Piano di sviluppo pluriennale e ne proporrebbe eventuali aggiornamenti. Sulla base di questi documenti fondamentali e dell'approvazione ricevuta su di essi, il dirigente dovrebbe avere piena potestà organizzativa.

Per quanto riguarda *il personale*, dovrebbe poterlo utilizzare nelle varie attività senza altri vincoli che quelli generali di legittimità e di rispetto dei contratti nazionali di lavoro. Dovrebbe poter concorrere alla valutazione delle prestazioni individuali, nelle forme previste (*vedi Quaderno 4 di TreeLLLe³*), ed utilizzare con sostanziale libertà la leva dell'incentivazione economica, entro limiti complessivi predefiniti.

In caso di necessità, dovrebbe poter utilizzare tutti gli strumenti previsti dal codice disciplinare, nessuno escluso, fatta salva l'ordinaria tutela prevista dal codice civile relativamente alle vertenze di lavoro e con esclusione di ogni ricorso interno all'Amministrazione. Si potrebbe ipotizzare, come forma di garanzia della libertà di insegnamento, che la sanzione della destituzione per il solo personale docente possa ammettere appello al Ministro.

La gestione del personale dovrebbe includere sostanziali poteri anche in materia di reclutamento. Come accade nei contesti di autonomia scolastica realizzata, *la scuola deve avere facoltà di reclutare tutto il proprio personale*, secondo le necessità derivanti dal Progetto di Istituto (*vedi capitolo 6 a pag. 100*) e con l'unico vincolo di rimanere entro i limiti massimi di organico e di spesa autorizzati. Questo è un punto fondamentale, in quanto i docenti devono risultare funzionali al Progetto della scuola. Nella situazione presente accade il contrario: è il progetto che costituisce una variabile dipendente dal personale assegnato.

Fermo restando l'obiettivo strategico, e tenuto conto di una tradizione centralistica fortemente radicata, che non è realistico pensare di superare in tempi brevi, si può ipotizzare una soluzione "ponte". Il personale con incarico a tempo indeterminato (= di ruolo) per insegnamenti compresi nella quota nazionale del curriculum (80%) potrebbe continuare ad essere assunto, assegnato alle scuole e retribuito dall'Amministrazione. Ma quest'ultima non dovrebbe intervenire sul rimanente 20%, limitandosi ad attribuire alle scuole le risorse necessarie per farlo direttamente. Sempre alle scuole andrebbe riservata la piena gestione del personale non docente e di tutto quello a tempo determinato.

Per la gestione del personale, il *sistema delle relazioni sindacali* risulta fondamentale. Tutta questa materia – sia a livello di istituto che di sistema – andrebbe ripensata in profondità (*vedi capitolo su: Le relazioni sindacali*).

Le risorse finanziarie andrebbero assegnate alla scuola sotto forma di un budget complessivo, senza vincoli di destinazione e su base *capitaria* (una certa somma predefinita per ogni alunno iscritto), fatte salve eventuali assegnazioni compensative in presenza di particolari condizioni di contesto. In tale budget dovrebbero confluire senza eccezioni tutte le risorse finanziarie provenienti dall'Amministrazione, dalla Regione e dagli Enti locali.

Le somme necessarie per il pagamento degli stipendi dovrebbero far parte del *budget* nella misura corrispondente a quella prevista dall'organico attribuito (anche se la tesoreria potrebbe continuare ad essere assicurata, come oggi, dalle Direzioni Provinciali dei Servizi Vari). Resterebbero in facoltà delle scuole le modalità per il loro utilizzo e segnatamente la possibilità di non coprire interamente l'organico autorizzato, mediante un diverso impiego del personale disponibile, ferma restando la necessità che agli studenti venga comunque assicurata l'offerta formativa nella misura prevista dagli ordinamenti. *Le eventuali economie di gestione entrerebbero a far parte del patrimonio della scuola.*

Di esso dovrebbero inoltre far parte *ulteriori risorse*, necessarie per distaccare dall'insegnamento o per reclutare temporaneamente all'esterno eventuali *professionalità specifiche*, che il dirigente ritenesse di utilizzare per lo sviluppo dell'autonomia (*vedi capitolo su: La leadership distribuita*).

Sempre dal budget complessivo andrebbero tratte le risorse per retribuire eventuali collaborazioni esterne a tempo determinato, per funzioni educative diverse dall'insegnamento ed utili ad accompagnare la formazione degli studenti: orientatori, psicologi, specialisti di vario genere.

Il dirigente dovrebbe ricevere dall'ente locale anche la somma, determinata in base alla serie storica, necessaria per la manutenzione ordinaria degli edifici scolastici, fermo restando che quella straordinaria continuerebbe ad essere assicurata dalla proprietà dell'immobile.

La gestione del complesso delle risorse dovrebbe essere compito del dirigente, sulla base dei documenti di programma da lui presentati e degli ordinari strumenti contabili.

Resta da aggiungere che a poco giova un finanziamento a budget, se le regole di utilizzo del personale e delle risorse sono scritte al di fuori della scuola autonoma e vincolano le scelte di gestione. Se, per esempio, un regolamento ministeriale prescrive quando e come si debbano nominare i supplenti, la relativa spesa diventa solo una variabile dipendente dal numero delle assenze del personale, che non è nella disponibilità del dirigente.

Rimarrebbero attribuite al dirigente, come ora, le responsabilità in materia di sicurezza sul lavoro, di osservanza della normativa previdenziale e fiscale e di gestione del contenzioso.

La leadership educativa

C'è poi la questione di quel che si conviene di chiamare *leadership educativa*. È ormai noto che le riforme di ordinamento stentano molto a tradursi in cambiamenti reali nelle prassi educative degli insegnanti. La ricerca internazionale ha messo in luce che il passaggio fra la norma e le pratiche didattiche non avviene automaticamente, né senza la mediazione della dirigenza della scuola.⁴

Quando si dice dirigenza, in questo contesto più ancora che in tutti gli altri, si intende riferirsi ad un gruppo di persone che *fanno opinione* all'interno della scuola. Questo gruppo – che il dirigente anima o comunque sostiene – sperimenta l'innovazione, ne cala gli obiettivi generali nei bisogni educativi locali, ne interpreta il senso e lo adatta al contesto. E convince gli altri ad impegnarsi a loro volta. È da questo nucleo che si irradia il cambiamento nella comunità educativa della scuola. E senza di esso non cambia nulla.

Il ruolo del dirigente è fondamentale nell'individuare queste persone, nell'ispirarle, motivarle e sostenerle; nel fare in modo che le loro intuizioni vengano conosciute e condivise; nel fornire loro il supporto organizzativo e di sistema necessario per radicare le intuizioni. Occorre che questo ruolo sia percepito e riconoscibile anche al di fuori della scuola, perché – se il dirigente si confina in una dimensione unicamente amministrativa e burocratica – egli perde la capacità di influenzare in positivo il cambiamento pedagogico: e cioè di migliorare gli apprendimenti ed il successo formativo della sua scuola.

Le azioni chiave di una leadership di successo secondo la ricerca internazionale

Da: Leithwood ed altri (2006)

Azioni chiave della leadership scolastica

1. Mettere a punto gli obiettivi
 - visione strategica
 - obiettivi
 - aspettative di alto livello
2. Sviluppare le risorse umane
 - attraverso azioni di sostegno e valorizzazione individuali
 - attraverso il supporto e l'empatia
 - attraverso lo stimolo intellettuale
 - attraverso l'elaborazione di modelli operativi
3. Ridisegnare l'organizzazione
 - attraverso una cultura della collaborazione
 - predisponendo strutture che facilitino il lavoro
 - istituendo relazioni positive con le famiglie e la comunità
 - collegando la scuola alla comunità allargata / al territorio
4. Governare il processo di insegnamento
 - attraverso il reclutamento
 - predisponendo azioni di supporto agli insegnanti
 - effettuando un monitoraggio costante
 - sollevando gli insegnanti da compiti che li distraggono dal loro ruolo fondamentale

c) le proposte di TreeLLLe

10. Il dirigente ha la responsabilità esclusiva ed i poteri connessi per l'organizzazione e la gestione di tutte le risorse professionali, finanziarie e strumentali disponibili nella scuola.
11. Tutte le somme attribuite alla scuola, a qualunque titolo e da qualunque soggetto (Amministrazione, Regione, Enti Locali – escluse quelle acquisite direttamente dalla stessa – contributi delle famiglie, delle imprese, ... - sulle quali il Consiglio ritenga di porre specifico vincolo di destinazione), fanno parte del budget affidato al dirigente, che ne individua l'utilizzo attraverso il Piano di sviluppo pluriennale ed i Piani operativi annuali. La relativa gestione è soggetta unicamente a controllo successivo in sede di consuntivo.
12. Entro tre mesi dall'inizio del suo mandato, il dirigente presenta un Piano di sviluppo pluriennale per la scuola, di durata pari a quella del suo incarico, tenendo conto degli obiettivi che gli sono stati assegnati dal Dirigente regionale competente, nonché degli obiettivi locali, degli indirizzi formulati dal Consiglio della scuola e delle risorse messe a disposizione. Il Piano è discusso ed approvato dal Consiglio stesso. All'inizio di ogni anno, presenta un Piano operativo previsionale, comprendente l'utilizzo delle diverse risorse disponibili; al termine, un Consuntivo, contenente anche l'indicazione dello stato di avanzamento del Piano di sviluppo pluriennale e l'eventuale aggiornamento dello stesso.
13. Il dirigente assicura la leadership educativa della scuola, che consiste nel tradurre gli obiettivi generali ricevuti dall'Amministrazione, integrati con gli obiettivi locali e con la domanda formativa dell'utenza, in un progetto unitario di sviluppo formativo, da porre a base del Progetto di Istituto. Individua all'interno della scuola le risorse professionali più idonee all'attuazione del Progetto, le accredita e le sostiene, promuove l'autoanalisi di istituto, collabora alla valutazione esterna sui livelli di successo formativo degli studenti e sul loro andamento nel tempo.
14. Il dirigente sceglie e nomina il proprio vicario e gli altri collaboratori; organizza tutti i servizi interni alla istituzione scolastica e ne designa i responsabili; determina il calendario e l'orario delle lezioni; concorre alla valutazione di tutto il personale; è titolare delle relazioni sindacali.
15. Il dirigente, fin da subito:
 - assume tutto il personale supplente temporaneo;
 - assume tutto il personale con rapporto di lavoro a tempo determinato;

- stipula eventuali contratti d'opera e contratti a tempo con esperti esterni per lo svolgimento di funzioni ed attività previste dal Progetto di istituto.

In aggiunta, propone al Consiglio della scuola l'assunzione di:

- personale con rapporto di lavoro a tempo indeterminato, entro il limite massimo dell'organico assegnato dalla Regione, per insegnamenti di discipline e svolgimento di attività comprese nella quota locale del curriculum (20%). La facoltà di nomina entro tale ambito costituisce esercizio di autonomia da parte della scuola e non rappresenta un obbligo per essa, ferma restando la necessità che agli studenti venga assicurata l'offerta formativa complessiva prevista dagli ordinamenti.

A regime (autonomia piena), il dirigente assume anche tutto il personale con rapporto di lavoro a tempo indeterminato, tramite delibera del Consiglio della scuola.

16. Il personale assegnato alla scuola direttamente dall'Amministrazione (e da questa retribuito) non deve eccedere i bisogni di copertura della quota nazionale del curriculum (80% del monte orario annuale). Le risorse finanziarie necessarie per le retribuzioni del rimanente 20% sono in ogni caso attribuite alla scuola ed entrano a far parte del suo budget.
17. Gli Enti locali proprietari degli edifici attribuiscono annualmente alla scuola le somme necessarie alla manutenzione ordinaria, sulla base dell'andamento storico del fabbisogno. La manutenzione straordinaria rimane in ogni caso a loro carico.
18. Il dirigente esercita l'azione disciplinare nei confronti degli alunni, sentito il consiglio di classe per le sanzioni più gravi. Egli è altresì competente in materia disciplinare nei confronti di tutto il personale. Limitatamente ai docenti ed alla sanzione della destituzione, è ammesso ricorso al Ministro. In tutti gli altri casi, si applica la legislazione ordinaria relativa alle controversie di lavoro.
19. Il dirigente è responsabile della sicurezza dei locali scolastici e provvede direttamente alla manutenzione ordinaria, utilizzando a tal fine le somme annualmente assegnate dall'Ente locale proprietario dell'edificio.

3. Leadership distribuita: il gruppo dirigente

a) La situazione oggi in Italia

Del sistema di *governance* di una scuola dovrebbe far parte un modello di *leadership* che vada oltre la persona del dirigente e la struttura degli organi collegiali. La situazione italiana è, anche sotto questo profilo, anomala: da un lato le norme, poche e orientate per lo più a scoraggiare la creazione di un gruppo dirigente; dall'altro le prassi, estremamente diversificate, che spaziano da casi di eccellenza a soluzioni improvvisate. Questi, in sintesi, i dati di partenza:

- la legge attribuisce al dirigente la facoltà di “avvalersi di docenti da lui individuati per lo svolgimento di funzioni organizzative ed amministrative”⁵. C'è in questa previsione un limite: l'individuazione deve riguardare solo funzioni organizzative ed amministrative, con esclusione della didattica: il che, in una scuola, è paradossale. E c'è, per converso, un'ampia libertà, sia per quanto riguarda il numero dei collaboratori, che i criteri di scelta (“da lui individuati” implica un rapporto unicamente fiduciario);
- a restringere gli spazi di libertà è intervenuto il contratto di lavoro, che ha limitato a due i docenti individuati dal dirigente “retribuibili a carico del fondo di istituto”⁶. Ai due collaboratori in questione non è consentito cumulare il compenso con quello per lo svolgimento di funzioni strumentali: divieto che non sussiste per tutti gli altri incarichi. Ulteriore limite: il compenso va contrattato con le RSU e non può essere fissato dal dirigente.

È evidente che il modello risulta inadeguato sia a sostenere le necessità organizzative della scuola autonoma, sia a far consolidare una *leadership* diffusa. Due sono le *criticità principali*:

- l'aver escluso dall'ambito della designazione del dirigente sia le funzioni strumentali (il cui compito è quello di attuare il piano dell'offerta formativa) che le figure comunque connesse con la didattica. Il profilo professionale del capo di istituto gli attribuisce, fra le altre responsabilità, quella di organizzare la scuola secondo modelli di “efficacia ed efficienza formativa”: ma le norme gli negano la possibilità di farlo ricorrendo a persone di sua fiducia. Ciò è particolarmente grave in quanto, per altro verso, egli non può attingere liberamente a personale esterno: può nominare solo docenti della sua scuola, ma – per paradosso – non può attribuire loro funzioni relative a quello che è il loro ambito specifico di competenza, cioè la didattica;
- l'aver posto un limite di due unità, indipendentemente dalle dimensioni e dalla complessità della scuola, e senza riguardo alla natura ed ai contenuti del progetto di gestione.

È evidente che il sindacato si è preoccupato di evitare che la nomina di troppi

collaboratori smagrisse il fondo per i compensi accessori. Ma due docenti, su un totale che spesso supera i cento, sono veramente pochi. E comunque una garanzia poteva essere ottenuta per altra via: per esempio, fissando un limite percentuale del fondo da destinare a tali compensi. In una scuola piccola, la somma sarebbe stata minore, ma sempre proporzionata al totale delle disponibilità.

Risalta, per contrasto, la piena libertà che il *Collegio docenti* ha nella designazione delle funzioni strumentali e di un numero teoricamente illimitato di responsabili di progetti. Qui l'ostacolo è rappresentato solo dalle somme disponibili, che sono comunque modeste. Ma il modello è di per sé poco razionale: da un lato, si ha un conflitto di interessi, se pure per importi non elevati, in quanto coloro che decidono sono anche i beneficiari dei compensi; dall'altro, visto che il piano delle attività retribuibili deve passare a maggioranza, la logica che finisce con il presiedere alla sua elaborazione è quella di distribuire qualcosa al maggior numero possibile di interessati, anziché di concentrare le risorse su pochi progetti strategici, in grado di qualificare realmente l'offerta di formazione. Da qui quella vera e propria patologia rappresentata da decine di micro-progetti, nei quali si disperde e si smarrisce il progetto complessivo della scuola. Ed anche il principio di competenza, secondo cui andrebbero assegnati gli incarichi, finisce spesso con il venire a compromessi con la forza delle maggioranze.

In aggiunta, finisce con il decidere dell'uso delle risorse per l'incentivazione un soggetto (il collegio docenti) che non ha responsabilità per i risultati: ciò che ha per effetto di estendere la cultura e la prassi dell'autoreferenzialità irresponsabile nella scuola: esattamente il contrario di quel che sarebbe necessario.

C'è un altro limite in questo modello: ed è che non si possono nominare esperti esterni per funzioni retribuite con il fondo. Il dirigente può – previa delibera del Consiglio di Istituto – stipulare contratti d'opera con esterni, ma solo a carico del fondo di funzionamento, su cui grava tutto il resto: a cominciare dalle supplenze, che spesso assorbono per intero le disponibilità. Ne deriva che, quando occorre svolgere una funzione non di insegnamento, ma comunque connessa con la responsabilità educativa della scuola (orientamento, educazione alla salute, consulenza personale,...), non potendo chiamare dall'esterno un esperto *vero*, si dà l'incarico ad un docente, che si improvvisa competente nella materia.

Sotto il profilo che qui specificamente ci interessa, cioè quello della *leadership* distribuita, le conseguenze sono particolarmente gravi: si restringe il numero di coloro che possono accedere ad esperienze di condivisione nella guida della scuola e quindi maturare competenze.

Il risultato è l'isolamento del dirigente e dei suoi più stretti collaboratori, accompagnato dalla ridotta efficacia del modello organizzativo e dalla rigidità strutturale. Nella pratica, le soluzioni si trovano: una volta di più, non attraverso la norma, ma al di là di essa. Il dirigente negozia di fatto con il collegio un certo numero di figure di collaborazione, in cambio di qualche concessione su altri ambiti. Alle persone così individuate vengono conferiti formalmente incarichi all'interno del piano dell'offerta formativa, che spesso hanno poco a che vedere con la didattica, ma sono comunque utili al funzionamento della scuola (per esempio, fiduciari di plesso o responsabili di commissioni di lavoro). Si tratta cioè di ulteriori collaboratori per

funzioni organizzative, che però non possono essere designati liberamente e non possono essere chiamati con il loro nome. L'ipocrisia, secondo Voltaire, è l'omaggio che il vizio rende alla virtù.

Con questi, ed altri, espedienti, dirigenti particolarmente carismatici e consolidati nelle rispettive sedi riescono a costruire nel tempo modelli di leadership diffusa efficaci ed avanzati: ma devono farlo per via indiretta e senza esplicitare il progetto complessivo. Si tratta comunque di persone che, per le loro capacità, riuscirebbero in ogni caso a far funzionare bene le proprie scuole. Là dove il carisma non è così forte, i dirigenti si trovano in difficoltà: ma, più ancora, lavorano in condizioni difficili le comunità educative e non si sviluppa una cultura condivisa della progettazione e del lavoro in squadra.

b) ciò che sarebbe auspicabile

Ci sono, in paesi a noi vicini, diversi modelli di *leadership* distribuita, cui sarebbe possibile ispirarsi. Nel Regno Unito, ad esempio, il dirigente è sempre affiancato almeno da un *deputy head*, assimilabile al nostro collaboratore vicario. Quando – come è frequente – la scuola è articolata su più plessi o su indirizzi molto diversi fra loro, può esserci più di un *deputy*, con ampi margini di autonomia operativa. Vi sono poi un certo numero di *assistant head*, che potremmo tradurre con il termine generico di collaboratori, cui sono affidate specifiche funzioni di coordinamento di settori operativi. A volte, queste persone sono insegnanti, più spesso vengono assunte dall'esterno per lo specifico compito organizzativo. Sempre più spesso, la distinzione fra *deputy* ed *assistant* tende ad attenuarsi, in quanto tutti fanno parte – con compiti diversificati – di un gruppo. Tutti sono scelti dal dirigente, in accordo con il *board* della scuola, in base alle loro competenze, che possono essere orientate, a secondo delle necessità, più all'aspetto organizzativo o a quello didattico. Aver compiuto esperienza come membro di un gruppo di direzione è spesso un prerequisito per accedere alla direzione degli istituti, che – come si ricorderà – viene conferita dal *board* sulla base di una normale ricerca di personale sul mercato del lavoro specializzato.

Nella vicina Francia, il cui modello amministrativo ha in passato largamente ispirato il nostro, il capo di istituto è, come tutti gli insegnanti, nominato dall'Amministrazione. Ma può avvalersi di un *adjoint*, cioè un vicario, scelto anche lui per concorso: anzi, la funzione di *adjoint* costituisce il gradino di ingresso nella posizione di dirigente. Si fa il concorso per diventare *adjoint* e poi si diventa capo di istituto sulla base della valutazione sul campo, senza ulteriori esami. Oltre all'*adjoint*, il dirigente dispone di un certo numero di figure di supporto alla sua azione, che non sono insegnanti. C'è sempre almeno un *conseiller pédagogique*, un *conseiller d'orientation*, un *documentaliste*; a volte psicologi o medici o altri specialisti, a seconda delle necessità. Agli insegnanti si chiede di insegnare, non di attribuirsi competenze che non possiedono e per le quali non sono stati formati. A riprova del fatto che queste figure vengono considerate parte dell'*équipe* di direzione, sta il fatto che si può partecipare al concorso per diventare *adjoint* anche provenendo da queste qualifiche, senza essere stati insegnanti, ma avendo lavorato nelle scuole.

Che si voglia o no ispirarsi a modelli esteri, resta il fatto che vi sono almeno *tre*

esigenze da coprire:

- la prima è quella di utilizzare il concorso di più esperienze professionali, in grado di misurarsi con le diverse problematiche della conduzione di una scuola autonoma. Il modello fordista di un solo caposquadra, che guida un gran numero di addetti dalle competenze indifferenziate, è tramontato da tempo nel mondo della produzione. Resiste per paradosso là dove non avrebbe mai avuto motivo di esistere. La scuola dell'autonomia – proprio in quanto deve elaborare un proprio progetto ed interpretare i bisogni complessi del territorio di riferimento – non può fondarsi sull'esecuzione ripetitiva di un compito unico calato dall'alto. Richiede contributi diversificati ed il concorso di molte intelligenze: e richiede che si instaurino, al suo interno e con il contesto, rapporti reticolari e non linee gerarchiche di tipo tradizionale;
- la seconda è quella di evitare che si cristallizzi il modello del dirigente solitario, isolato dalla propria comunità. Oltre a nuocere all'efficacia delle singole scuole, questa situazione nuoce al sistema nel suo complesso, in quanto non favorisce il maturare di un ricambio generazionale dei dirigenti: come si è ben visto nei recenti concorsi per il reclutamento, svolti dopo decenni di stasi. Non che mancassero gli aspiranti: mancava l'*humus* diffuso di una cultura del ruolo, intorno al quale per troppo tempo è stato fatto il vuoto;
- la terza è quella di offrire ai migliori docenti una possibilità di sviluppo professionale intermedio, che non sia l'alternativa secca: docente generico oppure dirigente. Ci sono attualmente degli insegnanti capaci e desiderosi di spendersi nel miglioramento della propria scuola in ambiti organizzativi o didattici ben definiti, ma senza la vocazione (o la forza) per assumere la responsabilità complessiva dell'istituzione scolastica. A loro non viene offerta nessuna possibilità di rivestire tali ruoli, ma solo quella di abbandonare del tutto la docenza per tentare di diventare – magari contro voglia e con scarso successo – dirigenti.

Si devono quindi auspicare alcuni interventi in questo campo, che si collocano in parte sul versante contrattuale, in parte su quello normativo:

- deve essere eliminato il limite contrattuale di due collaboratori designati dal dirigente. Il limite, se si vuole porne uno, deve essere solo di budget. Una percentuale significativa del fondo per i compensi accessori dovrebbe essere destinata al gruppo dei collaboratori, lasciando libero il dirigente di stabilirne il numero e le funzioni;
- in alternativa, o in aggiunta, al budget economico, deve essere riconosciuto al dirigente un budget orario, consistente nella facoltà di esonerare dall'insegnamento, in tutto o in parte, singoli docenti per consentire loro di svolgere le funzioni di collaborazione;
- all'interno di tale budget orario, tradotto in risorse economiche, deve essere riconosciuta al dirigente la facoltà di nominare anche collaboratori esterni, con contratto a termine, per specifiche funzioni per le quali non siano disponibili competenze interne.

Fra le funzioni da attribuire al gruppo dirigente, oltre a quelle già richiamate, ne andrebbero considerate alcune altre:

- l'incarico del dirigente su una sede scolastica è sempre a tempo determinato. Anche se spesso esso viene rinnovato, nel medio periodo si applica tendenzialmente un principio di rotazione, che è sostanzialmente positivo, in quanto evita lo scadimento nella *routine* e l'esaurirsi delle motivazioni personali e professionali al miglioramento. Il momento del cambio di dirigente è però sempre un momento critico per l'organizzazione, tanto più quanto più l'interessato ha retto da solo la scuola. La memoria organizzativa si perde insieme con la persona ed i modelli di lavoro devono essere nuovamente individuati, messi alla prova e consolidati. È il tema noto sotto il nome di *leadership sostenibile*, cioè di un modello di governo della scuola che sia in grado di durare nel tempo al di là delle singole persone che lo hanno elaborato e realizzato. *Più esiste e si consolida una leadership distribuita, più è probabile che il modello sia sostenibile*. Anzi, si dovrebbe richiedere (come parte integrante del Piano di sviluppo⁷ che il nuovo dirigente deve presentare all'inizio del proprio mandato), un progetto relativo al modello di gestione, che riposi sulla condivisione di più persone e che sia in grado di favorire la continuità nel tempo delle scelte di progetto;
- *un'area solitamente non presidiata nella scuola è quella della comunicazione sistematica con l'utenza e quella della documentazione*. Andrebbero previste, nel Piano pluriennale di sviluppo, specifiche attività rivolte alla sua pubblicizzazione, alla raccolta di feedback, alla documentazione dei progressi compiuti e, più in generale, alla rendicontazione pubblica del Piano (*accountability*). Queste funzioni dovrebbero essere parte del progetto complessivo ed affidate dal dirigente a componenti del gruppo di direzione. Per questa via si contribuirebbe a saldare quel patto con l'utenza senza il quale la scuola autonoma è in realtà priva di radici, senza un'alleanza forte con il territorio circostante, grazie a cui bilanciare le pressioni centralistiche dell'Amministrazione e del sindacato.

Si ritiene opportuno richiamare in questa sede anche la proposta che TreeLLe formulò a suo tempo nel *Quaderno n. 4⁸*: alle funzioni di collaborazione dovrebbero accedere i docenti "esperti" o "eccellenti", cioè quelli che, sulla base della valutazione delle loro competenze, costituirebbero almeno il secondo livello di uno sviluppo professionale interno alla funzione. Una tale clausola richiede ovviamente che il sistema di valutazione degli insegnanti sia almeno avviato e che ad esso si accompagni un percorso ascendente di *status*.

I benefici sarebbero evidenti: da una parte, il gruppo dirigenziale potrebbe contare su energie qualificate e su docenti di comprovato impegno professionale; dall'altro vi sarebbe un ulteriore incentivo per gli insegnanti a richiedere la valutazione del proprio lavoro ed a migliorarlo costantemente.

c) le proposte di TreeLLLe

20. Del *Piano di sviluppo pluriennale* presentato dal dirigente all'inizio di ogni periodo di incarico devono far parte le misure e le iniziative che egli intende predisporre per assicurare il consolidamento di una leadership diffusa e "sostenibile", cioè in grado di assicurare la continuità dell'esperienza e dei risultati al di là della sua permanenza nella sede.
21. Il dirigente ha facoltà di designare i propri collaboratori fra i docenti della scuola, per tutti gli ambiti di attività, secondo le necessità organizzative esplicitate nel Piano di sviluppo presentato all'inizio del suo mandato e successivamente aggiornato.
I compensi aggiuntivi per tali funzioni, da riconoscersi limitatamente alla durata dell'incarico, saranno determinati dallo stesso dirigente, all'interno di un tetto massimo percentuale del fondo d'istituto, fissato dalla contrattazione nazionale e comunque non inferiore al 10% del totale.
22. Il dirigente ha facoltà di:
 - esonerare temporaneamente dall'insegnamento unità di personale docente già in servizio nella scuola;
 - assumere, con contratto d'opera o comunque a tempo determinato, personale esterno.Gli esoneri o le collaborazioni esterne possono essere utilizzati in alternativa o contemporaneamente e devono essere contenuti entro la misura massima complessiva del 5% dell'organico assegnato. Le risorse finanziarie necessarie sono attribuite alla scuola in aggiunta alle altre dotazioni previste ed entrano a far parte del suo budget.
Il personale così individuato è utilizzato nello svolgimento di compiti di progettazione ed organizzazione della didattica ed in funzioni di collaborazione con il dirigente.
Il numero ed i profili di competenza sono indicati dal dirigente stesso nell'ambito del Piano di sviluppo pluriennale: i nominativi all'interno del Piano operativo annuale. La scelta avviene sulla base delle competenze possedute dagli interessati, che non sono necessariamente connesse con l'insegnamento.
23. Tra le funzioni affidate alle unità di personale specificamente assunte o incaricate dal dirigente, deve rientrare quella di garantire la comunicazione con l'utenza circa l'attività, gli obiettivi ed il Piano di sviluppo della scuola e quella di organizzare e rendere effettivo un sistema di documentazione, trasparenza e rendicontazione rivolta all'utenza del lavoro svolto all'interno.
24. Una volta avviato il sistema di sviluppo professionale per gli insegnanti su tre livelli (ordinari, esperti ed eccellenti) descritto nel precedente *Quaderno n. 4 di TreeLLLe*, ovvero un modello analogo, si dovrà consentire l'accesso al gruppo dirigente solo agli insegnanti che abbiano raggiunto un livello superiore a quello iniziale.

4. Requisiti, reclutamento e condizioni di lavoro

a) La situazione oggi in Italia

Ci sono solo due requisiti per aspirare alla dirigenza di una scuola: il possesso di una laurea e l'aver maturato almeno cinque anni di servizio di insegnamento di ruolo⁹. Non è richiesta alcuna formazione preliminare specifica e nessun settore disciplinare di riferimento, come invece avveniva in passato.

Le norme in materia di reclutamento – dopo un breve periodo di stabilità negli anni Ottanta – sono state cambiate molte volte, anche a concorsi aperti. Si tratta di un processo tuttora in corso: sta per essere emanato (inizio 2008) un Regolamento che cambierà ancora le regole e rispetto al quale si hanno per il momento solo alcune anticipazioni.

L'aspetto più rilevante sembra essere quello della delegificazione: non sarà più una norma di legge¹⁰, come in passato, a definire in maniera dettagliata tutto il percorso. Il Regolamento fisserà solo una serie di criteri generali, mentre spetterà al bando di concorso l'individuazione degli aspetti operativi.

Volendo fornire un quadro della situazione attuale, con qualche approssimazione si può dire che:

- i dirigenti dovrebbero essere in teoria 10.770 (uno per scuola);
- un po' più di 700 scuole sono rette da presidi incaricati (docenti nominati per un anno su una graduatoria);
- circa 3.500 sono stati assunti dal 1° settembre 2007: 2.200 per concorso ordinario, gli altri per concorso riservato (ex presidi incaricati);
- circa 1.600 sono stati assunti per concorso riservato fra il 2004 ed il 2005;
- circa 2.500 erano stati assunti per concorso riservato fra il 1982 ed il 1995;
- all'incirca altrettanti erano stati assunti negli stessi anni per concorso ordinario.

È evidente la netta prevalenza numerica di coloro che sono entrati nella funzione attraverso concorsi riservati agli ex-incaricati. Ciò è dovuto al prolungato blocco dei concorsi: fra il 1992 ed il 2004 non ci sono state assunzioni in ruolo, con la parziale eccezione delle scuole elementari (ultimo concorso: 1995).

L'incertezza sulle regole ha sempre costituito una criticità del reclutamento: basti pensare che nessuno dei tre concorsi banditi a partire dal 2002 si è concluso con le stesse regole con cui si era aperto. Prima gli interventi dei TAR, poi quelli del Parlamento hanno sempre riscritto in corsa la norma, e sempre in senso derogatorio, con grave danno per la credibilità della procedura e della funzione stessa.

Quanto alle condizioni di lavoro, ecco gli aspetti più rilevanti:

- i dirigenti appartengono a ruoli regionali e non nazionali (anche se, entro limiti molto stretti, è possibile il passaggio fra Regioni diverse);
- l'incarico su una sede è conferito per un periodo minimo di tre anni (massimo

- cinque), ed è rinnovabile;
- l'Amministrazione può mutare la sede anche prima della scadenza dell'incarico, quando emergano criticità di qualche rilievo. In teoria, deve sentire un comitato di garanzia, che però di fatto non viene quasi mai coinvolto;
 - la retribuzione base, uguale per tutti, è di poco inferiore ai 40.000 euro lordi annui;
 - la retribuzione accessoria, variabile in funzione della complessità della scuola assegnata e della regione di servizio, oscilla in via orientativa fra gli 8.000 ed i 15.000 euro annui lordi. Il totale va quindi dai 48.000 ai 55.000 euro;
 - la valutazione non è mai entrata a regime, anche se ne sono stati sperimentati ben tre modelli successivi. Un quarto è allo studio presso l'INVALSI.

All'atto del conferimento dell'incarico, il dirigente regionale dovrebbe indicare all'interessato gli obiettivi di gestione da perseguire nella sede e specificare le risorse che gli vengono attribuite a tal fine. Di fatto, questo non si verifica: gli obiettivi vengono indicati in forma generica, attraverso un richiamo alla definizione legislativa della funzione; per le risorse si fa una menzione altrettanto vaga a quelle "comunque attribuite all'istituzione scolastica". Le formule adoperate variano da Regione a Regione, ma la sostanza non cambia.

Questa scelta deriva da un ritardo culturale dell'Amministrazione periferica, che in realtà non conosce le scuole del proprio territorio e le condizioni specifiche di gestione in cui debbono operare. Non è quindi in grado di assegnare obiettivi di miglioramento significativi e preferisce ripiegare su formulazioni generali. Ma, per questa via, si priva anche della possibilità di valutare realmente se e quanto il dirigente abbia migliorato la situazione di partenza.

Si riconferma anche per questo aspetto una costante del rapporto fra l'Amministrazione ed i propri dipendenti, che non vengono *gestiti come risorse, ma amministrati come pratiche d'ufficio.*

Il discorso non muta se si parla di *incentivi*. Trattandosi di dirigenti, la retribuzione è onnicomprensiva e non prevede integrazioni. È però riconosciuta la possibilità di svolgere incarichi aggiuntivi – su mandato della stessa Amministrazione o per invito di terzi. In questo caso però occorre una preventiva autorizzazione. Sui compensi spettanti, una quota del 30% (in alcuni casi portata all'80%) spetta all'interessato, mentre la parte rimanente confluisce in fondi regionali dai quali si attinge per la retribuzione di posizione corrisposta a tutti.

In pratica, si tratta di un incentivo al contrario: a chi non svolge alcun incarico aggiuntivo spetta comunque una parte dei compensi maturati da coloro che li svolgono. Del resto, l'obiettivo è proprio quello di scoraggiare l'assunzione di impegni diversi da quelli di servizio.

b) ciò che sarebbe auspicabile

Per quanto riguarda i requisiti iniziali, quelli attuali dovrebbero essere integrati da una formazione iniziale specifica, che dia garanzie circa il possesso delle conoscenze indispensabili negli ambiti più direttamente connessi con la dirigenza delle scuole (*vedi il capitolo: La formazione iniziale*).

TreeLLLe ritiene che, in prospettiva (a regime) sarebbe da adottare un modello di reclutamento ispirato largamente al modello inglese. In sintesi: una procedura aperta, gestita dal Consiglio della scuola autonoma tramite pubblicazione di un avviso di ricerca di personale, la presentazione dei curricula degli interessati, una serie di interviste e la scelta del candidato più rispondente ai bisogni della scuola. Il tutto in un regime di pieno diritto privato, con la previsione di procedure locali di investitura, incentivazione e valutazione.

Il modello appare come auspicabile per lo sviluppo reale dell'autonomia delle scuole e per conferire alla professione una dimensione efficacemente gestionale e strategica per il miglioramento. Si deve però tener conto che non è possibile cambiare solo un tassello del sistema lasciando tutto il resto invariato. Se, e fino a quando, l'impianto organizzativo del servizio di istruzione rimarrà di tipo pubblico, e quindi amministrativo, non è realistico isolarne solo la figura ed il rapporto di lavoro del dirigente.

È per questo motivo che viene presentata nel presente *Quaderno* una proposta di impianto più tradizionale nel suo riferirsi all'ordinamento esistente, anche se con forti contenuti innovativi quanto alle modalità ed agli obiettivi. TreeLLLe ritiene che essa sia praticabile in tempi brevi e che possa costituire un'utile tappa intermedia verso la complessiva liberazione del sistema scolastico dagli attuali vincoli burocratici.

Il reclutamento potrebbe quindi – per il momento – continuare ad essere gestito dalle Direzioni regionali competenti, anche se all'interno di un quadro di riferimento nazionale. Quindi, attraverso concorsi. La priorità assoluta è che questi si svolgano ad intervalli regolari, non oltre i due anni, e si concludano in tempi brevi e certi. Va ricordato che ogni anno cessano dal servizio circa 800 dirigenti e che quindi, in due anni, il fabbisogno è di circa 1.600 unità. Se lo si lascia lievitare oltre, le scuole si ritroveranno ancora una volta sguarnite e si rischia di dare nuovamente avvio a soluzioni di emergenza, che sfociano fatalmente in sanatorie.

Quanto all'attribuzione della sede ai vincitori (ma anche a coloro che mutano incarico per scadenza di mandato) occorre modificare, almeno in parte, l'attuale meccanismo, che prevede solo un incontro di volontà fra l'Amministrazione e l'interessato. Se si deve dare peso e significato all'autonomia – analogamente a quanto si è previsto per i docenti¹¹ – occorre che l'organo di governo della scuola sia messo in condizione di intervenire nel processo.

La formula che sembra più praticabile, nelle condizioni attuali, consiste in un "gradimento" che il Consiglio della scuola sarebbe chiamato ad esprimere sulla proposta del Dirigente regionale: gradimento che sarebbe vincolante, anche se è possibile immaginare qualche correttivo (un limite al numero di mancati gradimenti? l'obbligo di motivare?) per evitare eventuali situazioni di stallo.

La valenza simbolica di questa soluzione è evidente: da un lato il Consiglio deve – attraverso il gradimento – impegnarsi ad analizzare il profilo del candidato e ad offrirgli leale collaborazione una volta nominato. Dall'altra, il designato percepirebbe immediatamente che la sua committenza non proviene solo dal versante dell'Amministrazione, ma che egli è anche portatore di un mandato del territorio di riferimento.

Naturalmente, non si pensa all'attuale Consiglio di istituto, ma al Consiglio della scuola descritto in altra parte del presente Quaderno¹², che incorpora la presenza significativa di portatori di interesse del territorio (rappresentanti della cultura, delle professioni, del mondo produttivo, enti locali, etc.), a loro volta espressioni delle scelte identitarie contenute nello Statuto della scuola. Solo a queste condizioni si può pensare ad un patto formativo fra il Consiglio ed il dirigente; ma solo sulla base di un tale patto si può cominciare a costruire una scuola autonoma, che si dà un *Progetto ed un Piano di sviluppo* e si impegna per realizzarli ed affermarsi come soggetto attivo di formazione.

Analogo gradimento dovrebbe essere espresso dal Consiglio alla scadenza del mandato a fronte di una ipotesi di rinnovo: ferma restando la facoltà dell'Amministrazione di fare una proposta diversa anche in presenza di una richiesta di riconferma. Questo per consentire che una risorsa professionale riconosciuta valida possa eventualmente essere spesa anche in altri contesti, senza vincolarla rigidamente ad una specifica sede nella quale ha già dato buona prova di sé.

Nell'atto di incarico, dovrebbero essere specificati con grande chiarezza alcuni elementi:

- gli obiettivi concreti di gestione che l'Amministrazione intende assegnare al dirigente su quella specifica sede scolastica;
- le risorse, puntualmente individuate, che sono messe a sua disposizione per raggiungerli. E per risorse si intendono anche quelle umane e professionali. Non è ipotizzabile che vengano assegnati obiettivi impegnativi senza la contestuale disponibilità dei mezzi per raggiungerli. Per questa via, anche l'Amministrazione dovrebbe fare lo sforzo culturale e di analisi per discernere cosa si aspetta dalle scuole e quanto è disposta a mettere in campo per ottenerlo;
- gli indicatori, quantitativi e qualitativi, che verranno utilizzati per la verifica dei risultati conseguiti. Anche in questo caso, non è accettabile che le regole del gioco vengano definite solo *a posteriori*. E, soprattutto, bisogna uscire dalla genericità delle formulazioni che finisce solo con l'alimentare l'irresponsabilità collettiva.

Ancora una volta, *occorre precisare che la proposta di TreeLLLe è una proposta complessiva, che risponde ad una coerenza interna. Non si possono assegnare al dirigente obiettivi e parametri di verifica se non gli si consegnano gli strumenti di gestione per conseguirli*. Si intende riferirsi, in questo caso, in primo luogo alle condizioni di gestione del personale: dal contratto agli incentivi, dalla disciplina alla valutazione, dallo sviluppo professionale a quant'altro analizzato in dettaglio nel precedente *Quaderno n. 4* e richiamato a più riprese in questo.

Durante il primo anno, al neo-dirigente dovrebbe essere assegnato un *tutor*, nella persona di un altro dirigente esperto, nominato dal Dirigente regionale. Il suo parere dovrebbe essere preso in considerazione ai fini del superamento del periodo di prova. Quanto al trattamento economico, esso dovrebbe essere significativamente collegato alle nuove caratteristiche della funzione ed alla complessità dell'istituzione affidata. L'importo complessivo andrebbe rivalutato rispetto all'attuale, per allinearlo nella sostanza a quello degli altri dirigenti delle amministrazioni pubbliche, anche per quanto riguarda l'incidenza della retribuzione di posizione e di risultato, da collegare alla valutazione (*vedi il capitolo: La valutazione*).

c) le proposte di TreeLLLe

25. Per accedere alla funzione di dirigente, si ritiene indispensabile un'esperienza di almeno cinque anni scolastici completi come docente, arricchita da adeguata formazione alla professione. All'atto della partecipazione al concorso, i candidati devono essere insegnanti con rapporto di lavoro a tempo indeterminato.
26. Il reclutamento avviene per concorso svolto in sede regionale, in base a procedure e contenuti definiti a livello nazionale. È ammesso il passaggio successivo a domanda da una Regione all'altra, previo accordo fra i Dirigenti regionali competenti.
27. La programmazione del numero di dirigenti necessari è fatta ogni anno dalle Regioni (in relazione alle loro competenze in materia di rete formativa), d'intesa con il Ministero dell'Economia per quanto riguarda i riflessi sulla finanza pubblica.
I concorsi per il reclutamento devono svolgersi e concludersi ad intervalli non superiori a due anni.
28. L'attribuzione delle sedi di dirigenza scolastica ai vincitori di concorso è fatta dal Dirigente regionale competente, con il gradimento del Consiglio della scuola. Il Consiglio esprime il proprio gradimento anche per gli eventuali rinnovi successivi. L'Amministrazione può autonomamente decidere di assegnare il dirigente ad altra sede alla scadenza dell'incarico, anche se il Consiglio ha espresso gradimento alla riconferma.
29. Nell'atto di incarico, il Dirigente regionale competente preciserà quali sono gli obiettivi di gestione assegnati al dirigente scolastico, il *budget* posto a sua disposizione per realizzarli e gli indicatori che verranno utilizzati per la verifica.
30. L'incarico su una sede scolastica è conferito per un minimo di tre anni ed un massimo di cinque ed è rinnovabile.
31. Il periodo di prova ha la durata di un anno. Durante il suo svolgimento, il dirigente è affiancato da un dirigente scolastico esperto, nominato dal Dirigente regionale, con funzioni di *tutor*.
32. In connessione con l'attribuzione dei poteri e delle responsabilità previsti nel presente *Quaderno*, il trattamento economico complessivo spettante al dirigente scolastico non deve essere inferiore a quello medio degli altri dirigenti delle amministrazioni pubbliche, ferma restando la distinzione delle rispettive funzioni.
Una quota significativa dell'importo dovrà essere collegata alle

dimensioni ed alla complessità organizzativa della scuola ed essere attribuita per il tempo corrispondente all'incarico ricoperto. Alla valutazione dei risultati conseguiti – condotta secondo quanto indicato in altra parte del presente Quaderno – è collegata la corresponsione di un premio di risultato.

5. Formazione iniziale ed in servizio

a) La situazione oggi in Italia

Per quanto riguarda la *formazione iniziale* dei dirigenti, essa è sostanzialmente confinata all'interno del percorso concorsuale. Le norme fino ad oggi vigenti prevedono un corso obbligatorio di 160 ore in presenza, da svolgersi nell'arco di nove mesi per il concorso ordinario e di quattro per il riservato¹³. Tale corso, progettato e monitorato dall'ex-INDIRE, prevede anche un consistente numero di ore di formazione *on-line*, su una specifica piattaforma dedicata.

I giudizi sull'adeguatezza di tale formazione sono molto contrastanti, ma i motivi di insoddisfazione sembrano prevalere sugli aspetti positivi. Queste le principali criticità lamentate:

- le lezioni d'aula, erogate a livello regionale da esperti designati dagli Uffici Scolastici, sono sembrate in genere di livello modesto: troppo teoriche ed astratte, spesso poco collegate con la vita concreta delle scuole, centrate soprattutto sugli aspetti giuridici, di taglio spesso intimidatorio (*attenti a non fare questo, a non fare quello*), orientate ad una visione difensiva della funzione (elenchi di norme, sanzioni e responsabilità) e poco attente ad una interpretazione progettuale e di cambiamento;
- le attività *on-line* non sono state gradite da quanti non avevano familiarità con lo strumento informatico (ma questo era un loro limite). Molti ne hanno però criticato il carattere procedurale ed il monitoraggio solo quantitativo (il tempo trascorso in collegamento), senza reale attenzione alla qualità dei contributi prodotti dai corsisti.

Comunque, il limite principale è consistito nel fatto che questa formazione, che ha richiesto ai candidati tempo ed impegno, non è stata accompagnata da valutazione specifica: per cui si è ridotta ad un adempimento burocratico, sopportato piuttosto che utilizzato per prepararsi alla funzione. Unico accertamento, quello sulla frequenza.

Non migliore è la situazione per quanto riguarda la *formazione in servizio*, che è poco curata. Le risorse disponibili (qualche centinaio di euro l'anno pro-capite) si disperdono in più direzioni: corsi curati dall'Amministrazione centrale, iniziative promosse da quella regionale, autoformazione dei singoli, che possono in seguito chiedere un contributo alle spese sostenute. Contributi che peraltro non sono stati di fatto corrisposti: perché le risorse scarseggiano o perché l'Amministrazione non si è attivata per onorare gli impegni presi.

Una funzione di supplenza è svolta dalle associazioni professionali e culturali, che promuovono interventi formativi su materie di interesse rilevante. Spesso è difficile per i singoli venirne a conoscenza e partecipare, anche perché l'offerta tende a concentrarsi su alcuni grandi centri (Roma, Milano), dato il numero relativamente

ridotto degli interessati nelle città di provincia.

Per parte sua, l'Amministrazione non sembra particolarmente interessata alla manutenzione professionale dei propri dirigenti, che evidentemente non considera come una risorsa strategica per il conseguimento degli obiettivi di sistema. I corsi organizzati sono rari, spesso collocati in momenti dell'anno scolastico già sovraccarichi di impegni e non tempestivi rispetto alle attività cui dovrebbero servire da supporto. Troppo spesso vengono tenuti da funzionari che non conoscono dall'interno la vita delle scuole e si trovano poco in sintonia con la domanda formativa dei partecipanti. Anche in questo ambito, che richiederebbe visione strategica, l'Amministrazione fa solo quel che sa fare: *amministra risorse umane*. Ma gestirle è un'altra cosa.

b) ciò che sarebbe auspicabile

Per quanto riguarda la formazione iniziale, si ritiene che i requisiti per l'accesso andrebbero integrati con uno specifico *Master in management educativo*. Non basta infatti una laurea – che può riguardare anche discipline del tutto estranee rispetto alle conoscenze richieste per dirigere una scuola. Da confermare il requisito dei cinque anni di insegnamento, che però dovrebbe essere accompagnato da un documentato percorso di formazione in servizio.

Il *Master* dovrebbe corrispondere, per contenuti ed obiettivi formativi, ad un modello definito da un gruppo di progetto nazionale, del quale dovrebbero far parte, insieme al Ministero, Università, associazioni professionali di dirigenti scolastici e rappresentanti delle associazioni imprenditoriali. Una volta messo a punto il progetto, il *Master* dovrebbe essere organizzato a livello almeno regionale, mediante affidamento ad agenzie formative, selezionate ed accreditate sulla base di un bando indetto dal Ministero. L'accreditamento dovrebbe essere ripetuto ogni tre anni.

Del progetto potrebbero far parte, come moduli separati, anche corsi di formazione su specifici temi, da destinare alla *formazione ricorrente* dei dirigenti, o anche dei loro collaboratori.

Nella fase transitoria, nella quale occorrerà comunque reclutare alcune centinaia di dirigenti l'anno per effetto del *turnover*, si può pensare al *Master* come un titolo preferenziale, anziché esclusivo, per l'accesso. Per i dirigenti già in servizio, che lo conseguissero volontariamente, esso potrebbe rappresentare titolo di precedenza per conseguire l'incarico su sedi di particolare prestigio o complessità organizzativa, con connessi benefici economici per la durata del mandato.

L'introduzione del *Master* come sede privilegiata della formazione iniziale dovrebbe rendere superfluo il corso attualmente inserito nel percorso di reclutamento. Ma, ove si ritenesse di mantenerlo, nella fase transitoria o anche a regime, esso andrebbe ripensato in profondità:

- l'attività in presenza andrebbe affidata in misura prevalente a dirigenti scolastici esperti, scelti in base al loro curriculum professionale ed alle loro capacità come formatori. Tale possibilità di impiego potrebbe essere una delle opportunità di sviluppo offerte a coloro che la valutazione abbia permesso di individuare come particolarmente preparati;

- una *quota rilevante delle attività dovrebbe essere di tipo attivo, non consistere in lezioni frontali*. Si suggeriscono discussioni di casi, simulazioni professionali, osservazione guidata di situazioni reali, etc.;
- un *peso molto maggiore dell'attuale andrebbe riservato al tirocinio presso una scuola*. I dirigenti *tutor* andrebbero scelti fra i migliori e l'attività dovrebbe svolgersi secondo un preciso protocollo, che preveda l'assunzione guidata di ruoli operativi, affiancamento, coordinamento, compiti precisi. Ed il tirocinio dovrebbe essere valutato: non concludersi con la presentazione di un generico progetto, come ora;
- la *formazione on-line andrebbe alleggerita nelle procedure*, resa più attraente nelle attività, valutata per i contenuti dell'apporto individuale e non solo per la durata del collegamento;
- *tutte le fasi della formazione e le diverse attività dovrebbero essere valutate ed entrare con un peso significativo nella attribuzione del punteggio finale*.

La formazione in servizio del personale di elevata qualificazione, come sono i dirigenti scolastici, non può che essere in larga misura *auto-formazione*. Ciò non significa che essa possa essere facoltativa e non orientata.

Significa invece che l'Amministrazione deve concentrarsi su quelle che sono le sue competenze: informare sulle innovazioni di sistema e di ordinamento, offrire moduli di aggiornamento su tematiche che la valutazione abbia rivelato essere punti di criticità, promuovere le opportunità e l'offerta. E poi chiedere ai dirigenti di presentare propri progetti di formazione, esigere che tengano aggiornato il proprio portfolio professionale, verificare che il processo di manutenzione della professionalità sia sempre alimentato.

Significa che una quota maggiore delle risorse disponibili dovrebbe essere messa a disposizione di quei dirigenti che, liberamente consorziati, chiedessero di attivare specifiche iniziative. Significa che i rimborsi per le spese di autoaggiornamento dovrebbero essere tempestivi. E così via.

Un significativo contributo potrebbe venire dalla rete dei Master per la formazione iniziale: della quale si è già detto che dovrebbe prevedere specifici moduli destinati alla formazione in servizio.

Ed infine, una rinnovata attenzione va dedicata alla questione di un *periodo sabbatico*, che dovrebbe diventare un'opportunità reale e non solo teorica. La scuola è il luogo in cui adulti che vi hanno speso tutta la propria vita preparano i giovani ad una esperienza diversa, in cui la scuola sarà stata solo una parentesi: come dire che parlano di ciò che spesso non conoscono. Sarebbe positivo che almeno i dirigenti – una volta ogni tanto – andassero a studiare ed a formarsi lontano dalla scuola, per vedere di cosa si parla *fuori* e quali sono i temi su cui si misurano le esperienze non simulate della vita di lavoro. Non è necessario pensare a scuole sguarnite in massa: basterebbe una volta ogni otto-dieci anni, cioè una o due volte nella vita media professionale di un dirigente. E si potrebbe porre, come ulteriore garanzia della ricaduta pratica dell'esperienza, che chi si candida per compierla assuma l'impegno di permanere in servizio per un tempo congruo dopo la sua conclusione.

Le possibilità non mancano: basta volerle vedere. Ma quel che serve è prima di tutto un progetto di investimento nelle risorse professionali. Se ad esse si guarda come

numeri e caselle di un organigramma, la formazione è un lusso del quale si può fare a meno. Se le si considera leva strategica per una visione di sistema, allora si sa anche come utilizzarle e metterle in valore.

Il ruolo delle associazioni professionali

In molti paesi, esistono associazioni professionali, a volte di antica tradizione, che si fanno carico – fra le altre funzioni – della formazione iniziale ed in servizio dei dirigenti o di coloro che aspirano a diventarlo. Questo ruolo non è del tutto assente in Italia, ma non viene riconosciuto a livello istituzionale.

Sarebbe invece necessario che le associazioni professionali assumessero un peso ed una visibilità molto superiori, proprio in quanto depositarie dell'esperienza consolidata nell'esercizio delle funzioni. La loro esperienza potrebbe essere utile non soltanto ai singoli, ma alla categoria nel suo complesso ed anche al sistema scolastico. In occasione di riforme, o di decisioni che comunque incidano sull'assetto delle scuole, le associazioni dovrebbero essere consultate dai decisori politici, per valutare con conoscenza di causa le ricadute sul lavoro e la funzionalità delle istituzioni. Esse potrebbero costituire anche sede di scambio di esperienze e di riflessione sulle pratiche professionali oltre che favorire la crescita professionale dei nuovi dirigenti fornendo opportunità di *mentoring* e *shadowing*. Non da ultimo, le associazioni potrebbero elaborare ed adottare quel codice deontologico della professione che incontra tante difficoltà a nascere ed essere accettato nella nostra cultura amministrativa.

c) le proposte di TreeLLLe

33. Gli aspiranti alla funzione di dirigente delle scuole dovranno essere in possesso di uno specifico *Master in management educativo*, di durata biennale. I contenuti minimi e gli obiettivi formativi di tale master saranno definiti da uno specifico gruppo di progetto, costituito da Ministero della Pubblica Istruzione, Università, associazioni professionali di dirigenti delle scuole e rappresentanti delle associazioni imprenditoriali. Il master sarà erogato – sulla base di una gara bandita dal Ministero della Pubblica Istruzione – da un numero selezionato di agenzie formative specificamente accreditate (anche sotto forma di ATI o di consorzio di più soggetti qualificati, portatori di esperienze complementari), coordinate da una sede universitaria. Di regola è assicurata la presenza di almeno un'agenzia per Regione. L'accreditamento va rinnovato ogni tre anni. Il progetto complessivo comprenderà, oltre al master, specifici moduli, attivati anche *una tantum* secondo modalità definite dal gruppo di progetto nazionale, destinati alla *formazione ricorrente* dei dirigenti in servizio ed anche dei loro collaboratori e delle figure di sistema.
34. Nella fase transitoria – fino a quando vi sarà un numero sufficiente di aspiranti forniti di formazione specifica – il possesso di tale master costituirà titolo valutabile con un punteggio aggiuntivo significativamente elevato nei concorsi per l'accesso alla dirigenza scolastica.
35. Sempre nella fase transitoria, un numero limitato di istituzioni scolastiche (orientativamente, fino al 10-15% del totale), individuate dall'Amministrazione competente come sedi di particolare complessità o eccellenza, saranno attribuite prioritariamente a dirigenti scolastici in possesso del master. L'incarico su tali sedi darà titolo a significativi benefici economici aggiuntivi per il tempo della sua durata.
36. Il dirigente ha l'obbligo di curare la propria formazione in servizio e di tenere aggiornato il proprio portfolio professionale. È altresì tenuto a seguire iniziative di formazione predisposte dalle autorità scolastiche competenti in connessione con innovazioni di sistema o di ordinamenti.
37. Il dirigente che ne faccia richiesta presentando uno specifico progetto di studio, tirocinio professionale o formazione ha diritto a fruire di un periodo sabbatico trascorsi otto anni dal primo incarico o dall'ultimo periodo fruito. L'interessato si impegna a rimanere in servizio per almeno cinque anni dopo la sua conclusione.
38. Se e fino a quando verrà mantenuta, la formazione iniziale compresa nel percorso di reclutamento dei dirigenti delle scuole deve essere rinnovata sulla base dei seguenti principi:

- impiego come formatori dei migliori dirigenti scolastici, selezionati in base agli esiti della valutazione;
 - metodologie didattiche attive, basate sul coinvolgimento dei corsisti;
 - tirocinio presso le scuole dei migliori dirigenti e con un programma di attività che preveda il coinvolgimento operativo nelle attività e la valutazione conclusiva;
 - formazione on-line meno procedurale e più stimolante, valutata sui contenuti prodotti e non sul tempo trascorso;
 - valutazione di tutte le attività e di tutte le fasi della formazione, da far confluire nel punteggio finale.
39. Deve essere riconosciuto ed ampliato il ruolo delle associazioni professionali dei dirigenti, almeno nei seguenti campi:
- formazione iniziale ed in servizio;
 - consultazione preventiva sulle riforme scolastiche
 - confronto di esperienze e riflessione sulle migliori pratiche
 - sostegno alla crescita professionale dei nuovi dirigenti
 - elaborazione ed applicazione del codice deontologico della professione.

6. Dal POF al Progetto di istituto

a) La situazione oggi in Italia

Il Piano dell'offerta formativa (POF) è il “documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche...”. Così almeno prevede la norma¹⁴.

Purtroppo, ciò che è assente dalla grande maggioranza dei testi elaborati nelle scuole è esattamente l'identità culturale e progettuale che esse intendono darsi, e cioè il senso stesso della loro autonomia.

Questa anomalia è in parte il frutto di un ritardo culturale: gli operatori della scuola, abituati da decenni a ragionare in termini di prescrizioni nazionali da trasferire all'utenza, hanno attribuito al termine “offerta” il senso più riduttivo possibile, e cioè la fotografia dell'esistente. Ciò che fino a ieri erano i “programmi ministeriali” sono diventati l'offerta, senza mutare presupposti e natura. L'unica mediazione fra i curricula nazionali e l'utente consiste nella personale interpretazione che ne fa il docente nel suo rapporto con gli allievi: ma di una mediazione collegiale, che esprima l'identità condivisa della comunità, nessuna traccia.

Si può riconoscere in questo il segno della percezione che gli insegnanti hanno in genere di sé e del proprio ruolo: come di soggetti portatori di un mandato *nazionale*, ed al tempo stesso *liberi*, grazie al precetto costituzionale, di interpretarlo. Quanto all'utenza, che per definizione è costituita da coloro *che non sanno*, non mette conto di interrogarsi sulle sue eventuali diverse aspettative e necessità. Il mandato educativo viene sentito come qualcosa che emana direttamente dallo Stato e si indirizza al singolo docente, non alla scuola autonoma nel suo insieme, ed ancor meno ai suoi fruitori, che sono solo i destinatari finali dell'offerta. *Tutto per gli studenti, ma niente attraverso gli studenti (e le loro famiglie)* verrebbe da dire, parafrasando il programma politico dei sovrani illuminati del Settecento.

Per altro verso, l'anomalia discende dalle modalità di approvazione del Piano. In teoria, esso dovrebbe nascere da una ricognizione della *domanda del territorio*¹⁵, tradursi in “indirizzi generali per le attività della scuola definiti dal consiglio di istituto” e poi essere elaborato dal Collegio docenti. L'ultima parola spetta ancora una volta al Consiglio di istituto (che lo “adotta”: cioè non può modificarlo, ma solo accettarlo o respingerlo *in toto*).

Di questa complessa procedura, rimane in piedi solo l'elaborazione da parte del Collegio dei docenti e la formale adozione da parte del Consiglio. Ma il Collegio in realtà non elabora: assembla. Dal momento che l'approvazione si fa per votazione, il lavoro – di solito preparato da una specifica commissione, coordinata da una delle *funzioni strumentali* – consiste nel raccogliere i *progetti di ampliamento dell'offerta formativa* presentati da tutti i docenti interessati e riversarli nel documento finale. Si

spiega così il fatto che la parte centrale dell'offerta, il curriculum principale della scuola, finisca con il rimanere nell'ombra, in quanto si dà per scontato che si identifichi con i programmi ufficiali di insegnamento: mentre sono esposti, a volte in modo prolisso, i progetti dei singoli o di gruppi.

Quando si sa che a questi progetti è collegata, per chi li svolge, l'unica possibilità di ricevere una retribuzione aggiuntiva, si comprende la particolare attenzione che ad essi è rivolta. E si comprende anche perché sia di fatto impossibile scartarne qualcuno o costruire un ordine di priorità strategiche: non si otterrebbe mai la maggioranza necessaria per l'approvazione.

L'ultimo passaggio è solo formale. In teoria, il Consiglio di istituto potrebbe non "adottare" il piano; nella pratica, esso è costituito per metà da rappresentanti dei docenti, che ovviamente non sconfessano quel che è stato votato dal Collegio.

Il risultato è una collezione di progetti e progettini individuali, privi di una cornice concettuale ed ideale di riferimento ed incapaci di esprimere sia un'identità propositiva della scuola autonoma, sia una reale risposta alla domanda dell'utenza, che non viene neppure interpellata. Ci sono già gli insegnanti per interpretare ciò di cui gli alunni hanno bisogno: e chiedere a *chi non sa* di dare consigli a *chi sa* costituirebbe solo una perdita di tempo...

Con qualche semplificazione, questa è la natura di gran parte dei piani dell'offerta formativa: una fotografia dell'esistente (per la parte essenziale) ed il contenitore delle buone intenzioni e dei micro-progetti dei singoli per la parte rimanente. Con l'aggravante che la grande quantità di iniziative adottate le condanna tutte a disporre di risorse minime: e quindi ad essere di corto respiro e di scarso rilievo.

Manca sia un'identità collettiva condivisa della scuola, sia la voce del territorio. E manca, cosa più grave, la prospettiva di sviluppo, la consapevolezza del *dove siamo, dove vogliamo andare*. Cioè esattamente quel che una scuola – che vive per preparare i giovani alla vita futura – non dovrebbe rinunciare ad esprimere, per stringere su quella base il patto formativo con l'utenza.

Non è questa l'unica ragione per la quale tanto spesso si deve poi lamentare il distacco dei giovani dalla scuola, la loro "perdita di senso" rispetto a quello che fanno. Vi sono certo anche altre cause, esterne al rapporto educativo in senso stretto. Ma resta il fatto che pochi sembrano porsi la domanda circa la rilevanza di quel che si fa a scuola rispetto a quel che realmente interPELLA nel profondo i giovani che la frequentano.

In passato, di questo non si avvertiva forse il bisogno. In passato, appunto: quando non si parlava di autonomia delle scuole e non si poneva il problema di conferire attrattività allo studio, che era un privilegio di pochi, ai quali non occorreva spiegare il significato ed il perché di quel che facevano. Ma oggi?

b) ciò che sarebbe auspicabile

L'obiettivo strategico. In un Quaderno dedicato alla dirigenza, la *discussione sul POF* ha un valore indiretto e strumentale: serve cioè a ricollocare, e rendere funzionale allo scopo, uno degli strumenti che il dirigente deve utilizzare nel proprio lavoro e che oggi invece ha finito con l'assumere un significato del tutto diverso. *L'obiettivo*

complessivo è quello di restituire alla scuola autonoma il senso della propria missione, attraverso il documento fondamentale in cui questa si esprime. Per far ciò, occorre agire al tempo stesso sui contenuti del piano e sulle modalità della sua adozione e della sua gestione successiva.

Il primo intervento che si ritiene indispensabile riguarda il nome: che non è puramente esornativo, ma finisce con il veicolare un concetto preciso: *piano dell'offerta formativa* mette l'accento sull'*offerta* di formazione e non sul compito di farsi carico della *domanda*, come dovrebbe essere. È curioso che, nella fase di avvicinamento all'autonomia, nella seconda metà degli anni Novanta, esso fosse definito nei documenti ufficiali *Progetto educativo di istituto (PEI)*. Al momento dell'adozione del Regolamento, nel 1999, quella denominazione fu abbandonata, forse per timore che l'aggettivo *educativo* finisse con lo spingere verso una dimensione di *assistenza alla persona* anziché di strumento per progettare la formazione complessiva.

Si propone quindi di abbandonare la definizione attuale e di sostituirla con un più sobrio Progetto di istituto: che è poi quella maggiormente in uso anche a livello internazionale. In Francia esso viene chiamato Projet d'établissement, in Inghilterra School project. Il termine Progetto ha un significato importante: sottolinea il carattere di visione del documento. Progetto è qualcosa che si vuole realizzare, mentre piano è di solito la descrizione di qualcosa che già esiste. Se si vuole che la scuola autonoma si dia un'identità ed un compito da realizzare, il termine *Progetto* appare sicuramente più idoneo a rappresentare lo strumento prescelto.

Progetto: e non una collezione di *progetti*. Lo spezzatino di decine di iniziative è il contrario del progetto complessivo, che esprime invece una visione di insieme ed una cultura di riferimento. Ma questo ovviamente richiede di superare la prassi dell'assemblaggio di proposte individuali. Non si vuole con questo dire che singoli progetti non possano avere spazio nella vita della scuola: ma il documento che ne esprime l'identità è qualcosa che deve avere un respiro più ampio in un orizzonte temporale più lungo. Possono esservi degli allegati, o dei documenti operativi successivi, che rispetto a quello principale dovranno risultare coerenti e funzionali.

Questo ci conduce di necessità alla *seconda modifica, che riguarda la procedura di adozione*. Affidarla sostanzialmente al Collegio docenti, come adesso, significa mettere al centro ciò che *essi* ritengono importante: cioè lo svolgimento dei *propri* programmi e la realizzazione dei *propri* progetti. Significa, inoltre, attribuire agli stessi soggetti sia la scelta dei *fini educativi* che *quella dei mezzi per realizzarli*. Con il rischio che siano i mezzi a prevalere sui fini, e comunque che non si instauri un corretto rapporto fra la committenza educativa ed i professionisti incaricati di tradurla in atto. *In nessun sistema scolastico la committenza educativa appartiene agli insegnanti: e neppure nel nostro, almeno giuridicamente.* Fino al 1999 essa apparteneva in esclusiva allo Stato, che ha scelto, a partire da quel momento, di condividerla con le comunità locali e gli utenti. Alle scuole autonome è stato affidato il compito di individuare i mezzi per realizzare quel mandato, grazie alla competenza professionale di cui sono depositarie. Questo era il modello teorico. Invece, il meccanismo scelto per l'adozione del POF delega agli operatori entrambe le responsabilità, favorendone l'autoreferenzialità, ed al tempo stesso priva di fatto il Consiglio di istituto del potere di indirizzo generale nella vita della scuola che formalmente gli compete. Non basta certo il potere di

ratifica finale a restituirgli voce in capitolo.

Si deve quindi pensare ad una diversa procedura, che, ancora una volta, è quella adottata nella grande maggioranza degli esempi europei. *Ad elaborare ed adottare il Progetto è l'organo di governo generale della scuola: il Conseil d'administration in Francia, lo School Board nel Regno Unito, o gli organismi corrispondenti negli altri paesi.*

Si pensa naturalmente in questo contesto – è appena il caso di ricordarlo – al Consiglio della scuola ipotizzato in questo *Quaderno (capitolo: Sistema di governance)*, non all'attuale Consiglio di Istituto, egemonizzato dagli stessi docenti. Ed è del tutto ovvio che il *Progetto di Istituto* dovrebbe costituire il documento dei fini complessivi e della proposta culturale, non entrare nel merito delle attività didattiche e della programmazione: che vanno naturalmente lasciate ai professionisti.

Una tale procedura non ha in sé nulla di scandaloso ed è perfettamente compatibile con il nostro ordinamento generale: prova ne sia il fatto che è attualmente utilizzata in una parte del territorio nazionale, la Provincia autonoma di Trento¹⁶, dove funziona bene. Motivo di più per ispirarsi alle buone pratiche che esistono e generalizzarle.

Terza proposta correttiva: se Progetto deve essere, non ha senso che sia annuale. Un progetto di formazione richiede tempi più lunghi e deve essere costantemente in progress. Si ritiene utile che esso assuma la natura di un *Progetto duraturo nel tempo*, che indichi gli obiettivi cui la scuola vuole tendere nel medio periodo e gli stati di avanzamento attesi. Meglio se accompagnati dalla previsione degli indicatori che si intende adoperare per monitorare gli esiti. Il tutto, in un linguaggio semplice e comprensibile dagli utenti, che sono i veri destinatari del documento.

Annualmente, il documento dovrebbe essere aggiornato, alla luce dei risultati già conseguiti o delle difficoltà riscontrate. Sia l'elaborazione che l'aggiornamento dovrebbero naturalmente tener conto dei suggerimenti dei soggetti interessati: *in primis* gli stessi insegnanti, ma anche il dirigente, gli utenti ed i portatori di interessi rilevanti con i quali la scuola abbia rapporti continuativi.

E il dirigente, in tutto ciò? *Il dirigente* avrebbe naturalmente il compito di proposta e di impulso nella fase di elaborazione del Progetto (nella proposta di TreeLLLe, egli partecipa ai lavori del Consiglio, ma non ne è membro); dovrebbe coordinare i rapporti con i vari soggetti interessati a formulare la domanda formativa; dovrebbe segnalare le compatibilità ed i vincoli economici ed organizzativi che incidono sulla fattibilità del programma. E poi, una volta che esso fosse adottato, dovrebbe curare la sua attuazione: direttamente, per gli aspetti organizzativi e gestionali, lavorando insieme ai docenti per gli aspetti didattici. *Un ruolo al tempo stesso di coordinamento e di attuazione, come è nella natura della funzione.*

Per far questo, è appena il caso di accennarlo, è richiesto un diverso quadro di coerenze, in cui il dirigente abbia l'effettivo governo delle risorse, comprese quelle umane. Si rimanda per questo al capitolo *Poteri e funzioni del dirigente* di questo *Quaderno*.

c) le proposte di TreeLLe

40. Il Consiglio della scuola approva e modifica il Progetto di Istituto, che sostituisce il Piano dell'Offerta Formativa (l'attuale POF). Il Progetto, oltre a descrivere le attività esistenti, indica gli obiettivi localmente individuati dalla scuola ed i tempi attesi per la loro realizzazione.
Il Progetto è reso pubblico e distribuito in copia a tutti i genitori. Particolare attenzione vi è dedicata agli aspetti formativi ed alle modalità del rapporto e della interazione con l'utenza ed il territorio.
Il Progetto d'Istituto è a medio termine e può essere aggiornato periodicamente dal Consiglio, anche sulla base delle eventuali osservazioni del Collegio Docenti, del dirigente della scuola e degli utenti.

7. Valutazione del dirigente e della scuola

a) La situazione oggi in Italia

La valutazione è la grande assente nel panorama della scuola italiana. Solo gli alunni vengono valutati e non di rado con una certa approssimazione metodologica ed un preoccupante scarto nei metri di giudizio. Basti pensare al divario fra le votazioni ufficiali – o gli esiti degli esami – ed i risultati delle rilevazioni internazionali sugli apprendimenti.

Non vengono a tutt'oggi valutati i dirigenti, nonostante l'esplicita previsione della legge¹⁷ e del contratto di lavoro¹⁸. Per paradosso, l'unica valutazione cui essi siano stati sottoposti risale a *prima* che fossero dirigenti: le tradizionali *note di qualifica*, ritualmente attribuite per decenni, e poi la procedura introdotta, per un solo anno, dal contratto di lavoro della scuola del 1999.

Dal 2000 ad oggi, sono stati messi a punto ben tre diversi sistemi sperimentali per la loro valutazione (SiVaDiS: Sistema di valutazione dei dirigenti scolastici). Il primo ha coinvolto circa il 20% degli interessati; il secondo meno dell'8%; il terzo nessuno. Sono in corso i lavori di un gruppo di studio, appositamente costituito presso l'INVALSI per studiarne una quarta edizione¹⁹.

Tutti i vari approcci metodologici finora tentati si sono scontrati con due ostacoli:

- la valutazione dirigenziale è, per legge, basata sul raggiungimento degli obiettivi di gestione assegnati: ma l'Amministrazione non è mai stata in grado di formularli. Ciò è avvenuto sia perché le scuole sono molte, sia perché l'Amministrazione non sa quel che realmente accade al loro interno. Non lo può sapere, perché non sono mai stati adottati indicatori o parametri idonei per farlo. È, insomma, un serpente che si morde la coda: non sapendo come valutare le scuole, non si è in grado di individuare obiettivi di gestione per il loro miglioramento; non potendo individuare tali obiettivi per assegnarli al dirigente, non si riesce neppure a valutare il suo operato;
- i dirigenti amministrativi sono inseriti in un sistema di pratiche e di uffici fondamentalmente lineare e gerarchico, che si presta ad una loro valutazione diretta da parte del dirigente di grado superiore. I dirigenti scolastici sono invece parte di un sistema di persone e di relazioni, governato da principi di libertà e da garanzie infinite (basti pensare a quanto si sia estesa nella prassi la nozione costituzionale di libertà d'insegnamento). Ed in più sono responsabili della conduzione di scuole cui la legge e la stessa Costituzione riconoscono autonomia. Come dire che il modello gerarchico non si può applicare a loro, dato che essi stessi non possono applicarlo nel governo delle proprie risorse umane.

Resta il fatto che, senza una valutazione dei dirigenti, non sono pienamente utilizzabili i modelli organizzativi necessari per lo sviluppo dell'autonomia. Le remore che l'Amministrazione (ed il sindacato) oppone al pieno esplicarsi di essa si rifanno puntualmente al

timore che un dirigente messo in condizione di decidere e governare possa abusare del suo potere, senza rispondere delle scelte, proprio perché non valutabile e non valutato. Corollario: dirigenti sì, ma a condizione che non possano dirigere; o che almeno siano sottoposti ad infiniti vincoli e controlli procedurali esterni, che prevengano il rischio di errori o abusi. Ma che impediscono anche l'autonomia e l'efficienza delle scuole.

Occorre spezzare questo circolo vizioso, e considerazioni di logica funzionale, nonché di etica del servizio pubblico, richiedono che si inizi dal livello più elevato, che è quello dei dirigenti.

Non sono valutate, come si è ricordato, neppure le scuole. Qui si è ancora più indietro, perché manca anche una norma precisa di riferimento. L'unica traccia di una volontà in tal senso – peraltro indiretta – si trova in una norma dell'autunno 2007, che prevede la valutazione del sistema scolastico e degli apprendimenti degli studenti²⁰.

Eppure, la valutazione delle scuole è condizione essenziale per la loro autonomia responsabile. Fino a quando non si avranno strumenti per comprendere se e quale valore aggiunto derivi al sistema dalla libertà di progettare ed erogare il servizio formativo, continuerà a prevalere il timore di “perdere il controllo della situazione”.

Controllo che peraltro è stato perduto da tempo. È solo la sua illusione che sopravvive nel sistema di ordinanze, circolari e disposizioni organizzative che continua ad imbrigliare la vita delle scuole. Quel che accade a valle di quel fiume di disposizioni che si irradia dagli uffici di viale Trastevere non lo sa in realtà nessuno. Solo per quanto riguarda i flussi finanziari sono stati fatti alcuni passi avanti, attraverso monitoraggi promossi soprattutto dal Tesoro; e, da ultimo, con il finanziamento diretto dal Ministero alle scuole, saltando il filtro degli uffici regionali.

Proprio l'avvio di un monitoraggio esclusivamente finanziario fa emergere un altro aspetto negativo dell'assenza di valutazione per le scuole. *Non potendo misurare in modo attendibile la qualità dei loro risultati, è lecito per l'opinione pubblica formarsi al riguardo qualunque giudizio. Si può dire, e scrivere, della scuola tutto il bene o tutto il male possibile, senza timore di essere smentiti.* In questa situazione di indeterminazione, l'unico dato relativamente certo rimane il costo che il paese sopporta, mentre i benefici restano ipotetici.

Da qui la tentazione ricorrente, per i Ministri dell'Economia che si sono succeduti nel tempo, di decidere *a priori* che “la scuola costa troppo” o che “vi sono sprechi che occorre combattere”: e quindi di tagliare i fondi ad ogni finanziaria che passa. Tagli che vengono fatti più o meno alla cieca, proprio perché non si può determinare con certezza dove la spesa è improduttiva. L'unico modo per contrastare questa tendenza sarebbe quello di mettere a riscontro i costi ed i benefici del servizio scuola per scuola: e quindi dimostrare se, e dove, ci sono realmente spazi per il risparmio, o per un migliore utilizzo. I costi è già possibile misurarli adesso; i benefici, in assenza di valutazione, no.

Tutti concordano in via di principio nel dire che la spesa per l'istruzione è una “spesa di investimento”: ma un investimento è tale solo se permette di valutare il ritorno futuro che se ne attende. In caso contrario, è una spesa e basta. L'assenza di valutazione condanna la scuola ad un sospetto diffuso di inefficienza, dal quale non riesce a difendersi per mancanza di dati.

b) ciò che sarebbe auspicabile

L'*obiettivo strategico* che la valutazione permetterebbe di conseguire riguarda insieme:

- il miglioramento del sistema, attraverso l'intervento correttivo sulle criticità e la diffusione delle buone pratiche;
- lo sviluppo delle migliori energie individuali, che troverebbero visibilità e riconoscimento.

Per quanto riguarda il dirigente, l'assenza di valutazione è stato uno degli alibi fin qui utilizzati per rifiutargli i poteri e le attribuzioni propri del posto che occupa. La sua esistenza farebbe venir meno tali alibi e costituirebbe quindi la premessa di un diverso modello di *governance*, la cui efficacia diventerebbe finalmente riconoscibile. Premessa, cui deve peraltro accompagnarsi una chiara scelta in ordine ai soggetti che valutano ed agli aspetti che dovranno essere valutati.

In tutti i sistemi organizzati, a valutare le prestazioni dei dirigenti è chi li ha nominati. Nel caso che ci riguarda, la nomina amministrativa viene dal Direttore regionale: ma la *committenza sostanziale* è più complessa ed articolata.

In quanto nominato – almeno per ora, e per un tempo prevedibilmente non breve – dalla Amministrazione, egli è investito di un mandato di tipo *gerarchico formale* e deve rispondere dell'osservanza delle norme e degli ordinamenti. In una parola, garantire il potere centrale.

Per altro verso, è il responsabile di una scuola autonoma, in cui operano professionisti largamente tutelati nella loro indipendenza operativa, sui quali non può esercitare un vero e proprio potere gerarchico. Ma nella scuola autonoma, così come è attualmente definita dalla legge, hanno diritto di intervenire, con potere di domanda e funzione di concorso all'indirizzo, anche altri soggetti: genitori, studenti, enti locali, sistema produttivo, agenzie culturali. Anche a questi il dirigente deve in qualche misura rispondere: soprattutto attraverso il Consiglio della scuola, che è la sede in cui la domanda del territorio si raccoglie e viene mediata.

Ne consegue che la *valutazione principale dovrebbe essere operata dall'Amministrazione*, con riferimento agli obiettivi assegnati all'atto dell'incarico ed all'utilizzo delle risorse attribuite in connessione con essi. *Prima di elaborare il giudizio, però, dovrebbe essere sentito il Consiglio della scuola*, il quale si esprimerebbe essenzialmente sui seguenti punti:

- il livello di attuazione degli eventuali obiettivi locali proposti dal Consiglio al dirigente;
- la qualità del Piano pluriennale di sviluppo presentato dal dirigente;
- la misura dei risultati ottenuti nella sua attuazione;
- il parere dell'utenza.

Naturalmente, questi elementi andrebbero acquisiti nei modi opportuni e con le debite garanzie circa la loro correttezza; e, *fino a quando il potere di nomina rimane dell'Amministrazione, l'ultima parola spetterebbe comunque ad essa*, salvo il gradimento del Consiglio della scuola. Elementi di un concorso esterno nella valutazione del dirigente scolastico esistono peraltro già nel nostro paese, ancora una volta nella

Provincia autonoma di Trento²¹.

Una valutazione basata sul raggiungimento di obiettivi pluriennali non può essere condotta annualmente. Se ha un senso che il lavoro del dirigente sia strategico, cioè proiettato su un arco di tempo significativo, anche la sua valutazione deve rispondere allo stesso criterio. Si propone quindi che essa avvenga alla scadenza dell'incarico conferito sulla sede, ferma restando la possibilità di una valutazione anticipata, per stati di avanzamento, quando si dovessero verificare condizioni particolari.

Non bisogna però dimenticare che il compito fondamentale della scuola – e quindi di chi la dirige – è quello di promuovere l'apprendimento degli studenti, attraverso la creazione di un ambiente organizzato intorno a questo obiettivo. Si devono allora sottolineare altre *due ulteriori possibili componenti della valutazione*:

- *gli apprendimenti degli studenti, o più esattamente l'andamento della loro variazione nel tempo;*
- *la qualità dei processi organizzativi attivati all'interno della scuola* per favorire il successo formativo.

Il primo aspetto richiede che gli apprendimenti degli studenti vengano misurati sistematicamente, con criteri di comparabilità e di affidabilità, attraverso *test nazionali condotti da un organismo indipendente*. Un primo passo in questa direzione è stato appena fatto²², ma bisogna completare il disegno e metterlo a regime.

Anche il secondo aspetto richiede innovazioni di sistema, delle quali non si vede ancora alcun indizio: un sistema di valutazione esterna delle scuole, autonomo ed indipendente, che conduca un monitoraggio permanente su alcuni parametri predefiniti e li integri periodicamente con analisi dirette condotte sul campo. Non è necessario pensare ad un sistema “pesante” e costoso come l'OFSTED inglese (che peraltro è il complemento indispensabile di un'autonomia veramente adulta e compiuta). Si può pensare a modelli più leggeri o misti, come quello olandese, del quale vale la pena di richiamare due aspetti interessanti.

In Olanda, quasi tutte le scuole sono gestite da privati, ma finanziate dallo Stato. Per accedere al finanziamento, i promotori debbono assumere, fra gli altri, due impegni precisi:

- sottoporre annualmente tutti gli studenti a test di apprendimento standardizzati nelle principali materie. I test sono messi a punto e validati da un istituto indipendente, convenzionato con il Ministero, che fornisce anche tutti gli strumenti per la loro valutazione e comparazione nel tempo (per seguire l'andamento di ogni singolo alunno, della classe o della scuola);
- tenere costantemente aggiornate una trentina di “schede di qualità”, ciascuna relativa ad un particolare aspetto dell'attività didattica ed organizzativa della scuola. Queste schede sono compilate *on-line* e contengono una serie di indicatori quantitativi e qualitativi fissati dal Ministero, sulla cui base le scuole si autovalutano. Periodicamente, vengono operate verifiche sul campo, durante le quali si incrociano i dati rilevati dalle scuole con quelli osservati dai valutatori esterni²³.

Qualcosa del genere potrebbe essere introdotto in tempi ragionevolmente brevi anche nel nostro paese e permetterebbe di valutare al tempo stesso il funzionamento

complessivo delle scuole e l'apporto che l'azione del dirigente ha dato al miglioramento dei processi organizzativi e didattici al loro interno.

La valutazione è un'esigenza di sistema ed è parte non separabile di un'autonomia compiuta per le scuole. È doveroso però metterla anche in relazione con un insieme di incentivi / disincentivi individuali, che riconoscano il merito.

Tali potrebbero essere, per i dirigenti riconosciuti particolarmente efficaci, la possibilità di vedersi affidati incarichi aggiuntivi, o di intraprendere percorsi di sviluppo professionale che li portino a rivestire, anche in via permanente, funzioni di rilievo all'interno del sistema nazionale di istruzione.

Si può citare un dato che emerge dalla ricerca internazionale sui capi di istituto: nel Regno Unito diventa sempre più frequente che eccellenti *school heads* vengano invitati a mettere la propria competenza al servizio di più scuole, diventando nel tempo supervisor di reti scolastiche²⁴. Questo ruolo, ancora non formalizzato, viene solitamente definito di *executive head* o di *chief executive*; esso è reso possibile dalla condizione di piena autonomia degli *school board* nello scegliere e reclutare il personale. Non si tratta quindi di qualcosa che si possa introdurre con facilità nel nostro ordinamento: ma è giusto tener presente il modello come una delle possibilità di sviluppo, al tempo stesso individuale e di sistema, nella funzione di governo delle scuole. È poi un dato di fatto che esistono *scuole di particolare complessità*, in ragione delle loro dimensioni o del contesto in cui sono collocate o delle sfide educative che sono chiamate ad assumere. Tali sedi avrebbero necessità assoluta dei migliori dirigenti, che tendono invece ad evitarle, in quanto ad un carico di lavoro molto superiore alla media non corrispondono benefici economici o di status professionale. *È da raccomandare che ad esse venga abbinata una retribuzione di posizione differenziata, significativamente più alta di quella ordinaria*: e, insieme, che vengano rese disponibili solo per dirigenti riconosciuti come "eccellenti" grazie ad una valutazione costantemente positiva ad alti livelli. Si avrebbe così un duplice riconoscimento, economico e di status, che consentirebbe di allocare le migliori risorse professionali alle situazioni che ne hanno maggiore necessità.

Secondo la stessa logica, un esito reiteratamente negativo della valutazione inciderebbe sul livello della retribuzione accessoria, sulla possibilità di accedere a scuole complesse e, in casi gravi, sulla prosecuzione del rapporto di lavoro.

Parlando di incentivi e disincentivi, è giusto ricordare che la valutazione del dirigente deve accompagnarsi ad un'altra condizione di sistema: l'effettiva disponibilità degli strumenti di governo del personale necessari per rispondere dei risultati. Ancora una volta, tutto si tiene.

Quanto alla valutazione dei docenti, pur essa indispensabile, è stata ampiamente trattata nel precedente *Quaderno n. 4, Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia?*: ad esso si rimanda per una articolata proposta complessiva.

Una riflessione, per finire. Va ricordato che le rilevazioni unicamente *oggettive*, tramite schede ed indicatori, sono necessarie per la comparabilità e per misurare le variazioni nel tempo: ma presentano il rischio di spingere all'uniformità dei comportamenti organizzativi. L'organizzazione non è – e non deve essere – del tutto predefinita, perché è uno strumento in vista di obiettivi: non deve diventare un vincolo. L'autonomia delle scuole si alimenta proprio della diversificazione degli obiettivi, e

non può quindi essere valutata solo sulla base di griglie uniformi. Occorre integrare le misurazioni esterne e basate su indicatori con l'osservazione diretta, condotta da valutatori specificamente formati per sostenere lo sviluppo della progettualità e non per contrastarlo. Una professionalità che non si improvvisa e che non è facile da mettere in campo per oltre diecimila scuole. Ma questa è, se mai, una ragione per mettersi al lavoro al più presto e non per rinviare *sine die* l'avvio del cambiamento.

L'autonomia responsabile costa: ma qual è il prezzo dell'inefficienza?

c) le proposte di TreeLLLe

41. Salvo fatti gravi intervenuti, l'Amministrazione valuta l'azione del dirigente a conclusione di ogni periodo di incarico, sulla base del livello di attuazione degli obiettivi assegnatigli inizialmente ed acquisendo inoltre – nelle forme previste e con le opportune garanzie – il parere del Consiglio della scuola e quello dell'utenza.
42. Si ritiene necessario che nella valutazione del dirigente entrino in prospettiva anche altri due elementi:
 - il giudizio di un Servizio nazionale indipendente di valutazione sul funzionamento organizzativo della scuola e sulla sua efficienza complessiva;
 - il livello degli apprendimenti degli studenti, rilevato da un Servizio nazionale indipendente, anche in relazione alle variazioni registrate nel tempo.

Tali elementi presuppongono l'esistenza di un Servizio nazionale indipendente di valutazione sistematica (non a campione) degli apprendimenti degli studenti e di un Servizio di valutazione indipendente delle scuole (un INVALSI potenziato?). Questi strumenti attualmente non sono disponibili, ma devono essere introdotti nel sistema con funzione di garanzia verso i cittadini in un contesto di reale autonomia operativa delle istituzioni scolastiche.

Perché il livello degli apprendimenti degli studenti possa entrare nella valutazione del dirigente, occorre altresì che questi abbia effettivi poteri di governo sul lavoro degli insegnanti, secondo quanto indicato nel capitolo Poteri e funzioni del dirigente nel presente *Quaderno*.

43. L'esito della valutazione ha effetto sul rinnovo o mutamento di incarico, sulla retribuzione di risultato e sulla possibilità di accedere a scuole definite di particolare complessità o eccellenza.
La valutazione reiteratamente negativa o che faccia emergere gravi carenze professionali può dar luogo alla risoluzione del rapporto.
44. Ai dirigenti costantemente valutati come superiori alla media o eccellenti devono inoltre essere offerte opportunità di sviluppo e/o diversificazione professionale secondo le rispettive competenze: formatori di altri dirigenti, responsabili del servizio di valutazione delle scuole (quando esisterà), dirigenti di settori periferici e centrali dell'amministrazione, dirigenti tecnici superiori, direttori di reti e poli di scuole.

8. I dirigenti delle scuole e le relazioni sindacali

a) La situazione oggi in Italia

La legge prevede che le relazioni sindacali nelle pubbliche amministrazioni si svolgano a due livelli: nazionale ed integrativo. È l'equivalente del modello consolidato da tempo nel settore privato, dove al contratto nazionale si affianca quello aziendale. Nella progressiva espansione del sistema negoziale, a partire dal 1993, *si è venuta configurando una prima criticità. I livelli di contrattazione si sono infatti moltiplicati, fino a diventare cinque*: accordi-quadro, contratti nazionali di lavoro, contratti nazionali integrativi, contratti regionali, contratti di istituto.

Una quantità impressionante di persone e di tempo viene impegnata in un sistema che si occupa ormai di ogni minimo aspetto del lavoro dei pubblici dipendenti. Nei settori come la scuola, dove praticamente tutta l'attività si svolge attraverso il lavoro delle persone (*labour intensive*), questo significa che non si può prendere alcuna decisione operativa senza passare per la contrattazione. Moltiplicata per cinque, questa trafila rallenta enormemente il funzionamento e ritarda la decisione: senza che questa, una volta presa, si possa mai considerare definitiva.

C'è un altro fattore di criticità in questa ipertrofia negoziale. È normale che il sindacato si preoccupi di tutelare i più deboli: condizione questa che può derivare da situazioni contingenti, ma anche da criticità professionali o di relazione. Ne consegue che la sua rete di protezione si stende a copertura anche di carenze, ritardi e perfino colpe: che non vengono certo difese in quanto tali, ma assorbite nella fitta rete di procedure e garanzie costruita *per evitare abusi del dirigente*.

Quando la *patologia* (il possibile abuso) diventa il criterio di riferimento per l'organizzazione del lavoro, tutto il sistema finisce con il diventare a sua volta *patologico*: cioè si organizza per contrastare e non per promuovere, per impedire e non per decidere.

Ne soffre la qualità del servizio, per i troppi freni alla gestione delle risorse umane e per la tutela di cui finiscono per godere i meno validi fra i dipendenti; ma ne soffrono anche i lavoratori più volenterosi e capaci, che si vedono livellati agli altri, quando non apertamente penalizzati "per evitare discriminazioni". L'ipertrofia del sistema delle relazioni sindacali è sicuramente uno dei problemi della pubblica amministrazione.

Una *seconda criticità* è la tendenza ad invadere ambiti che non costituiscono di per sé materia negoziale, come il funzionamento degli organi collegiali; o aspetti dell'ordinamento (si veda l'abolizione per "sequenza contrattuale" del docente *tutor* nelle scuole primarie). Questioni che riguardano più o meno da vicino gli utenti del servizio o l'interesse pubblico vengono poste sui tavoli contrattuali come se fossero nella disponibilità delle parti. Si tratta sicuramente di una indebita estensione della contrattazione: ma le parti lese, cioè gli studenti, le famiglie, il sistema produttivo ed i cittadini in genere non hanno legittimazione attiva per intervenire, né prima né

dopo la firma dei contratti, a far sentire la propria voce.

Terza criticità, particolarmente avvertita nelle scuole: non si può distribuire un euro senza contrattarlo. Perfino quando non si tratta di denaro pubblico, ma di contributi di terzi, di enti o dell'Unione Europea. E quindi l'incentivazione, per modesta che sia (meno del 3% del monte stipendi), non può neppure andare in modo lineare a chi è valutato meritevole. Occorre che le RSU siano d'accordo: siccome i meritevoli sono sempre minoranza e gli aspiranti ad un compenso aggiuntivo sono tanti, pazienza per il merito.

Quarta criticità. La contrattazione di istituto obbedisce a regole minuziosamente scritte nel contratto nazionale, che si ingerisce anche in molti aspetti interni alla vita delle scuole (permessi, ferie, assemblee, orario delle riunioni, ricevimenti genitori, e via enumerando). Ma al tavolo del negoziato nazionale non siedono i dirigenti che poi dovranno governare il personale applicando quei contratti: siedono dirigenti dell'ARAN che non hanno mai conosciuto dall'interno una scuola e non hanno la più pallida idea dei problemi che si pongono nell'utilizzazione del suo personale. E quindi si lasciano facilmente andare a "scambi" con la controparte, che si pagano in termini di inefficacia del servizio. Ma a rispondere dei risultati delle scuole non sono loro: sono i dirigenti scolastici che nessuno consulta.

Si potrebbe continuare, ma non ne vale la pena, e del resto il problema non è quello di cancellare la presenza sindacale dai luoghi di lavoro: cosa che non è possibile e che nessuno desidera. La questione è come correggere le distorsioni più gravi del sistema, per restituire alle scuole un po' di quella libertà organizzativa e di quell'efficacia didattica che da troppo tempo hanno perduto. A beneficio, per una volta, degli alunni.

b) ciò che sarebbe auspicabile

L'obiettivo strategico si riassume nel superamento (o almeno nel contenimento) delle principali criticità evidenziate. Alcune di esse si possono affrontare per via negoziabile, attraverso una diversa composizione delle delegazioni trattanti, oppure con atti di indirizzo particolarmente mirati e stringenti da parte del Ministero per la Funzione Pubblica.

Altre richiedono modifiche normative, ma sono una minoranza. E comunque, in un Parlamento che legifera in permanenza su tanti minuti aspetti della vita collettiva, non dovrebbe sembrare speso male il tempo necessario per ritoccare norme che si sono rivelate più di danno che di aiuto al buon funzionamento dei servizi pubblici.

Il primo intervento dovrebbe consistere nella riduzione dei livelli negoziali: cinque sono troppi. Si può tranquillamente eliminare quello regionale, che non ha sostanziale ragione d'essere e limita ulteriormente l'autonomia della scuola. Forse si potrebbe cancellare anche il contratto integrativo nazionale, da assorbire nel contratto nazionale quadriennale. Non vi è motivo perché sulla mobilità o sull'aggiornamento si debba tornare a trattare ogni anno. In conclusione, TreeLLLe raccomanda di mantenere solo

tre livelli: accordi quadro, contratto nazionale e contratto di istituto.

Il contratto nazionale potrebbe a sua volta essere molto alleggerito. Allo stato attuale, si compone di ben 150 articoli, concepiti e formulati più come uno *status giuridico* che come un contratto di lavoro. Ci sono norme di carattere permanente che potrebbero tranquillamente far parte di un *corpus* separato, lasciando al negoziato solo gli aggiornamenti indispensabili.

Il secondo intervento riguarda la composizione della delegazione trattante di parte pubblica all'ARAN, che dovrebbe essere integrata con rappresentanti dei dirigenti della scuola: non dei loro sindacati, ma delle loro associazioni professionali. O anche solo di singoli dirigenti di valore, designati dall'Amministrazione perché operino una valutazione di impatto delle clausole contrattuali sull'organizzazione del lavoro.

Il terzo intervento riguarda le troppe norme del contratto nazionale che vanno a regolare materie connesse con l'organizzazione delle scuole autonome: va bene stabilire la misura annuale delle ferie, ma perché regolare come e quando debbano essere richieste e fruiti? ed è solo un esempio fra tanti. Occorre restringere l'ambito della trattativa nazionale alle questioni fondamentali: trattamento economico di base, tutela della malattia, misura delle ferie, garanzie principali, codice disciplinare e poco altro. Tutto il resto dovrebbe andare alla contrattazione integrativa di istituto, se si vuole che essa abbia realmente il senso di una leva per il governo delle risorse umane e non si riduca ad un defatigante braccio di ferro per distribuire qualche centinaio di euro a testa. Anni e lordi, s'intende.

Il quarto intervento consiste nel sottrarre l'incentivazione all'ambito della contrattazione e farne oggetto unicamente di informazione. È il più difficile, perché richiede un intervento legislativo: ma è anche indispensabile se si vuole dare alle scuole autonome, ed ai loro dirigenti, la possibilità di gestire veramente le risorse umane e non solo di amministrarle al più basso livello di efficienza. Solo così la valutazione cesserà di essere aspirazione teorica e diventerà rivendicazione degli stessi interessati; solo così il merito diventerà il principio regolatore della vita interna. E solo così si potranno riconoscere i dirigenti che sanno valorizzare le migliori professionalità e farne il motore dell'innovazione nella scuola.

Anche il contratto di istituto dovrebbe fare una drastica cura dimagrante: al di là delle poche materie fondamentali, i poteri di gestione ed organizzazione delle risorse umane dovrebbero rientrare nella disponibilità esclusiva del dirigente, che su di essi fornirebbe solo informazione preventiva e successiva. Non si deve aver paura di ipotetici *padroni delle ferriere*, che non esistono o che potrebbero agevolmente essere isolati e contenuti in un contesto di autonomia responsabile.

Le proposte presentate in altra parte del presente *Quaderno* in materia di valutazione, rinnovo dell'incarico e responsabilità dirigenziale fornirebbero, se applicate, garanzie più che sufficienti. E si fonderebbe il sistema delle relazioni sindacali non sul contrasto alle eventuali patologie, che sono sempre minoranza, ma sulla promozione delle energie migliori: a vantaggio dell'utenza, ma anche a vantaggio dei professionisti che lavorano con serietà e che fino ad oggi non trovano riconoscimento.

c) le proposte di TreLLLe

45. I livelli di contrattazione sindacale vanno ridotti quanto più è possibile, non superando i tre complessivi: accordi quadro, contratto nazionale e contratto di istituto.
Il contratto nazionale deve essere unico e comprendere solo gli aspetti generali del rapporto di lavoro, demandando alla contrattazione di istituto la definizione dei singoli istituti negoziali.
46. Per favorire il pieno sviluppo dell'autonomia scolastica, una rappresentanza di dirigenti delle scuole fa sempre parte della delegazione di parte pubblica in sede di trattativa presso l'ARAN e presso il Ministero per il rinnovo del contratto nazionale ed integrativo del personale della scuola.
47. Il dirigente fornisce alle rappresentanze sindacali interne informazione preventiva e successiva relativamente alle materie di sua competenza, che non sono oggetto di contrattazione.
48. Il dirigente, informate le rappresentanze sindacali, assegna gli incentivi economici al personale, utilizzando a tal fine una quota predefinita del budget complessivo. L'incentivo attribuibile annualmente a ciascuna unità di personale non può superare il 20% della sua retribuzione ordinaria.

9. Attrarre i migliori

a) La situazione oggi in Italia

Da tempo, l'Europa conosce una penuria di candidati alla direzione delle scuole. Per paradosso, questo fenomeno si manifesta con particolare evidenza nei paesi – come il Regno Unito – dove le retribuzioni sono più elevate ed i poteri del dirigente particolarmente incisivi. Sono stati fatti molti tentativi per spiegarne le ragioni: i più ricorrenti riguardano il carico di lavoro e di responsabilità, l'adeguatezza della retribuzione e l'elevata pressione che il sistema dell'*accountability* esercita sui capi di istituto. Sembrerebbe, insomma, che minori responsabilità e minori poteri costituiscono una condizione desiderabile. Ma sono poi gli stessi interessati, intervistati sull'argomento, a sostenere con forza che non vorrebbero mai tornare indietro al tempo in cui dovevano dipendere dai funzionari degli uffici scolastici periferici per ogni minima questione relativa alle loro scuole²⁵.

L'Italia non registra, per il momento, questo problema: anzi, deve misurarsi con quello opposto. Al recente concorso ordinario per 1.500 posti di dirigente si sono presentati in oltre 37.000, per un rapporto di quasi 25:1. C'è da rallegrarsene?

Se questa corsa alla dirigenza testimoniassero di una forte motivazione al ruolo, dell'incontenibile desiderio di impegnarsi, di energie fresche che premono per mettersi in gioco, la risposta sarebbe affermativa. Qualche dubbio sorge quando si ascoltano le disincantate riflessioni di coloro che hanno fatto parte delle commissioni, hanno letto e valutato gli elaborati, hanno ascoltato i candidati parlare di se stessi e delle proprie priorità professionali. Altre perplessità nascono quando si guarda all'età media dei *nuovi* dirigenti: i due terzi di coloro che sono stati appena assunti (67%) ha più di 50 anni, percentuale che sale all'85% se si prende in considerazione solo il concorso riservato. Ed è solo una parziale consolazione il fatto che, prima di questa massiccia immissione di neodirigenti (3.500 su 10.000), gli *over 50* fossero il 94% (il 37% *over 60*).²⁶

Se Sparta piange, Atene non ride. La "*corsa alla dirigenza*" sembra testimoniare più della criticità della condizione docente che non dell'attrattività di quella dirigenziale. Cerchiamo di individuare almeno gli aspetti più evidenti:

- la professione di insegnante è *piatta*, cioè non consente differenziazioni al suo interno. L'unicità della funzione docente, vero tabù sindacale degli ultimi trent'anni, è diventata una gabbia che comprime tutti al livello più basso. Gli insegnanti sono gli unici laureati che nascono e muoiono – contrattualmente parlando – al settimo livello del pubblico impiego, quello meno elevato. Tutti gli altri, a parità di requisiti, hanno accesso a sviluppi più o meno aperti, che li portano fino al nono livello, quello del personale *direttivo*;
- l'assenza di sviluppo professionale rende inutile la valutazione, e viceversa. E ciò che non viene mai valutato, alla lunga, finisce con il *perdere valore*. Valutazione, in

- senso etimologico, significa *dare valore*. Il suo contrario si traduce nel negarlo;
- tutte le azioni formative che gli adulti esplicano nei confronti degli studenti sono affidate ai docenti: comprese quelle – sempre più numerose e critiche – che riguardano la loro dimensione personale ed affettiva anziché quella cognitiva, tradizionale patria identitaria degli insegnanti. Tutte le *helping professions* sono a rischio di logoramento psicologico: ma questa lo è più delle altre, perché più spesso chiamata ad occuparsi di problematiche che non sono sue, per le quali non è stata formata e che sente di non controllare.

Allora, chi vuole cambiare status, sentirsi gratificato da una maggiore visibilità e da responsabilità di più alto livello, guadagnare di più, togliersi dal confronto logorante con giovani che non riesce più a governare (o tutte queste cose insieme) si guarda intorno e vede, o crede di vedere, nella posizione del dirigente l'unica risposta alle sue domande.

Nella maggior parte dei casi, naturalmente, sbaglia. Perché i costi del nuovo lavoro sono alti e possono superare di gran lunga i benefici (in particolare, in termini di pressione psicologica e di responsabilità); ma soprattutto perché *non si possono guidare positivamente gli altri quando si è in fuga da se stessi.*

Fra i cinquemila nuovi dirigenti assunti negli ultimi tre anni, ce ne sono sicuramente molti validi e motivati: purtroppo solo il tempo ci dirà quanti.

b) ciò che sarebbe auspicabile

L'obiettivo strategico sarebbe quello di attrarre alla funzione di dirigente i migliori fra gli insegnanti e i più adatti: e solo loro. Non si tratta di un compito semplice, perché bisogna al tempo stesso fornire un'alternativa a decine di migliaia di persone che fanno questa scelta per sottrarsi ad una condizione ritenuta peggiore; e comunque assicurare alti livelli di qualità ad un ricambio che, a partire dal 2010, tenderà a stabilizzarsi sulle 750 unità annue. Il che significa che, per operare un minimo di scelta dei più idonei, servirebbero circa 1.500 candidati.

Le linee di intervento devono quindi essere molteplici e rivolgersi sia alle condizioni di lavoro dei docenti, sia a quelle dei dirigenti, sia al quadro di sistema complessivo:

- *la prima linea strategica è che la dirigenza venga considerata una funzione prioritaria, in quanto senza di essa non si cambia la scuola e non si migliora la qualità della formazione dei giovani. Occorre investire risorse consistenti nella formazione iniziale, nella selezione dei migliori, nel supporto alla loro azione, nel predisporre le condizioni strutturali perché possano agire e decidere.* Perché possano, cioè, fare realmente quello che è il loro lavoro;
- *la seconda linea strategica consiste nel creare opportunità di sviluppo interno al loro lavoro per quegli insegnanti che vorrebbero crescere professionalmente senza dover necessariamente cambiare mestiere.* Funzioni specializzate esistono già oggi ed altre ne emergeranno, se l'autonomia delle scuole verrà finalmente messa in condizione di crescere e radicarsi. Si tratta di identificarle e di attivare i meccanismi di selezione per affidarle agli insegnanti più capaci e motivati. E si tratta di riconoscere le diverse professionalità richieste, attraverso un percorso ascendente dalla condizione di

docente *ordinario* a quella di docente *esperto* o *eccellente*. Di queste tematiche (con una specifica proposta che si potrebbe sperimentare), si è occupato diffusamente il precedente *Quaderno n. 4 di TreeLLLe*, al quale si rimanda. Molti di coloro che attualmente si indirizzano verso la dirigenza, senza una vera vocazione ed a volte senza neppure una reale comprensione del ruolo, potrebbero trovare validi motivi per realizzarsi in compiti interni alla docenza se vedessero riconosciuti meriti e *status*. E, comunque, migliorare la professionalità dei docenti – grazie alla valutazione ed allo sviluppo di posizione – migliorerebbe anche la qualità media degli aspiranti alla funzione di capo di istituto;

- *la terza linea strategica consiste nella ricostruzione della funzione del dirigente scolastico e delle condizioni del suo lavoro*, così come è stata diffusamente analizzata nei capitoli precedenti di questo *Quaderno*. Formazione iniziale, reclutamento, compiti chiaramente definiti ed accompagnati dalle risorse necessarie, una valutazione integrata ed impegnativa, strumenti di governo del personale, la possibilità di affiancarsi un gruppo motivato ed affidabile, condizioni di lavoro gratificanti, un sistema di *governance* coerente, un diverso modello di relazioni sindacali: sono altrettanti elementi di un profilo nuovo, sicuramente molto esigente per chi deve svolgerlo, ma in grado di attrarre realmente i migliori e di dare spazio alla loro capacità di progettare e realizzare e di far migliorare le scuole loro affidate;
- *la quarta linea strategica è incentivare a concorrere chi è relativamente giovane e disincentivare i più anziani: la funzione di dirigente non è un premio o un riconoscimento alla carriera, è un investimento per il futuro*. Della scuola e dei giovani, prima di tutto. Fondamentale è creare meccanismi di reclutamento che incoraggino i giovani a mettersi in gioco. Quarant'anni è il limite superiore raccomandabile per compiere il passaggio: per l'energia personale di cui si dispone, per la disponibilità ad investirsi in un progetto di durata significativa, per la flessibilità psicologica ancora attivabile, per l'essere in sintonia con i bisogni degli studenti (almeno nelle scuole superiori).
- Un'ulteriore linea di intervento, più difficile da definire perché di natura culturale e comunicativa. Essa consiste nel fare chiarezza intorno al reale lavoro del dirigente, alleggerendolo di molte mitologie e descrizioni *eroiche*. Si tratta di un lavoro difficile, duro, poco gratificante nel breve termine, e che solo su un arco di diversi anni può offrire soddisfazioni e riconoscimenti all'orgoglio professionale. Non è quel che il capo di istituto fa giorno per giorno, anche se lavora molto, che dà la misura della sua funzione strategica: è il valore aggiunto che crea nel tempo; è tutto quel che esiste *dopo* e non esisteva *prima* e non sarebbe esistito *senza di lui*. Ma questo richiede visione, pazienza, capacità di ripartire dopo ogni insuccesso, ottimismo della volontà. Non è una *sinecura* e non è una posizione in cui spendere confortevolmente gli ultimi anni aspettando la pensione.

E poi ci sono altre condizioni di sistema, che aiuterebbero nel miglioramento della professione. Una di queste è la necessità di fornire certezze a chi la svolge: non certezze su *come* fare, perché questo è il suo lavoro; ma certezze sul contesto in cui lo svolge. Certezza di essere parte di una squadra – il sistema di istruzione – che ha progetti chiari ed aspettative alte; certezza che le norme di volta in volta emanate (e sulla cui attuazione si chiede al dirigente di impegnarsi) non saranno cancellate prima di entrare in vigore per effetto di una nuova tornata elettorale; certezza di

doversi impegnare per raggiungere gli obiettivi assegnati, ma anche di non essere *scaricato* nel momento in cui questo lo porta ad affrontare resistenze o contenzioso.

La sintesi complessiva è: bisogna dare agli insegnanti più bravi e più adatti la possibilità di scegliere se rimanere tali, con buoni motivi e con valide gratificazioni; ovvero se fare il passo e mettersi in gioco in un ruolo diverso, il cui contenuto deve essere chiaro. Fare il dirigente deve essere una scelta di libertà e di responsabilità, non l'unica via di fuga da una situazione senza prospettive.

Un paese che non sa dare certezze professionali a coloro cui affida i propri figli, si prepara ad avere figli senza certezze, giovani adulti incapaci di crescere, sfiduciati prima di mettersi alla prova. Liberare le migliori energie che operano nella scuola e permettere loro di esprimersi nel ruolo che meglio conviene alle loro inclinazioni è sempre un buon investimento.

c) le proposte di TreeLLLe

49. Creare, all'interno della professione docente, opportunità di sviluppo professionale per quei docenti che aspirano a salire di responsabilità senza dover necessariamente diventare altro. Offrire riconoscimenti professionali, collegati alla valutazione delle prestazioni, per i docenti "esperti" ed "eccellenti", con verificate attitudini alla *leadership*²⁷.
50. Ricostruire il profilo professionale complessivo del dirigente nei suoi diversi aspetti per renderlo coerente a quella che deve essere la sua funzione nella scuola dell'autonomia matura e responsabile: formazione iniziale, reclutamento, valutazione, condizioni di lavoro. Ma anche *leadership educativa*, governo reale delle risorse umane, consolidamento di una *leadership* diffusa e sostenibile, nuove strutture di *governance*²⁸.
51. Articolare la procedura di reclutamento in modo da incoraggiare i candidati relativamente più giovani e da scoraggiare progressivamente quelli più anziani.
Essere molto esigenti con i candidati sia sul piano della preparazione teorica che su quello della visione professionale e delle motivazioni esplicitate.
52. Avere chiaro che la qualità della dirigenza è cruciale se si vuole una scuola efficace e tesa ad un miglioramento continuo. Conseguentemente, destinare risorse importanti a migliorare la qualità della dirigenza: dalla formazione iniziale alla selezione, al supporto formativo, alla predisposizione delle condizioni strutturali (normative, contrattuali, organizzative) perché possano esercitare il loro ruolo. Non serve a nulla avere diecimila dirigenti sul campo se non li si pone in condizione di dirigere.

Note della Parte seconda

- ¹ Legge provinciale 7 agosto 2006, n. 5.
- ² Decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165, art. 25.
- ³ *Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia?* (2004).
- ⁴ Vedi a pag. 79 una tabella tratta da: Leithwood ed altri: *Successful School Leadership: What It Is and How It Influences School Leadership* – Nottingham 2006.
- ⁵ Decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165 art. 25 comma 5.
- ⁶ CCNL scuola 24 luglio 2003, art. 31.
- ⁷ Vedi sezione: *Funzioni e poteri del dirigente* nel presente Quaderno.
- ⁸ *Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia?* (luglio 2004).
- ⁹ Per laurea si intende una laurea almeno quadriennale del vecchio ordinamento (ante 1999) ovvero una laurea specialistica del nuovo ordinamento. In pratica, però, nessuno dei laureati “quinquennali” può ancora aver maturato l’anzianità di servizio necessaria. Il requisito di servizio è stato ridotto (da sette a cinque anni) dalla legge finanziaria 2007.
- ¹⁰ Decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165, art. 29 (molte volte modificato nel tempo ed ora abrogato).
- ¹¹ Vedi *Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia?* Quaderno n. 4 di TreeLLLe (2004).
- ¹² Vedi capitolo *La governance* e le proposte relative.
- ¹³ Il nuovo Regolamento in corso di emanazione potrebbe modificare tale previsione.
- ¹⁴ DPR 8 marzo 1999, n. 275, art. 3 (*Regolamento dell'autonomia delle scuole*).
- ¹⁵ “Tenuto conto delle proposte e dei pareri formulati dagli organismi e dalle associazioni anche di fatto dei genitori e, per le scuole secondarie superiori, degli studenti.” *ibidem*.
- ¹⁶ Legge provinciale 7 agosto 2006, n. 5. A Trento il documento si chiama proprio *Progetto di Istituto*.
- ¹⁷ Decreto legislativo 30 luglio 1999, n. 286, art. 5.
- ¹⁸ CCNL area V - 11 aprile 2006, art. 20.
- ¹⁹ Secondo quanto previsto dalla Legge 27 dicembre 2006, n. 296, art. 1 comma 613.
- ²⁰ Decreto legge 7 settembre 2006, n. 147 convertito in Legge 25 ottobre 2006, n. 176.
- ²¹ Nella valutazione del dirigente entra, con un peso del 10% circa, la rilevazione della soddisfazione dell’utenza.
- ²² Decreto legge 7 settembre 2006, n. 147 convertito in Legge 25 ottobre 2006, n. 176.
- ²³ Qualcosa di simile, anche se meno strutturato, esiste anche nel sistema di valutazione provinciale di Trento.
- ²⁴ Vedi il rapporto *Independent Study into School Leadership*, commissionato dal DfES (*Department for Education and Skills*, l’equivalente inglese del nostro Ministero, ad una società indipendente di ricerca, la Pricewaterhouse Coopers LLP (gennaio 2007).
- ²⁵ Si veda *Seminario n. 8 e 9 di TreeLLLe – La dirigenza della scuola in Europa – contributo di Tim Andrew, pag. 27*.
- ²⁶ Fonte: elaborazione TreeLLLe su dati MPI [vedi Tabelle e Figure nella specifica sezione del *Quaderno*].
- ²⁷ Vedi Quaderno 4 di TreeLLLe: *Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia* (2004).
- ²⁸ Vedi in appendice alcuni profili di “standard nazionali” e “dispositivi per la formazione” relativi ai dirigenti in Francia ed in Inghilterra dirigente scolastico in altri paesi europei.

Un'indagine indipendente sulla school leadership

(dal Research Brief RB818, gennaio 2007)

Ricerca commissionata dal Department for Education and Skills (DfES) a PricewaterhouseCoopers LLP.

Introduzione

La qualità della leadership scolastica in Inghilterra e Galles è in genere buona ed è andata costantemente migliorando dalla metà degli anni Novanta. Nell'influenzare l'apprendimento degli alunni, la leadership è seconda solo all'insegnamento in classe (Leithwood et al., 2006). In questo contesto, l'obiettivo principale della presente ricerca è quello di presentare un rapporto esauriente e indipendente sui capi di istituto e più ampiamente sulla leadership scolastica, sui modelli esistenti, su quelli emergenti e potenziali in grado di migliorare le prestazioni di tutti gli studenti.

I principali dati emersi

- Negli ultimi anni il ruolo del leader scolastico è diventato sempre più impegnativo, ed è aumentata considerevolmente la complessità e la varietà dei compiti che gli sono affidati;
- il *comportamento* dei leader scolastici ha maggiore impatto sulle performance degli allievi di quanto non ne abbiano le *strutture* della scuola o i modelli di leadership, e c'è ormai evidenza sui ruoli e le responsabilità cui il gruppo dirigente della scuola deve fare fronte;
- i leader scolastici accetterebbero di buon grado ulteriori supporti per riuscire a far fronte a tutte le richieste che attualmente vengono loro rivolte, in particolare per quanto previsto dal programma [del governo inglese] Every Child Matters ("Tutti i bambini sono importanti");
- si evidenzia chiaramente la necessità che i leader scolastici formino il personale,

coltivino i talenti e “distribuiscono” i compiti di leadership nell’organizzazione. I leader scolastici in genere ritengono di farlo bene, ma la risposta di insegnanti e personale di supporto indica che non è così;

- comincia ad emergere una varietà di nuovi modelli di leadership, soprattutto come risposta a nuovi imperativi strategici. In genere si è verificato uno spostamento dal modello tradizionale di capo di istituto coadiuvato da un vice e/o da un assistente verso nuovi modelli che presentano una ampia gamma di caratteristiche, tra cui:
 - il coinvolgimento formale di altri enti/agenzie e di diversi professionisti-non-insegnanti nel gruppo dirigente;
 - strutture gestionali meno verticistiche;
 - collaborazione formale e informale tra scuole e altri enti formatori;
 - un’attività da “leadership di sistema” (“system leader”) che implica un lavoro al di là dei confini della singola scuola;
- è necessario un ulteriore lavoro di valutazione sull’efficacia di questi modelli. Tuttavia, sulla base di quanto emerso dalla presente ricerca, tutti i modelli sembrano avere, ciascuno a suo modo, un impatto positivo sulle performance degli studenti;
- persiste in molte parti del settore il modello di “capo eroe”, in base al quale il capo di istituto è responsabile di tutto e tenuto a renderne conto. Questo approccio alla leadership non è coerente con i nuovi modelli emergenti perché di fatto limita la distribuzione dei compiti di leadership; inoltre
- anche se il modello “una soluzione per tutti” non è adeguato al settore, le scuole dovrebbero essere invitate e incoraggiate a rivedere l’attuale organizzazione della leadership per valutare in quale misura i nuovi modelli possono aiutarle nello svolgimento dei loro compiti.

Metodologia

Il gruppo di progetto per questa ricerca era formato da dirigenti del DfES (Ministero dell’educazione), del National College for School Leadership (NCSL) e da un osservatore della segreteria della School Teachers’ Review Body (STRB). La ricerca è basata su un programma intensivo di analisi quantitative e qualitative che hanno comportato i seguenti elementi chiave:

- un ampio esame della letteratura accademica esistente sul tema della leadership nel settore educativo e in altri settori pubblici e privati, sia a livello nazionale che internazionale;
- una ricerca qualitativa su cinquanta scuole in Inghilterra e in Galles, in gran parte effettuata nelle vacanze estive 2006. Sono state visitate 19 scuole primarie, 24 secondarie e due scuole speciali, oltre a due Pupil Referral Units [“unità di riferimento per gli alunni”, cioè scuole organizzate per alunni in età di obbligo scolastico che sono fuori dalla scuola e/o che hanno difficoltà a conseguire qualifiche] e tre asili nido. Le visite comportavano un colloquio con il capo di istituto e vari membri del personale insegnante e non insegnante del gruppo dirigente. Inoltre, in occasione della maggior parte delle visite sono stati effettuati colloqui con insegnanti, esperti multidisciplinari, membri del board e rappresentanti

- dei genitori. In media sono stati effettuati sette colloqui in ciascuna scuola;
- un'estesa consultazione degli stakeholder chiave, tra cui dirigenti del DfES, del NCSL, ma anche di vari sindacati e associazioni professionali, dirigenti degli enti locali e leader di altre organizzazioni di settore pubbliche e private. In complesso, circa cinquanta tra riunioni e colloqui faccia a faccia. Il gruppo di progetto ha convocato due riunioni di un più ampio Gruppo di Riferimento costituito da stakeholder, e sette di questi hanno anche fornito documentazione scritta al gruppo di progetto;
 - dieci gruppi mirati formati da insegnanti e personale di supporto con una media di otto partecipanti per gruppo. Le riunioni dei gruppi si sono svolte in cinque località di Inghilterra e Galles: cinque gruppi per il personale insegnante e cinque per il personale di supporto;
 - una grande indagine per posta e on-line per contattare 3.260 leader scolastici tra cui capi di istituto, membri dell'organo di governo ("Governing Body"), nonché membri del personale insegnante e del personale di supporto del gruppo dirigente (vedi schema sottostante). Questionari multipli (con un questionario specifico per ciascuno dei quattro gruppi individuati) sono stati inviati a 3.753 scuole e si è ottenuta risposta da almeno il 40% di queste.

Capi di istituto	1.286
Membri del Governing Body	531
Membri del gruppo dirigente scolastico	1.107
Personale anziano di sostegno al gruppo dirigente	336
TOTALE	3.260

Principali dati emersi

Valutazione complessiva sulla leadership scolastica

I leader scolastici in Inghilterra e Galles hanno molto di cui andare fieri. Varie ricerche dimostrano che, raffrontati ad altri professionisti, i capi di istituto costituiscono nell'opinione diffusa un esempio particolarmente positivo di leader. Negli ultimi tre anni hanno infatti realizzato l'implementazione di una serie di iniziative nazionali di grande rilevanza, e in questo periodo le performance degli alunni hanno continuato a migliorare e attualmente sono al massimo storico; i risultati degli alunni, come evidenziati dalla nostra ricerca, sono il più importante aspetto del lavoro del leader scolastico e rappresentano la loro maggiore fonte di soddisfazione.

L'OFSTED stima che circa tre quarti dei leader scolastici in Inghilterra siano "bravi", "molto bravi" o "eccellenti" nel dirigere e gestire le loro scuole: dati analoghi si applicano al Galles. Inoltre, la qualità della leadership scolastica è andata costantemente migliorando a partire dalla metà degli anni Novanta quando, secondo

l'OFSTED, solo la metà circa dei capi di istituto venivano classificati "bravi", "molto bravi" o "eccellenti". Oltre a questo, il Governo ha fatto un enorme investimento per sostenere e sviluppare la leadership scolastica attraverso la creazione del NCSL (National College for School Leadership) e il concomitante sviluppo della NPQH (National Professional Qualification for Headship). In linea generale, quindi, si può dire che la qualità della leadership nelle nostre scuole è molto positiva.

Tuttavia non ci si deve crogiolare nell'autocompiacimento: innanzitutto perché è inaccettabile avere un quinto dei leader scolastici giudicati "insoddisfacenti". In secondo luogo perché si è verificato un evidente peggioramento nei giudizi sulla qualità della leadership scolastica nel più recente Rapporto Annuale dell'OFSTED (novembre 2006). In terzo luogo, ancora più importante, perché il paesaggio sociale e politico è completamente mutato, e pertanto ciò che si chiede ai leader scolastici adesso e per il futuro è sostanzialmente diverso rispetto a qualche anno fa.

Ruoli e responsabilità dei leader scolastici

Tra i leader scolastici è diffusa l'opinione che il loro ruolo sia diventato più impegnativo, e che la complessità e la varietà dei compiti che sono tenuti a svolgere siano notevolmente aumentate. Ciò è dovuto in larga misura a varie scelte politiche e correlate iniziative che hanno un forte impatto sul ruolo dei leader scolastici, ad esempio Every Child Matters (ECM), la riorganizzazione del personale e l'"Agenda 14-19". L'implementazione di tali iniziative richiede una nuova serie di abilità tra cui una maggiore collaborazione tra scuole e il partenariato tra il settore dei servizi all'infanzia e altri.

C'è un ragionevole livello di evidenza sui ruoli e le responsabilità che il gruppo dirigente della scuola è chiamato ad affrontare. Essi sono chiaramente espressi, ad esempio, in *School Teachers' Pay and Conditions Document (STPCD)* come pure nel *National Standards for Headteachers* del DfES, e sono inoltre descritti con chiarezza da molti leader scolastici che sono stati intervistati e osservati nel corso della nostra ricerca. In generale i ruoli e le responsabilità dei leader scolastici coprono un'ampia gamma di aree operative, tra cui la determinazione della strategia e dell'ethos della scuola; la supervisione dell'insegnamento e dell'apprendimento; lo sviluppo e la gestione delle risorse umane; l'ottemperamento di quanto richiesto dal regime di accountability. Tuttavia, anche se è molto chiaro cosa dovrebbero fare i leader scolastici (tra cui il capo di istituto e gli altri membri del gruppo dirigente), si evidenzia una grande difficoltà di molti leader scolastici a fronteggiare tutto quanto è loro richiesto. Il quadro a pag. 127 sintetizza alcuni elementi chiave rilevati dalla nostra ricerca.

Gli elementi descritti si riferiscono ai ruoli e alle responsabilità di tutto il gruppo dirigente della scuola, non solo del capo di istituto. In questo contesto vale la pena di notare che la ricerca ha esaminato specificatamente il ruolo del vice e dell'assistente al capo di istituto e ha riscontrato che tra loro vi è poca differenza. Il ruolo di vice appare in genere più focalizzato su una serie di compiti di gestione, mentre quello dell'assistente è più focalizzato sul benessere degli alunni e sulla realizzazione

RUOLI E RESPONSABILITÀ PRINCIPALI DEI LEADER SCOLASTICI

Direzione strategica ed etica

Molti capi di istituto ammettono di faticare molto per trovare il tempo di impegnarsi efficacemente sulle varie questioni strategiche che dovrebbero affrontare. Ciò deriva fondamentalmente dalla massa di problemi operativi che devono risolvere. Tuttavia dai dati emerge anche che alcuni leader scolastici preferiscono ruoli operativi piuttosto che impegnarsi in quelli strategici.

Insegnamento e apprendimento

In tutto il settore c'è la convinzione diffusa che uno dei ruoli fondamentali dei leader scolastici è quello di promuovere e migliorare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento impartito nella scuola. Molti leader scolastici hanno espresso la loro frustrazione per il fatto che l'attuale situazione non consente loro di essere coinvolti come desidererebbero nell'insegnamento. Infatti, per avere la possibilità di dedicare sufficiente tempo alla direzione e alla gestione, i leader scolastici insegnano molto meno di prima: ad esempio, poco più di un quarto dei capi di istituto della scuola primaria e secondaria non insegna affatto in classe, e la maggior parte degli altri dedica all'insegnamento meno di cinque ore la settimana.

Sviluppo e gestione delle risorse umane

Sviluppare e coltivare i talenti è una funzione fondamentale del leader, in qualsiasi settore esso operi. Nel contesto scolastico, la letteratura internazionale dimostra che uno dei contributi principali dei leader scolastici all'insegnamento e all'apprendimento consiste nell'impatto che essi hanno sulle motivazioni, la crescita professionale e il benessere del personale. I dati emersi dalla ricerca indicano che molti leader scolastici hanno risposto bene a queste sfide per quanto riguarda la crescita professionale, ma c'è ancora molto da fare sia a livello di singolo istituto che di sistema. Ad esempio, quando è stato chiesto ai capi di istituto quali sono le priorità da affrontare e anche quali dovranno essere le loro future capacità, nella graduatoria delle loro priorità figuravano molto in basso la gestione delle risorse umane, il reclutamento e la capacità di trattenerne il personale. Anche se ciò è comprensibile, tenuto conto degli altri impegni, tuttavia fa pensare che molti leader scolastici non abbiano ancora pienamente fatto propria la gestione delle risorse umane (come invece è avvenuto in altri settori, ad esempio in quello privato).

Reti e collaborazione tra scuole e con altri enti

Dati i nuovi imperativi strategici, la collaborazione e la rete tra scuole e altri enti dovrebbe diventare la norma per le scuole, senza alcuna eccezione. Ad esempio, come indicato dall'*Extended Schools Prospectus* (2005) del DfES, entro il 2010 tutte le scuole dovrebbero offrire un nucleo di servizi allargati quali cura dei bambini, aiuto ai genitori e altri servizi specialistici (logoterapia, servizi di igiene mentale, assistenza sociale). Questo implica che i leader scolastici, a prescindere dal modello di leadership adottato, collaborino efficacemente con altri enti per assicurare tali servizi. La ricerca ha dimostrato che questo ha spinto alcune scuole a riorganizzarsi in modo da riconoscere formalmente l'importanza della collaborazione tra enti, ad esempio inserendo professionisti di altri istituti nel gruppo dirigente. La nostra aspettativa, sulla base di quanto emerso, è che ciò diventi sempre più diffuso nelle scuole. Più in generale, tutto questo significa che i leader scolastici ora devono guardare molto più all'esterno di quanto abbiano fatto finora, il che implica chiaramente la necessità di una gamma di capacità interpersonali "più elastiche" per operare in rete. La nostra ricerca dimostra che la maggior parte dei leader scolastici riconoscono ed accettano i nuovi compiti che vengono richiesti loro relativamente a queste aree, ma molti faticano e farvi fronte, e la maggior parte ammette di aver bisogno di formazione e sostegno. In effetti, lo sviluppo e la gestione di servizi allargati è stato il campo su cui la maggior parte dei capi di istituto intervistati per la nostra ricerca ha sottolineato la necessità di una formazione specifica.

Compiti operativi

Come già sottolineato, i dati dimostrano che molti leader scolastici sono troppo impegnati in questioni operative e che questo, in qualche misura, impedisce loro di occuparsi di obiettivi più strategici. La ricerca ha generato molti racconti di capi di istituto, ad esempio, che devono occuparsi di sturare water, caricare lavastoviglie e controllare l'entrata e l'uscita degli alunni. Talvolta questi comportamenti possono essere adeguati, e spesso sono resi necessari dalla situazione laddove è limitata la possibilità di delegare tali compiti. Ma questi vincoli con la dimensione operativa sembrano anche dipendere, sulla base della nostra interpretazione dei dati, da una forma mentis di alcuni leader scolastici che spesso preferiscono il ruolo operativo a quello strategico.

Accountability

Tra tutti i compiti del capo di istituto, sono quelli riferiti all'*accountability* a consumare più tempo. In questo contesto, il termine "frammentazione" è stato spesso usato dai leader contattati per esprimere la loro frustrazione rispetto alle troppe domande cui devono far fronte, l'apparente incoerenza tra loro e la mancanza di risorse per attuarle. Questa sensazione, senz'altro molto forte, ci è sembrata anche riflettere un desiderio di stabilità e coerenza di fatto irrealizzabile, che non può essere garantita in nessuna altra organizzazione pubblica o privata. Sappiamo da altri settori che il cambiamento, la diversità e la complessità sono caratteristiche inevitabili dell'ambiente attuale e futuro, e che i leader devono necessariamente saperli affrontare. I leader scolastici, tuttavia, possono pretendere legittimamente che tale cambiamento sia gestito con coerenza e congiuntamente da Governo ed altri enti.

di nuove iniziative. Nel complesso, la mancanza di una netta e rilevante separazione tra i due ruoli suggerisce che tale distinzione è ormai priva di significato.

Caratteristiche del leader scolastico valido - la distribuzione della leadership (delle responsabilità)

Un importante aspetto della presente ricerca è stato quello di identificare i modelli di leadership in grado di influenzare positivamente i risultati degli alunni. Un elemento chiave attiene alle caratteristiche del leader efficace, cioè agli attributi e ai comportamenti mostrati dai leader di successo, a prescindere dal modello o dalla struttura organizzativa entro cui operano. In effetti, dalla letteratura sulla leadership nel settore privato e dalle nostre analisi risulta chiaramente che, anche se le strutture collegate sono importanti, queste non contano quanto i comportamenti praticati dai leader dell'organizzazione. Analogo messaggio emerge dalla presente ricerca: i comportamenti dei capi di istituto influiscono sulle performance degli alunni più delle strutture o dei modelli scolastici.

Sono state effettuate moltissime ricerche a livello nazionale e internazionale sui comportamenti e le caratteristiche chiave alla base di un'efficace leadership scolastica e nel paragrafo che segue viene riportata una sintesi dei dati emersi.

Una leadership scolastica efficace – quadro sintetico dei dati emersi dalla ricerca

- Dopo la qualità dell'insegnamento in classe, la leadership scolastica è il secondo fattore a determinare la qualità dell'apprendimento degli allievi;
- quasi tutti i leader di successo ricorrono allo stesso fondamentale repertorio di pratiche, i cui elementi principali sono: l'elaborazione di una visione strategica, la crescita del capitale umano, la ridefinizione dell'organizzazione, la gestione dell'insegnamento e dell'apprendimento;
- i modi in cui i leader applicano queste fondamentali pratiche, e non le pratiche stesse, dimostrano la loro capacità di rispondere alle esigenze dei contesti in cui operano;
- i leader scolastici migliorano l'insegnamento e l'apprendimento indirettamente influenzando sulla motivazione, l'impegno e le condizioni di lavoro del personale;
- la leadership scolastica ha maggiore influenza sulle scuole e sugli studenti quando è ampiamente distribuita;
- alcuni modelli di distribuzione sono più efficaci di altri;
- alcuni tratti personali spiegano l'ampia gamma di variazioni nell'efficacia della leadership.

Forse uno degli elementi più importanti che emergono dalla letteratura esistente sulla leadership scolastica efficace (come pure gli studi sulla leadership nel settore privato) si riferisce alla capacità di far crescere la professionalità e il talento del personale e, di conseguenza, di "distribuire" la leadership in tutta l'organizzazione. Nel contesto scolastico, la distribuzione della leadership è potenzialmente un mezzo per alleviare il carico di lavoro che attualmente pesa sui leader scolastici, e per rendere

il ruolo più attraente. Ma la leadership distribuita comporta molto più che la semplice ripartizione di alcuni compiti: significa anche un approccio “condiviso” della leadership, in cui gli attori di tutta l’organizzazione sono direttamente impegnati e ne influenzano la direzione culturale, etica e strategica anche se in misura proporzionata alla loro posizione.

La nostra ricerca indica che leader scolastici, personale e altri stakeholder concordano sulla necessità di distribuire la leadership nelle scuole. In generale, tutti gli intervistati condividevano i principi del modello distribuito. La grande maggioranza dei leader scolastici (il 95% dei capi di istituto delle secondarie e l’85% delle primarie) ritenevano che all’interno della loro scuola le responsabilità fossero distribuite, almeno in qualche misura. Tuttavia dalla nostra ricerca è emerso anche forte il messaggio che molti membri del personale insegnante e di supporto non si sentivano impegnati e coinvolti in modo significativo dall’esistente modello di leadership distribuita all’interno della scuola. Il personale aveva di solito un’opinione chiara sui comportamenti e le caratteristiche che rendono un leader efficace (vedi paragrafo seguente) ma, sulla base dei gruppi mirati da noi condotti, abbiamo rilevato una sostanziale insoddisfazione in ordine alla realtà effettiva. Inoltre, nelle nostre visite sul campo abbiamo constatato che molti leader scolastici erano chiaramente stressati e oberati da un’ampia gamma di compiti operativi, il che sicuramente non denota la presenza di una leadership distribuita. Un dato chiave emerso dalla nostra ricerca è dunque il bisogno di una leadership più ampiamente e profondamente distribuita all’interno della scuola.

Comportamenti di un leader efficace a giudizio di insegnanti e personale di supporto

Un leader efficace

- adotta un approccio aperto all’interlocuzione, non gerarchico, e distribuisce con efficienza le responsabilità;
- è accessibile e visibile in tutta la scuola;
- sa comunicare con tutto il personale;
- prende sul serio la gestione delle performance del personale e offre indicazioni chiare per lo sviluppo professionale del personale;
- ha una buona conoscenza del lavoro in classe come pure del ruolo della scuola nella più ampia comunità.

Alcuni degli ostacoli alla distribuzione della leadership sembrano riguardare la persistenza del modello tradizionale del “capo-eroe”, a cui si aggiungono le aspettative dei genitori e della comunità di un capo sempre presente e disponibile. Inoltre, sussistono numerose barriere legislative relative alla accountability e alle risorse che impediscono ai capi di istituto di distribuire ulteriormente la leadership.

Modelli di leadership scolastica

Nella presente ricerca, una parte importante è stata dedicata a esaminare diversi modelli di leadership scolastica e identificare gli aspetti di quei modelli che hanno

un'influenza positiva sui risultati degli allievi. I dati dimostrano che malgrado i comportamenti dei leader abbiano maggior peso del modello di leadership adottato, lo sviluppo di nuovi modelli può essere uno dei canali attraverso cui promuovere i migliori comportamenti della leadership. Abbiamo schematizzato i cinque ampi tipi di modelli di leadership emersi nel corso della nostra indagine:

- **Modello tradizionale** – in cui il gruppo dirigente è composto esclusivamente da personale insegnante qualificato e comprende di norma un capo di istituto coadiuvato da un vice e/o assistente. Nella nostra ricerca, questo modello prevale nel settore primario ma è anche diffuso, sebbene in grado minore, nella scuola secondaria.
- **Modello manageriale** – questo modello si differenzia da quello tradizionale perché adotta una struttura meno verticistica: i ruoli specifici sono attribuiti ad esempio al direttore finanziario e/o al direttore delle risorse umane. Questo modello tende a essere più diffuso nel settore secondario, dove quasi la metà dei capi di istituto dichiara di aver un membro anziano del personale di supporto nel gruppo dirigente e un ulteriore 8% dichiara di averne due.
- **Modello manageriale in collaborazione con enti esterni** (multi-agency managed model) – questo modello rappresenta la naturale evoluzione del modello precedente e, in un certo senso, scaturisce da quanto stabilito da “Every Child Matters” e dall’“Agenda 14-19”. Come il modello manageriale, comporta una struttura meno verticistica, ma è maggiormente orientato verso l'esterno e la collaborazione tra enti. Può essere realizzato in molti modi diversi, ma di solito coinvolge personale insegnante e professionisti di altri enti che collaborano all'interno del gruppo dirigente della scuola. Questo modello rimane un'eccezione più che la regola ma ci si aspetta che molte scuole si muovano in questa direzione per far fronte a quanto disposto da “Every Child Matters” e dall’“Agenda 14-19”.
- **Modello di gestione a rete di scuole** (federated model) – questo modello è caratterizzato da vari livelli di collaborazione tra scuole e talvolta tra scuole e altri erogatori di servizi, ad esempio: organi di governo scolastici e capi di istituto “esecutivi” che controllano più scuole; federazione tra scuole e istituti che forniscono educazione ulteriore e/o stage in azienda. Nella nostra ricerca, quasi un capo di istituto su dieci ha riferito una qualche sorta di organizzazione federata informale, e la maggioranza delle scuole ha riferito di collaborazioni informali con altre scuole.
- **Modello per la leadership di sistema** – questo modello abbraccia tutti i diversi ruoli che il capo di istituto può assumere al di là dei confini della propria scuola, ad esempio quelli che contribuiscono al sistema educativo nel suo complesso, cioè a livello locale, regionale o nazionale. Comprende, ad esempio, i National Leaders of Education che assumono ruoli di consulenza al Governo e i “capi di istituto virtuali” che rispondono alle scuole che si trovano ad affrontare problemi difficili.

Importante notare che questi modelli sono, per definizione, molto variegati e in quanto tali non si escludono a vicenda. Ad esempio, alcune scuole si trovano a cavallo tra due modelli: per ottemperare a quanto previsto da “Every Child Matters” possono adottare il modello manageriale in collaborazione con enti esterni, ma anche federarsi con altre scuole. Ciò nonostante, molti degli stakeholder con cui abbiamo parlato hanno riconosciuto e approvato la nostra classificazione dei modelli come modo per dare una certa chiarezza a una situazione molto complessa.

Efficacia dei modelli di leadership

Il nostro lavoro ha lo scopo di identificare alcuni elementi chiave dei modelli che, sulla base dei dati qualitativi e quantitativi raccolti, risultano avere un impatto positivo (o negativo) sui risultati degli allievi. In questo contesto, lo schema qui di seguito offre una panoramica dei principali dati emersi dalla ricerca in relazione all'efficacia di ciascuno dei cinque modelli per quanto riguarda il miglioramento dei risultati.

Efficacia dei modelli di leadership per migliorare gli standard – sintesi dei principali dati emersi

Modello tradizionale – Questo modello si è rivelato efficace per migliorare gli standard degli allievi, e in alcuni contesti continua ad esserlo. I suoi punti di forza in termini di miglioramento degli standard si riferiscono alla sua chiara focalizzazione su insegnamento e apprendimento, sulla sua comprensione e accettazione da parte di allievi, insegnanti e stakeholder e sui suoi chiari principi di accountability. Peraltro la nostra ricerca indica che il successo dipende meno dal modello in sé e più dal comportamento dei leader scolastici che lo adottano. In particolare, e in linea con quanto emerge da altre ricerche, i dati provano che, laddove questo modello ha funzionato bene, una delle ragioni *inter alia* è rappresentata dal fatto che i leader scolastici hanno distribuito le loro responsabilità in modo efficace in tutta l'organizzazione e si sono concentrati sulla crescita professionale del loro personale. I dati provano peraltro che l'attuale policy in atto sta mettendo in discussione la sostenibilità di questo modello e che le scuole devono cominciare a distaccarsene per assicurare il raggiungimento degli standard e il benessere degli allievi.

Modello manageriale – Lo spostamento verso questo modello è stato uno dei primi passi compiuti da molte scuole allo scopo di superare le tensioni derivate dall'adozione di un modello tradizionale nell'ambito dell'attuale policy. Nel compiere questi passi, numerose scuole hanno riscontrato che questo modello ha consentito di allocare ruoli e responsabilità chiave in modo più efficace; ha inoltre consentito ai capi di istituto di avere più tempo per curare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento e, più in generale, di usare meglio le risorse della leadership. I dati indicano anche che, in molte delle situazioni in cui è emerso questo modello, si assiste spesso a una corrispondente adesione ai principi e alla pratica della leadership distribuita e allo sviluppo e coinvolgimento strategico di tutto il personale, insegnante e non. In altre parole, si ha la percezione che la configurazione strutturale della scuola sia stata guidata dai comportamenti e dagli atteggiamenti di fondo dei leader scolastici, che sappiamo avere un impatto positivo sui risultati degli allievi. Il modello in cui la responsabilità di leadership è condivisa da due o più soggetti (ad esempio attraverso il job-sharing), è uno specifico sottoinsieme del modello manageriale. Il successo di questo modello è inestricabilmente connesso alla qualità e alla sostenibilità dei rapporti personali tra le persone coinvolte. Tuttavia questa ricerca, insieme ad altre indagini internazionali, dimostra che esso può rappresentare una soluzione efficace per affrontare gli attuali difficili compiti collegati alla leadership.

Modello manageriale in collaborazione con enti esterni – Per quanto attiene al miglioramento dei risultati degli allievi, l'elemento più importante di questo modello è il riconoscimento formale del rapporto tra i risultati scolastici dei giovani e le loro abilità sociali. I capi di istituto di scuola primaria e secondaria contattati per la nostra ricerca hanno ammesso in maggioranza il forte legame tra l'ampliamento dei servizi offerti e la motivazione, il benessere e i risultati scolastici degli allievi. Ovviamente è possibile che tali servizi "allargati" vengano offerti nel contesto di un modello differente. Ciò nonostante i dati raccolti suggeriscono che, in alcuni contesti, sono evidenti i benefici quando la scuola adotta formalmente questo modello di collaborazione con l'esterno. Ad esempio, avere assistenti sanitari, assistenti sociali e/o psicologi che lavorano nella sede scolastica, anche se non è privo di difficoltà, può generare significative efficienze che si riflettono positivamente sugli apprendimenti degli allievi. Abbiamo ad esempio constatato che in alcuni casi la presenza di questi professionisti nella scuola assicura che i bisogni sociali degli allievi vengano affrontati tempestivamente e in modo olistico.

Modello di gestione a rete di scuole – Questo modello dimostra una serie di benefici chiave che, in fin dei conti, hanno un impatto positivo sulla performance degli allievi, ad esempio: maggiori possibilità grazie alla leadership distribuita; economie di scala ottenute attraverso la condivisione delle risorse; transizione più facile degli allievi da una fase all'altra; migliori opportunità di crescita professionale per tutti i membri del personale scolastico. Se ne vedono i benefici nella scuola primaria, dove gruppi di scuole sono in grado di condividere le risorse e godere di servizi di accesso che altrimenti non sarebbero usufruibili a livello di singola scuola. Ma possono anche essere individuati nel settore secondario, dove gli accordi interscuola e tra scuola e college possono migliorare l'ampiezza e la qualità del curriculum offerto agli allievi.

Modello per la leadership di sistema – L'efficacia di questi modelli in termini di miglioramento dei risultati degli allievi deve essere inteso in senso più generale. Questo perché numerosi modelli che rientrano in questa categoria abbracciano tutto il sistema e non sono legati a singole scuole. Ci sono peraltro evidenti benefici potenziali a livello locale, regionale e nazionale che hanno dimostrato di avere un impatto positivo sui risultati degli allievi. Molti dati in proposito sono stati raccolti e/o commissionati dal NCSL, ad esempio quelli sui capi "esecutivi" che assistono le scuole in difficoltà e di conseguenza determinano il miglioramento della performance degli allievi.

Sulla base dell'analisi sopra descritta, risulta chiaro che l'approccio "un'unica soluzione per tutti" non è accettabile o adeguato al settore e non sarebbe in ogni caso praticabile visto l'alto grado di autonomia esistente. Le scuole non possono essere forzate ad adottare nuovi modelli, ma possono però essere invitate o incoraggiate a rivedere la loro attuale organizzazione e informate sulle nuove possibilità in proposito. Una nostra raccomandazione chiave è che le informazioni su questi (e altri) modelli vengano diffuse in tutto il settore, e che le scuole vengano incoraggiate a considerarle un modo potenziale per far fronte alle nuove sfide.

Raccomandazioni chiave

Sulla base di quanto rilevato nel corso della nostra ricerca, abbiamo definito una serie di raccomandazioni che, prese nel loro insieme, possono potenzialmente modificare la leadership scolastica in Inghilterra e in Galles. La premessa implicita di tali raccomandazioni è che tutti gli attori coinvolti – leader scolastici, insegnanti e personale di supporto, loro associazioni di categoria e sindacati, DfES, partner, enti vari della società nel suo complesso – facciano la loro parte per realizzare il cambiamento. Le raccomandazioni chiave che emergono dalla ricerca possono essere sintetizzate come segue:

- ***diversificare i modelli di leadership***: promuovere attivamente nuovi ed emergenti modelli di leadership: mettere a punto un programma nazionale per aiutare le scuole che cercano di muoversi verso nuovi modelli; rimuovere le principali barriere legali e normative che ostacolano la realizzazione di nuovi modelli;
- ***distribuire la responsabilità tenendo conto del regime di accountability richiesto***: rivedere la strategia e la pratica riferite alla accountability per facilitare una più ampia distribuzione della leadership. Questo comporterà, *inter alia*: una revisione della legislazione e della normativa in materia di accountability scolastica; una diffusa informazione sulle flessibilità in relazione alla accountability concessa dall'Education Act del 2002; l'estensione dell'offerta di formazione e qualificazione ai leader non ancora in possesso del Qualified Teaching Status (QTS);
- ***rivedere la governance di istituto***: approfondire l'interazione tra leadership e governance, studiando problemi quali: dimensioni e composizione degli organi di governo, implicazioni del lavoro in collaborazione con altri enti e *modus operandi*;
- ***semplificare la normativa***: rivedere i meccanismi attualmente vigenti per limitare i compiti burocratici della scuola: condurre una regolare mappatura delle normative esistenti e future; chiarire maggiormente quali compiti della scuola sono obbligatori e quali opzionali/consigliabili;
- ***promuovere la programmazione del personale, il suo avvicendamento e le diverse professionalità***: favorire l'ingresso nei ruoli dirigenziali della scuola di personale adeguatamente qualificato proveniente anche da settori esterni; incoraggiare l'accelerazione del passaggio dallo status di QTS (insegnante qualificato) a capo di istituto; realizzare un'iniziativa pilota per la rotazione dei leader a intervalli periodici su un gruppo di scuole;
- ***adottare un nuovo approccio per qualificare i dirigenti***: riformare la NPQH e Head for the Future; mettere a punto una serie di aspetti, ad esempio condividere i moduli formativi adottati da professionisti di altri settori ed essere più flessibili nel riconoscimento della precedente formazione;
- ***integrare attività innovative, basate sull'esperienza, di aggiornamento continuo (Continuous Professional Development – CPD)*** – accrescere la capacità di leadership del settore promuovendo e integrando una serie di attività innovative di aggiornamento continuo basato sull'esperienza, tra cui il distacco in imprese pubbliche o private. Inoltre, incoraggiare la realizzazione del programma Children's Trusts per sviluppare una formazione che faccia incontrare leader

- provenienti dai servizi educativi, sanitari, sociali ed enti attinenti;
- ***sviluppare soluzioni di e-learning in tutto il sistema***: questo al fine di rispondere ad alcuni dei bisogni chiave di formazione identificati dalla presente ricerca, e come parte di un approccio all'apprendimento più ampio e "integrato";
 - ***migliorare l'attuale sistema di incentivi***: non raccomandiamo cambiamenti radicali all'attuale sistema di incentivi; la nostra raccomandazione è modificare il sistema esistente, non cambiarlo radicalmente;
 - ***concedere riconoscimenti per i nuovi ruoli e le performance individuali***: modificare l'attuale sistema di remunerazione in vari modi, tra cui:
 - esaminare come meglio determinare le scale stipendiali per gli "executive heads" e i "chief executives" e anche come adeguare la scala stipendiale dei capi di istituto laddove rispondano a un capo esecutivo ("executive head");
 - rivedere il trattamento dei membri del gruppo dirigente non dotati di QTS così da garantire il loro più facile reclutamento e la loro permanenza nella scuola;
 - ***guidare e formare capi di istituto***, i membri degli organi di governo e le autorità locali per rendere più efficace l'attuale sistema di incentivi ai leader;
 - ***mantenere l'integrità del sistema di remunerazione***: rivedere alcuni aspetti del sistema esistente, tra cui: differenziali di stipendio tra capi di istituto, vice e assistenti; i differenti pesi del numero di allievi stabiliti dallo School Teachers' Pay and Conditions Document (STPCD); infine, decidere se debba esserci una distinzione nella scala stipendiale di vice e assistenti;
 - ***ruolo dei genitori e degli allievi***: fornire supporto ai leader scolastici per facilitare loro il compito di rispondere alle richieste degli utenti dei loro servizi, in particolare degli allievi e delle famiglie;
 - ***conquistare cuori e menti***: mettere a punto una campagna di comunicazione per sfidare le concezioni tradizionali (ad esempio quella di "capo-eroe"), spiegare i benefici dei nuovi modelli di leadership e facilitare l'ingresso di nuovi talenti provenienti da ambienti diversi;
 - ***misurare e gestire il cambiamento***: fare sì che le linee guida nazionali per la riforma della leadership scolastica si basino su informazioni aggiornate, tali da aprire nuove prospettive sulla gestione, e che, come risultato di questa ricerca, si facciano proprie le raccomandazioni presentate.

Modernizzare il management della scuola

Il punto di vista degli imprenditori europei

a cura del BIAC (2003)

Selezione dei punti chiave del documento “Empowering the Teaching Profession and Modernizing School Management” (Valorizzare la professione degli insegnanti e modernizzare il management della scuola).

Nel corso del 2002 presso il BIAC (Business and Industry Advisory Committee dell'OCSE) si è costituito un gruppo di esperti delle “confindustrie” di otto paesi europei per affrontare il problema di come valorizzare la professione degli insegnanti e modernizzare il management della scuola. Il gruppo è risultato così costituito:

presidente: A. Oliva (Confindustria – Italia)

Membri: D. Kluxen-Pyta (coredatrice e segretaria del gruppo di lavoro, BDA-Germania); C. Renique (coredatore, VNO-NCW – Paesi Bassi); Ulla Ericson (SE-Svezia); G. Riemer (IV-Austria); L. Skanting (DA-Danimarca); Juan Menéndez-Valdés (CEOE-Spagna).

Il rapporto è stato firmato dai presidenti delle otto confindustrie coinvolte e nel luglio del 2003 è stato presentato e discusso con Viviane Reding, commissario europeo responsabile di istruzione e cultura, e successivamente con i ministri dell'Istruzione dei singoli paesi firmatari.

L'obiettivo degli imprenditori era quello di promuovere un dibattito coi governi e con tutti gli stakeholder per migliorare la qualità dell'insegnamento e per favorire la realizzazione di uno “spazio dell'istruzione (e della ricerca) che consenta all'Europa di diventare un continente tra i più competitivi al mondo” (vedi Dichiarazione di Lisbona).

Messaggi chiave:

1. All'inizio del XXI secolo ci troviamo in una situazione profondamente mutata rispetto ad una decina di anni fa. Noi imprenditori, spinti dalle continue innovazioni tecnologiche, dobbiamo misurarci con modelli organizzativi e professioni in rapida evoluzione e con la globalizzazione di mercati sempre più aperti e flessibili. Le nostre organizzazioni sono divenute meno gerarchiche e più flessibili, organizzazioni “che apprendono”. Il rinnovamento delle missioni dovrebbe andare di pari passo con nuovi modelli organizzativi e nuove metodologie didattiche, favorite anche dalle tecnologie informatiche e multimediali.

Di fronte a cambiamenti sociali di tale portata, anche la scuola deve rinnovare le proprie missioni. Il sistema scolastico deve certamente continuare a

fornire solide competenze di base e conoscenze di alta qualità, ma anche dotare i giovani di competenze “sociali” e “personali”, trasmettere i valori di cittadinanza e la capacità di apprendere lungo il corso della vita; tutto ciò per garantire loro un lavoro, maggiore mobilità sociale e una buona qualità della vita nel XXI secolo.

2. Siamo di fronte a un primo **paradosso**: oggi l’istruzione svolge un ruolo sempre più cruciale per la vita ed il lavoro, ma allo stesso tempo la professione dell’insegnante perde prestigio, tanto che la maggior parte dei paesi europei evidenzia difficoltà ad acquisire nuovi insegnanti. Questo fenomeno rappresenta un pericolo per lo sviluppo economico e per la società intera. È necessario che venga analizzato urgentemente per adottare misure adeguate e rafforzare quelle esistenti. Guai al paese che non si preoccupa degli educatori delle nuove generazioni.
3. La carenza di insegnanti che si verifica in molte nazioni costituisce un vero e proprio segnale di allarme. Sebbene soluzioni tampone possano sul breve termine alleviare il problema, c’è **bisogno di valorizzare la professione dell’insegnante** per attrarre e poi trattenere insegnanti di buona qualità e motivati.
4. Un secondo paradosso è rappresentato dal fatto che non sempre la **scuola è una organizzazione “orientata ad apprendere”**: troppo spesso la sua organizzazione è praticamente la stessa di decine di anni fa. Per rendere le scuole più flessibili e dinamiche e per offrire agli insegnanti carriere più stimolanti e motivanti, è necessario modernizzare l’**organizzazione e la gestione scolastica**. C’è bisogno di più flessibilità e differenziazione dei profili professionali, nuovi mix tra attività di insegnamento e non, al fine di soddisfare i bisogni e le competenze degli insegnanti nelle diverse fasi della loro carriera (junior, senior, etc.), di una gestione professionale delle risorse umane (promossa dal capo di istituto–dirigente) fatta di un piano di sviluppo per tutto il personale della scuola e di accordi a livello individuale per la definizione di piani di sviluppo personalizzati.
5. Esistono molti modi per implementare le nuove missioni della scuola e rispondere così a una crescente varietà di domande e preferenze della comunità e delle famiglie. Per motivare e responsabilizzare maggiormente gli insegnanti occorre garantire loro la libertà di soddisfare queste richieste in modo più flessibile e dinamico, invece di costringerli a lavorare in modo statico, ripetitivo e in un ambiente eccessivamente regolamentato. Tale rinnovamento richiede **più autonomia** di organizzazione e gestione per le scuole, per metterle nella condizione di rispondere prontamente **alla diversificazione della domanda**. Allo stesso tempo, peraltro, le scuole devono accettare di rendere conto **dei loro risultati**.
6. **Nel nuovo profilo degli insegnanti** rientrano, oltre alla conoscenza della disciplina d’insegnamento e alle competenze psicopedagogiche, la capacità di utilizzare nuove tecnologie didattiche, un impegno a praticare la “formazione in servizio”, l’apertura alla comunità (ivi compreso il mondo del lavoro), e l’impegno a rendere conto dei propri risultati e della qualità del servizio. Gli insegnanti

dovrebbero inoltre essere buoni esperti dei meccanismi dell'apprendimento e saper collaborare con i colleghi e con i portatori di interessi esterni (*stakeholder*).

7. Gli insegnanti dovrebbero essere scelti e **assunti dalle singole scuole**, naturalmente tra quelli abilitati. Dato il buon profilo professionale richiesto, la loro formazione deve essere di livello universitario e comprendere un periodo di tirocinio. Le scuole e i loro insegnanti dovrebbero avere la libertà di sviluppare nuovi approcci educativi senza che l'esercizio della professione risulti ostacolato da regolamentazioni nazionali troppo rigide.
8. Ogni scuola dovrebbe operare all'interno di un **sistema di controllo per il miglioramento della qualità** (Quality Management System). Ciò comporta due attività complementari: a) un'attività di valutazione interna (autovalutazione) con relativa retroazione (feedback) e conseguente adozione di misure finalizzate al miglioramento delle prestazioni; b) un'attività di valutazione esterna operata da un ente di valutazione nazionale e indipendente che può fornire preziose informazioni aggiuntive e di confronto tra scuole comparabili. Le scuole che migliorano i loro risultati devono essere **premiare**. Una percentuale delle risorse finanziarie a disposizione delle singole scuole dovrebbe essere destinata a **incentivi/premi** per insegnanti o gruppi di insegnanti che contribuiscono in modo significativo al miglioramento della qualità.
9. **Dirigere e gestire una scuola è diventata una professione specifica di grande responsabilità**. I dirigenti scolastici devono essere al tempo stesso coordinatori didattici nonché esperti di sviluppo delle risorse umane e di gestione amministrativa. La direzione e la gestione di una scuola devono **basarsi su valori condivisi in merito alla missione e al profilo della scuola e sulla intensa comunicazione** tra insegnanti e tra insegnanti e genitori. Al fine di sviluppare una leadership dinamica e responsabile, è fondamentale ridurre al minimo la distanza tra la dirigenza e gli organi di governo della scuola. I dirigenti scolastici hanno bisogno di speciali qualifiche per essere preparati ai loro importanti compiti. È necessario che siano selezionati accuratamente e valutati a scadenze regolari.
10. Le riforme dovrebbero consentire alle scuole di rafforzare il dialogo e la collaborazione con tutti i portatori di interessi esterni, rispondere con competenza e professionalità alle specifiche domande e ai bisogni della comunità, e diventare così ambienti stimolanti e creativi per studenti e docenti.

A. La situazione attuale

Le preoccupazioni degli imprenditori

All'inizio del XXI secolo noi imprenditori ci troviamo in una situazione profondamente mutata rispetto ad una decina di anni fa. Spinti dalle continue innovazioni tecnologiche dobbiamo misurarci con modelli organizzativi e professioni in rapida evoluzione e con la globalizzazione di mercati sempre più aperti e flessibili. Le nostre organizzazioni sono divenute meno gerarchiche, più flessibili: "organizzazioni che apprendono". Le imprese hanno sempre più bisogno di lavoratori preparati in grado di contribuire a risolvere problemi all'interno di un ambiente dinamico e ad innovare con spirito imprenditoriale. In tale contesto, le competenze e le conoscenze degli individui e la capacità di cooperare con gli altri sono cruciali.

In questo ambiente in costante mutamento la scuola deve rinnovare le proprie missioni.

La scuola deve continuare a fornire conoscenze e competenze di base solide e di alta qualità, ma deve anche sviluppare competenze sociali e personali, valori di cittadinanza e soprattutto l'interesse dei giovani a continuare a imparare lungo tutto il corso della vita.

- * *Competenze di base: saper leggere, scrivere e far di conto, conoscenze e saperi aggiornati.*
- * *Competenze pratiche: capacità di risolvere i problemi, di usare le nuove tecnologie informatiche e multimediali, conoscere le lingue straniere.*
- * *Competenze sociali: saper comunicare con gli altri, saper lavorare con gli altri in diversi ambienti e culture, avere un'etica del lavoro.*
- * *Valori e capacità personali: autonomia e senso di responsabilità, intelligenza emotiva, atteggiamento imprenditoriale, desiderio e capacità di apprendere, saper applicare le proprie conoscenze, saper affrontare in positivo il cambiamento, saper valutare le proprie forze e le proprie debolezze.*

(da: "Per una scuola di qualità: il punto di vista degli imprenditori europei", 2000)

Tutte queste sono qualità necessarie nel XXI secolo per avere buone aspettative di lavoro in un quadro di una più accentuata mobilità sociale e per una buona qualità della vita. A questo scopo è necessario integrare i tradizionali metodi di apprendimento con nuovi metodi didattici, ad esempio imparare "facendo", studiando casi pratici, lavorando su progetti, usando strumenti informatici e Internet.

Assistiamo ad un paradosso: la conclamata crescente importanza dei sistemi educativi per i nostri paesi non si riflette in concreto in un maggiore interesse per la professione insegnante.

Un secondo paradosso è costituito dal fatto che troppo spesso la **scuola non è un'organizzazione "che apprende"**. In molte scuole l'organizzazione è fondamentalmente la stessa di decine di anni fa. Non esiste una differenziazione dei compiti, così come non esiste la possibilità di carriera (tranne quella di abbandonare l'insegnamento per diventare capi di istituto), e l'adozione delle nuove tecnologie è ancora molto limitata. Mancano dunque molti di quegli elementi che attraggono i giovani in altri settori del mondo del lavoro. Oggi i giovani privilegiano lavori stimolanti sia dal punto di vista personale che professionale. Anche premi e incentivi per performance meritevoli sono raramente riconosciuti nella scuola. Una **condizione fondamentale** per rendere più attraente la professione dell'insegnante è quindi quella di **modernizzare l'organizzazione della scuola**.

Gli imprenditori temono che questa crisi di motivazione e di interesse verso la professione docente e la relativa staticità della scuola come organizzazione minaccino il necessario rinnovamento delle missioni della scuola. **La nuova domanda di istruzione richiede scuole di alta qualità che non possono esistere senza insegnanti, dirigenti e amministratori di qualità**. Soltanto se gli insegnanti saranno messi in condizione di rinnovare il loro ruolo e sviluppare la loro professionalità e se i dirigenti scolastici e le autorità pubbliche forniranno il loro decisivo supporto, le scuole potranno rispondere alle nuove domande della società ed offrire un ambiente adeguato all'apprendimento.

Il coinvolgimento degli imprenditori nel dibattito

Nell'ambito della formazione professionale e dell'istruzione superiore esiste una lunga tradizione di impegno da parte degli imprenditori, ad esempio nella collaborazione per migliorare i curricula, o, a livello più pratico, nel mettere a disposizione stage in azienda o insegnanti ospiti. Peraltro, per l'educazione di base, che è l'oggetto di questo documento, molto spesso il ruolo degli imprenditori è stato modesto o addirittura inesistente. Ritorneremo in seguito sulla funzione che gli imprenditori possono svolgere per migliorare l'istruzione, ma già a questo punto vogliamo sottolineare la necessità di un dibattito sulla situazione e sottolineare che gli imprenditori sono tra gli *stakeholder* che possono dare un contributo positivo a questo dibattito.

Occorre forse riconoscere che probabilmente noi imprenditori non siamo riusciti ad inviare messaggi sufficientemente chiari al Governo e alle istituzioni educative per segnalare che le nostre posizioni e le nostre aspettative in campo educativo sono cambiate da quando è maturato il concetto di LifeLong Learning. Ora tale filosofia è unanimemente accettata sia dagli imprenditori che dai lavoratori, che la considerano un buon investimento. **Non possiamo continuare a considerare le qualifiche rilasciate dal sistema scolastico come la certificazione di un "prodotto finito"**. Sicuramente l'educazione deve mettere i giovani in condizione di inserirsi nel mercato del lavoro, ma dobbiamo confermare che tale formazione iniziale deve essere vista soprattutto come un solido fondamento per la LifeLong Learning. La prospettiva della LifeLong Learning può anche promuovere

una franca discussione tra le scuole e le imprese su come le scuole possono rispondere alle nuove domande delle imprese che richiedono un vasto insieme di conoscenze e abilità. La scuola deve senz'altro iniziare a fornire competenze personali e sociali, ma, laddove tali competenze possono essere meglio sviluppate in un ambiente professionale, sarà opportuna una stretta collaborazione con le imprese.

Oltre a manifestare le aspettative del mondo imprenditoriale nei confronti della scuola, desideriamo sostenere gli insegnanti e i dirigenti scolastici perché possano essere maggiormente autonomi nell'organizzare la loro azione educativa e nella progettazione di nuove metodologie didattiche. Ai professionisti della scuola, ben preparati e adeguatamente selezionati, confidiamo di poter lasciare il compito di trovare le giuste risposte alle sfide future.

B. La scuola di domani

Due pilastri per la riforma

Chiediamo ai sindacati di unirsi a noi al fine di trovare insieme il modo per valorizzare la professione dell'insegnante e modernizzare l'organizzazione della scuola. Una scuola moderna deve tener conto dei bisogni degli allievi e delle richieste dei genitori, delle aziende e di altri *stakeholder*. Gli insegnanti devono acquisire maggiore libertà professionale per sviluppare l'approccio più adeguato. I dirigenti scolastici devono essere veri e propri leader educativi, fonte di ispirazione per i loro collaboratori. L'autonomia e la libertà professionale richiedono standard chiari per quanto riguarda la definizione degli obiettivi dell'apprendimento e la *accountability* della scuola e degli insegnanti. Ciò favorirà un certo grado di sana competizione e, allo stesso tempo, innovazione e cooperazione tra scuole in rete.

Proponiamo un programma di riforma, basato su due pilastri:

Il primo pilastro è valorizzare la professione dell'insegnante.

Con ciò si intende che agli insegnanti dovrebbe essere concessa maggiore libertà perché possano creare il miglior ambiente educativo per i loro allievi. Sebbene il primo obiettivo sia quello di ottimizzare le prestazioni delle scuole, gli insegnanti devono accrescere la varietà degli approcci utilizzati. Potranno emergere nuovi mix tra attività di insegnamento ed attività di supporto alle stesse, nuovi ruoli e nuove possibilità per lo sviluppo professionale. Tale accresciuta libertà professionale sarà condizionata alla valutazione della qualità dei risultati sulla base di un sistema nazionale di riferimento. Gli insegnanti

dovrebbero considerare la valutazione come l'opportunità per dimostrare il valore aggiunto creato dal loro lavoro nei risultati raggiunti dalla scuola.

Il secondo pilastro è la modernizzazione dell'organizzazione della scuola

È compito dei dirigenti scolastici creare le condizioni per trasformare la scuola in un'organizzazione dinamica in grado di offrire opportunità di sviluppo e nuove sfide ai professionisti dell'insegnamento. Un secondo compito dei dirigenti è quello di tenere in considerazione le richieste più complesse rivolte oggi alla scuola e di determinare una strategia per la scuola, dopo aver consultato insegnanti, organi di gestione, genitori e studenti. Un quadro normativo nazionale dovrebbe favorire tale processo.

Le nostre proposte operative per i dirigenti scolastici

a) Profilo del dirigente scolastico e suoi ruoli principali

- La direzione e la gestione di una scuola devono essere di elevato livello, perché educare i giovani è un compito ben più delicato che produrre biscotti o automobili! Un dirigente scolastico dovrebbe idealmente contemperare due funzioni chiave: da un lato quella di leader didattico e dall'altro quella di **capo della gestione amministrativa (organizzazione) e dello sviluppo delle risorse umane**. L'organizzazione del lavoro in ambito educativo non è un problema soltanto tecnico, ma coinvolge anche convinzioni professionali e valori condivisi.
- Sulla base del profilo della scuola e della sua strategia di sviluppo, i dirigenti scolastici dovrebbero formulare **chiare richieste e porre obiettivi da raggiungere alle diverse componenti** del mondo scolastico ed allo stesso tempo **supportare, ispirare e motivare** i singoli insegnanti, i gruppi di insegnanti e l'intera comunità scolastica affinché ciascuno faccia la propria parte per migliorare la qualità della scuola. I dirigenti devono garantire agli insegnanti una sufficiente autonomia professionale che consenta loro di soddisfare le richieste e le aspettative degli utenti.
- I dirigenti scolastici devono **creare le condizioni per promuovere lo sviluppo professionale** degli insegnanti. Quindi è loro richiesta la capacità di combinare competenze di gestione delle risorse umane e di gestione amministrativa, così come l'uso delle tecnologie informatiche come supporto per creare materiale didattico e per organizzare al meglio gli ambienti di lavoro. Poiché questo inevitabilmente comporterà decisioni di rilievo, la direzione dovrebbe consultare insegnanti e genitori sulle possibili strategie nonché sui pro e i contro di tali strategie.
- In generale, ma specialmente in situazioni di mancanza di insegnanti qualificati, la direzione scolastica dovrebbe rendersi conto che l'assunzione di personale

insegnante è collegata all'organizzazione del lavoro nella scuola. Peraltro, non tutte le attività della scuola devono essere portate avanti da insegnanti iperqualificati. È anche importante prendere in considerazione le interrelazioni tra budget, dimensione delle classi, qualità del materiale didattico e supporti informatici, nonché la richiesta di personale insegnante qualificato.

b) Valutazione e miglioramento della qualità della scuola

- Noi raccomandiamo che ogni scuola metta a punto un **sistema di autovalutazione al fine di migliorare la qualità delle proprie prestazioni**. Gli insegnanti dovrebbero impegnarsi in prima persona a definire ed implementare il processo di qualità. La scuola dovrebbe attribuire la massima importanza alla qualità dell'insegnamento e degli insegnanti.
- L'autovalutazione in ogni scuola dovrebbe essere integrata da una sistematica **valutazione esterna** (in Italia, dall'INVALSI). Dalla valutazione esterna le scuole vengono a conoscere la propria posizione rispetto ad altre scuole ed alla media dei risultati su scala nazionale. Ovviamente i risultati devono essere considerati nel contesto della scuola (tenendo conto della popolazione scolastica e delle condizioni socio-economiche in cui opera). La performance degli studenti è solo uno degli aspetti del controllo di qualità; altri fattori comprendono, ad esempio, l'approccio educativo ed il clima della scuola. Ma la valutazione dei risultati degli studenti è altresì importante per mettere in luce i miglioramenti fatti, soprattutto in termini di valore aggiunto, e per scoprire i punti di debolezza che ancora sussistono a livello di scuola.
- Un reale, efficiente e regolare processo di valutazione delle scuole e delle performance degli studenti non sembra essere molto diffuso in Europa, anche se i vari paesi stanno attrezzandosi in proposito. Esiste un sistema di valutazione soltanto in Danimarca, Finlandia, Inghilterra, Paesi Bassi e Svezia. La somministrazione sistematica di test nazionali centralizzati può mostrare se gli standard qualitativi sono stati raggiunti e fornire indicazioni sulla qualità dell'insegnamento impartito. I risultati di ogni scuola dovrebbero essere resi pubblici.
- Colloqui regolari con il personale, associati a un sistema efficiente di gestione del personale e all'offerta di consulenza e supporto, rendono il lavoro quotidiano degli insegnanti più semplice e producono effetti motivanti. **La determinazione concordata di obiettivi** da raggiungere è un metodo consolidato per conseguire concreti miglioramenti del lavoro attraverso un percorso individuale chiaro e l'adozione di misure certe. Tali obiettivi possono essere anche applicati agli insegnanti.

c) Selezione e verifica dei dirigenti scolastici (loro accountability)

- I dirigenti scolastici dovrebbero essere selezionati dagli organi di governo delle singole scuole e/o dalle autorità scolastiche del territorio. Essi sono responsabili per la performance della scuola nei confronti degli organi di governo. Dovrebbero essere valutati ad intervalli regolari. Da un lato gli organi succitati dovrebbero fornire un forte mandato ai dirigenti scolastici, dall'altro questa alta responsabilità deve dare luogo a buone performance della scuola. Rispetto a tale aspetto il giudizio espresso dagli organi di governo dovrebbe essere sempre corretto ed equilibrato ma anche severo in caso di mancato raggiungimento degli obiettivi concordati.
- Al fine di avvicinare la responsabilità del management della scuola a quello degli organi di governo, è necessario adottare alcune forme di **decentralizzazione della gestione e direzione scolastica** trasferendo poteri dal livello nazionale al livello territoriale e scolastico (per esempio autorità locali, municipalità, comitati di gestione della scuola o fondazioni che gestiscono diverse scuole).
- Il governo dovrebbe determinare i **criteri di formazione iniziale e di selezione per i dirigenti scolastici**. I potenziali candidati dovrebbero seguire un corso specifico che preveda sia la formazione iniziale che l'aggiornamento in servizio.

Il ruolo degli imprenditori

a) Legittimi portatori di interesse (*stakeholder*)

- Gli imprenditori sono uno dei tanti *stakeholder* nel campo dell'istruzione. La qualità dell'educazione di base è fondamentale per l'istruzione professionale e per affrontare la vita civile e lavorativa. Molte aziende incontrano seri problemi dovuti alla scarsa istruzione dei propri dipendenti e devono investire fortemente in formazione, e talvolta addirittura nel recupero dell'alfabetizzazione di base.

b) Consulenza e supporto per gli insegnanti

- Gli insegnanti e le scuole non devono essere abbandonati a loro stessi. La comunità richiede molto alla scuola, e a loro volta gli *stakeholder* della scuola, come gli imprenditori e le famiglie, dovrebbero supportare gli insegnanti ed i dirigenti nella loro nuova missione.
- Le aziende possono far molto per aiutare la scuola ad aprirsi e a rispondere alle richieste della comunità, ad esempio cooperando nella gestione di progetti comuni che orientino verso il mondo del lavoro e stimolino l'atteggiamento

imprenditoriale, incoraggiando i loro dipendenti ad assumere il ruolo di insegnanti-ospiti, supportando lo sviluppo delle infrastrutture informatiche, partecipando attivamente con i genitori alle attività scolastiche, offrendo visite alle aziende o aggiornamento in servizio agli insegnanti al fine di trasferire conoscenze relative ai nuovi sviluppi e alle nuove domande del mercato del lavoro, offrendo programmi informatici educativi oppure altro materiale didattico che possa essere d'aiuto nello svolgimento del programma scolastico.

- Per la carriera e l'orientamento, le imprese medie e grandi potrebbero organizzare delle attività o sviluppare materiale per fornire ai più giovani informazioni nel settore di specifica competenza. Per consentire anche alle piccole aziende di fare la loro parte, occorre un impegno particolare da parte delle associazioni imprenditoriali.

c) Consulenza e sostegno al management scolastico

- Partendo dal chiaro presupposto che avere la responsabilità di una scuola è ben diverso dal gestire una azienda, gli imprenditori possono, nondimeno, organizzare scambi di esperienze su aspetti di comune interesse, come la Gestione delle Risorse Umane (ivi compresa la differenziazione delle posizioni aziendali, i metodi di valutazione, i piani di sviluppo personale, il controllo di qualità, le infrastrutture e le applicazioni informatiche, etc.).
- Gli imprenditori possono anche supportare il management scolastico accettando di sedere in seno agli organi di governo della scuola per dare un impulso alle attività scolastiche sulla base della loro esperienza in azienda e per aprire una rete di contatti con il sistema delle imprese del territorio.

d) Percorsi pratici

- In diversi paesi europei, l'educazione secondaria prevede la possibilità di optare per una forma di istruzione maggiormente orientata all'esperienza pratica. Fino all'età di sedici anni, questi programmi non sono volti a favorire una qualifica professionale vera e propria ma a preparare gli studenti verso i principali settori professionali. Tale tipo di formazione è particolarmente importante per i ragazzi più portati ad apprendere attraverso l'esperienza pratica. È fondamentale che scuole e aziende collaborino per creare un mix di ambienti di apprendimento, parte all'interno della scuola e parte in azienda, per offrire ai giovani la possibilità di acquisire l'ampia gamma di conoscenze necessarie nel mondo moderno: competenze di base, capacità pratiche, sociali e personali. Le aziende possono, per esempio, offrire stage, progetti di alternanza scuola-lavoro, tutorship aziendale, esperti quali insegnanti ospiti, supporto nei progetti di simulazione di lavoro nelle scuole.

Il ruolo del Governo

A nostro avviso, il governo deve riconsiderare e riformare lo schema generale di regolazione del sistema scolastico. Per poter avviare un nuovo schema, sarà necessario decidere cosa debba essere regolamentato a livello nazionale e cosa debba essere lasciato alla scuola e/o alle autorità locali. A seconda della particolare situazione di ogni paese, il governo può operare su vari elementi per il proprio programma di riforma, ad esempio:

- criteri di qualificazione per gli insegnanti qualora non ancora disponibili;
- la sistematica valutazione esterna della scuola, laddove non ancora presente;
- il sistema di finanziamento dovrebbe prevedere la possibilità di premiare le scuole con le prestazioni migliori (tenendo conto delle situazioni di partenza);
- le scuole con pessimi risultati dovrebbero ricevere un'attenzione particolare, una guida per obiettivi e supporto per migliorare;
- particolare attenzione e speciale supporto, anche finanziario, deve essere previsto per le scuole con un alto numero di ragazzi con difficoltà di apprendimento per consentire loro di raggiungere, per quanto possibile, gli standard minimi stabiliti.

La tensione esistente tra la domanda nazionale e quella locale sui temi della scuola dovrebbe essere considerata non un problema ma un'opportunità. I governi dovrebbero sviluppare un quadro normativo che permetta alle scuole di essere maggiormente autonome, visibili e rilevanti per le comunità in cui operano, e allo stesso tempo rispondere pienamente agli standard di qualità fissati a livello nazionale. Ciò può andare di pari passo con il primo pilastro della valorizzazione della professione dell'insegnante. A nostro avviso, lo ripetiamo, sarebbe molto motivante per gli insegnanti avere la libertà di adeguare l'educazione alle condizioni così diversificate degli utenti.

I nuovi ruoli dei capi di istituto nella scuola secondaria

a cura dell'UNESCO (2006)

Selezione dei punti chiave

L'UNESCO ringrazia l'Internationale de l'Éducation (IE) per la sua eccellente collaborazione nella realizzazione di questo documento, l'IREDU (Institut de recherche sur l'Éducation: Sociologie et Économie de l'Éducation, Université de Bourgogne) e in particolare Thierry Chevailler, che ne è l'autore.

L'UNESCO ringrazia inoltre l'ICP (International Confederation of Principals), l'AEIDES (Association Francophone des Chefs d'Établissements) e l'ADEA (Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique) per il loro prezioso contributo.

L'autore è responsabile delle opinioni espresse in questa pubblicazione, che non sono necessariamente quelle dell'UNESCO e pertanto non possono in alcun modo coinvolgere l'Organizzazione.

Sigle

AFIDES	Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires
ICP	International Conference of Principals
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
IPES	Indicateurs de pilotage des établissements secondaires
ISLLC	Interstate School Leaders Licensure Consortium
ESEN	École supérieure de l'éducation nationale (Francia)
HCEE	Haut Conseil pour l'Évaluation de l'École
NCSL	National College of School Leadership (Inghilterra e Galles)
NPQH	National Professional Qualification for Headship
PISA	Programme for International Student Assessment

Introduzione

La consapevolezza dell'importanza fondamentale della qualità dell'istituto scolastico ai fini della riuscita degli allievi spinge a una profonda revisione del ruolo del personale direttivo: crescono considerevolmente le sue responsabilità e il suo carico di lavoro. Dal personale direttivo, infatti, si esigono conoscenze, competenze e atteggiamenti nuovi che rispondano in modo efficace agli imperativi di qualità.

In un certo numero di paesi questa evoluzione delle funzioni del capo di istituto non si è ancora tradotta in un cambiamento delle modalità di reclutamento né in una formazione e guida ad hoc. In altri paesi, invece, si assiste a un grosso sforzo per adottare misure funzionali alle sue nuove responsabilità.

Questo studio fa il punto della ricerca internazionale sul "mestiere" di capo di istituto nell'insegnamento secondario, sulle nuove competenze richieste, sul reclutamento, la formazione e la valutazione dei capi di istituto.

L'obiettivo di questa pubblicazione è attirare l'attenzione delle autorità nazionali sull'impatto che i capi di istituto hanno sulla qualità della scuola e fornire a questi ultimi, nel quadro della riforma dell'insegnamento secondario, un certo numero di orientamenti per la realizzazione di politiche di reclutamento e formazione che consentano ai capi di istituto di esercitare in modo ottimale la loro funzione di leadership a beneficio della comunità scolastica nel suo insieme.

Il ruolo fondamentale dei capi di istituto

Le tendenze delle politiche educative osservate a livello mondiale pongono la scuola al centro delle riforme. Il decentramento e l'autonomia crescente assegnano la responsabilità principale dell'attuazione di queste riforme ai capi di istituto e alla loro capacità di fare lavorare il personale scolastico e gli allievi su obiettivi comuni.

Gli insegnanti hanno evidentemente un ruolo essenziale da svolgere per il miglioramento delle performance degli studenti, ma tale ruolo non può più essere gestito individualmente.

Per raggiungere obiettivi comuni, la necessità di collaborare tra gli insegnanti e gli altri attori della scuola implica nuovi ruoli per il gruppo dirigente. Nell'aula la funzione dell'insegnante rispetto agli allievi non è cambiata. Gli insegnanti hanno sempre avuto l'obiettivo di far riuscire gli allievi loro affidati nella disciplina in cui sono specializzati. Quel che cambia è il ruolo dell'insegnante nella scuola, i suoi rapporti con i colleghi, i genitori e le autorità educative. È in questa area che l'azione della direzione diventa determinante.

Il ruolo dell'istituto scolastico nella performance del sistema educativo

Nei paesi evoluti l'applicazione al servizio scolastico dei principi del nuovo management pubblico si è tradotta in una maggiore autonomia delle scuole accompagnata da maggiori responsabilità. Il ruolo delle autorità pubbliche si è trasformato: la collettività nazionale e regionale fissa obiettivi formativi e standard sulla base

dei quali viene valutata la performance delle scuole.

Gli studi sull'efficacia della scuola, e più in particolare le grandi ricerche internazionali comparative quali TIMSS e PISA, hanno rilevato una grande varietà nelle performance dei sistemi educativi sottoposti al confronto. Nel tentativo di spiegare questa diversità delle performance, ci si è accorti che il livello delle risorse finanziarie ha un peso minore dei modelli organizzativi e del sistema di incentivi che si adottano.

La ricerca sul ruolo del capo di istituto

Dai trent'anni di ricerche sulla performance delle scuole (*"school effectiveness"*) e sui fattori di miglioramento (*"school improvement"*) condotte principalmente nei paesi anglofoni evoluti è emerso che la qualità dei capi di istituto è il primo fattore della performance delle scuole.

Se la loro azione è determinante, la loro influenza si esercita in maniera indiretta. Tra i diversi fattori che contribuiscono a quel che si è convenuto chiamare "effetto-scuola" quelli che hanno maggior peso attengono ai compiti comunemente esercitati dai capi di istituto e dai gruppi dirigenti.

Il capo di istituto può agire sulla composizione dei gruppi, sul coordinamento delle équipes di insegnanti, e può assicurare un clima favorevole al lavoro e alla serenità di allievi e insegnanti.

Ma può anche influenzare l'attività individuale degli insegnanti innanzitutto scegliendoli e poi motivandoli e aiutandoli a progredire professionalmente a livello individuale e collettivo. Infine, fissando per tutti obiettivi ambiziosi, può mantenere un elevato livello di aspirazioni.

Il miglioramento delle performance della scuola presuppone la capacità collettiva di continuare a innovare. La ricerca sulle condizioni che influiscono sul miglioramento delle performance consente di identificare sei aspetti favorevoli o sfavorevoli all'innovazione.

1. **Organizzazione del lavoro**

Più ciascuno si rifugia nel proprio spazio e nelle proprie missioni anziché aprirsi e trattare i problemi comuni, più la scuola si burocratizza e meno si evolve. Se, al contrario, l'organizzazione si avvicina al modello "ad hoc" descritto da Mintzberg, le iniziative per identificare e risolvere i veri problemi producono lo sviluppo di saperi, pratiche e modelli organizzativi adeguati anche in assenza di disposizioni legate a un progetto di istituto.

2. **Collaborazione professionale**

Più gli attori condividono obiettivi e metodi, più confrontano le loro pratiche ed elaborano insieme le strategie, più la scuola diventa un centro di innovazione.

3. **Il "cambiamento" nella cultura della scuola**

Vi sono scuole in cui il cambiamento viene vissuto come una penitenza, alla quale ci si rassegna solo sotto la pressione di ordinanze ministeriali; in altre scuole, invece, è normale la pratica della riflessione collaborativa da parte del capo di istituto e della maggioranza degli insegnanti.

4. **La dinamica di progettazione**
L'impegno collaborativo rischia di girare in tondo, di sconfinare nell'attivismo fine a se stesso e svuotarsi progressivamente di senso se la scuola non riesce ad adottare obiettivi chiari, metodi di lavoro e di decisione, dispositivi di concertazione secondo un'agenda e procedure precise. La procedura non è un fine in sé, ma un modo di rendere il personale scolastico protagonista dello sviluppo organizzativo e professionale.
5. **Leadership e modi di esercizio del potere**
I cambiamenti in seno alla scuola non si attivano semplicemente grazie all'intervento carismatico o autoritario di un capo di istituto ma si costruiscono progressivamente nel quadro di un processo collettivo di rimessa in questione e di elaborazione di nuovi modi di pensare e di fare, tra cui la delega o la distribuzione del potere.
6. **Un'organizzazione che apprende**
Il processo di cambiamento dipende dalla capacità degli attori di condividere idee e metodi con una procedura comune che permetta di stabilire un legame intelligibile ed esplicito tra le attività di routine e gli obiettivi strategici. Per raggiungerli, una parte del lavoro collettivo consiste nell'analizzare le pratiche in seno alla scuola al fine di meglio comprendere gli effetti prodotti, gli ostacoli incontrati e le soluzioni possibili per superarli.

Riforme ed evoluzione dei sistemi educativi

Il cambiamento del contesto

Nel corso degli ultimi cinquant'anni, il ruolo del sistema educativo è profondamente cambiato in tutto il mondo. In misura diversa, a seconda del livello di sviluppo economico e sociale, tutti i paesi hanno subito la duplice pressione della trasformazione della società e della scuola di massa. L'esplosione del numero degli scolarizzati ha creato molte tensioni nella scuola, che ha dovuto affrontare un'utenza sempre più diversificata.

Anche la società ha subito sconvolgimenti importanti con il passaggio da un'economia sostanzialmente agricola a quella industriale e poi a quella dei servizi.

Il progresso tecnologico e la globalizzazione hanno profondamente modificato gli atteggiamenti, le abilità e le competenze che l'educazione ha il compito di far crescere o di trasmettere alle nuove generazioni. Il prolungamento della scolarità e la prospettiva dell'"apprendimento lungo tutto il corso della vita" per adeguarsi alla continua trasformazione della società implicano una ridefinizione degli obiettivi e dell'organizzazione dei diversi livelli del sistema educativo.

Questa ridefinizione impone non più occasionali riforme di aggiustamento ma un processo di adeguamento continuo che si traduce in una pressione forte e costante sugli insegnanti e il sistema scolastico nel suo complesso, anche perché le attese della società nei confronti della scuola divengono sempre più complesse e pressanti.

Il ruolo del capo di istituto si evolve

Per fare fronte ai molteplici obblighi e mantenere la coesione e l'autonomia della loro scuola, i capi di istituto devono possedere e mettere in pratica competenze nuove e diversificate.

Non possono più comportarsi come insegnanti che occasionalmente e per un certo periodo occupano la funzione di capo di istituto.

Se nei paesi più evoluti i capi di istituto possono disporre di collaboratori qualificati ai quali delegano una gran parte dei compiti quotidiani di organizzazione e di gestione materiale della scuola, la loro responsabilità globale li porta a intervenire su molteplici fronti:

- incontrare i genitori, raccogliere le loro opinioni e coinvolgerli nella vita della scuola;
- stimolare e fare collaborare gli insegnanti e il personale coinvolto nell'azione educativa;
- interpretare e far comprendere a tutti la politica delle "autorità di riferimento" (nazionali e locali);
- organizzare la valutazione delle performance degli allievi;
- animare le équipes pedagogiche per coinvolgere tutti nel miglioramento della scuola.

Decentramento della gestione del sistema educativo

In numerosi paesi dove la gestione dell'insegnamento era concentrata a livello statale, la massificazione dell'insegnamento secondario - avvenuta dopo quella del primario - ha fatto apparire con chiarezza i limiti del centralismo. Si è assistito così a un significativo processo di decentramento: si è trattato a volte di un semplice decentramento che avvicinava l'amministrazione al "territorio", a volte di un trasferimento più esteso del potere di organizzazione e controllo a comunità locali o ad agenzie autonome, altre volte di un'autonomizzazione molto ampia degli istituti scolastici.

A fronte dell'estensione e della complessità di gestione dei sistemi educativi si è operata una redistribuzione dei compiti tra i diversi livelli dell'amministrazione del sistema educativo.

Quando si tratta di decentramento nel settore dell'educazione è necessario peraltro distinguere due ambiti: quello delle risorse investite e quello degli obiettivi, dei contenuti e dei metodi dell'insegnamento. I due ambiti non vanno necessariamente di pari passo. Una maggiore autonomia di gestione può accompagnarsi a una riduzione dell'autonomia didattica e viceversa.

Aumento dell'autonomia di gestione per gli istituti scolastici

Il concetto di autonomia di gestione è spesso associato al termine "management",

percepito come diverso da “amministrazione”, e fa riferimento a pratiche in vigore nell’impresa privata, industriale, commerciale o di servizi.

Il termine *management* ha suscitato fraintendimenti perché non sempre si è avuta la consapevolezza che nel settore educativo ci sono ambiti che non necessariamente possono ricorrere agli stessi metodi in uso per altre attività economiche.

Si possono infatti distinguere tre ambiti decisionali:

- il management delle risorse finanziarie e strumentali;
- il management del personale;
- il management dei programmi di insegnamento (curricoli).

Nell’organizzazione del sistema educativo questi diversi compiti possono essere ripartiti tra diversi attori. Tale ripartizione limita necessariamente la capacità decisionale di ciascun attore. L’accrescimento dell’autonomia passa dunque attraverso la concentrazione di questi compiti su una persona a discapito delle altre.

Una delle principali riforme educative degli ultimi decenni – il cosiddetto “*school based management*”- ha attribuito alla singola scuola la più ampia autonomia e l’essenziale dei poteri decisionali.

School based management

Lo “*school based management*” presuppone che la scuola abbia il completo controllo delle risorse che utilizza, per quanto riguarda materiale e attrezzatura come pure per il personale. La “*governance*” della scuola, cioè la sua organizzazione e la ripartizione interna dei compiti decisionali, può rivestire forme assai diverse ma di solito si appoggia su un consiglio di amministrazione e su un direttore responsabile nei confronti di tale consiglio. Il consiglio, anche se può comprendere i rappresentanti del personale scolastico, è in maggioranza composto dai rappresentanti della comunità e della società in senso lato, in particolare dai genitori degli allievi, designati talvolta come beneficiari (“*stakeholder*”).

Autonomia e accountability

All’aumento dell’autonomia delle scuole, cioè della loro capacità decisionale, deve corrispondere allora una maggiore accountability dei capi di istituto o dei consigli di gestione. Con il termine accountability si intende qui “l’obbligo di rendere conto” alle autorità e alla comunità locale.

Un mestiere più complesso e più difficile

I capi di istituto hanno spesso la sensazione di non riuscire a far fronte ai tanti compiti loro assegnati.

Sono sottoposti a una molteplicità di sollecitazioni e non hanno la possibilità di gerarchizzare le loro attività e consacrare tempo alla riflessione e alla preparazione delle decisioni che vengono prese nella loro scuola.

Il decentramento delle competenze in materia educativa a organismi o alle comunità

più vicine alla scuola accresce la mole dei compiti amministrativi. I consigli di scuola e i provveditorati locali richiedono maggiori informazioni e rapporti mentre i livelli più alti dell'amministrazione pretendono più dati statistici e rendiconti dell'attività a livello di scuola.

I problemi della società non restano più fuori della porta della scuola e il capo di istituto deve spesso affrontare comportamenti devianti dei giovani e problemi di violenza.

I genitori degli allievi, individualmente o attraverso i loro eletti negli organi di gestione o nelle loro associazioni, sollecitano la sua attenzione. Le attività che si svolgono nella sede scolastica al di fuori dell'orario delle lezioni molto spesso richiedono la sua presenza, soprattutto se risiede nell'istituto scolastico.

Malgrado l'orario di lavoro molto più lungo di quello degli insegnanti, la remunerazione è appena superiore a quella degli insegnanti più pagati.

I "vantaggi" rappresentati dalle vacanze scolastiche per il personale educativo lo riguardano marginalmente. I capi di istituto sono presenti nelle loro scuole più a lungo della maggior parte del personale.

I nuovi compiti del capo di istituto indotti dalle riforme

Le politiche di decentramento e di autonomizzazione della gestione delle scuole hanno spostato la responsabilità decisionale a livello regionale o locale e, in seno alla scuola, a livello di genitori o membri della comunità. Ne consegue un'estensione del ruolo e della responsabilità del capo di istituto, una maggiore diversificazione degli ambiti decisionali e una moltiplicazione di referenti e partner.

La maggiore autonomia delle scuole va di pari passo con un ampliamento delle responsabilità dei capi di istituto: si tratti di valutare gli insegnanti e, laddove possibile, di organizzare la loro "formazione" in servizio" e il loro sviluppo professionale, oppure di trovare supplenti e pianificare gli orari.

Quando la maggiore autonomia si accompagna a una stagnazione o a una riduzione delle risorse allocate, uno dei nuovi compiti dei capi di istituto consiste nella ricerca di risorse finanziarie supplementari che gli permettano di fare funzionare la sua scuola. Tale attività di raccolta di fondi, per la quale non ha necessariamente le competenze necessarie, lo porta a uscire dalle mura della sede per entrare in rapporto con molteplici potenziali partner.

La persistenza dei compiti "antichi" mentre emergono compiti nuovi dà a molti la sensazione di un notevole aumento del carico di lavoro cui è impossibile fare fronte. Una delle manifestazioni è la sindrome del "burn out" che ha fatto la sua apparizione recentemente nella letteratura professionale.

Le conseguenze delle riforme sulle relazioni professionali

1. Le relazioni con le autorità educative

Il decentramento ha profondamente modificato la natura delle relazioni con le autorità educative. Una maggiore autonomia della scuola e del capo di istituto nell'organizzazione dei processi di apprendimento degli allievi si accompagna con

una definizione più rigida delle norme cui attenersi. La scuola è valutata ed eventualmente sanzionata se non soddisfa esigenze minime o se non progredisce nella direzione degli obiettivi assegnati o concordati.

2. Le relazioni con i genitori

I capi di istituto devono venire a patti con i genitori che hanno fatto il loro ingresso, talvolta in forze, nei consigli scolastici e con i quali condividono il potere decisionale. Anziché essere mediatori tra i genitori, esterni alla scuola, e gli insegnanti, all'interno, i capi di istituto devono mettersi nella posizione di arbitri nei conflitti che possono crearsi nella scuola.

3. Le relazioni con l'ambiente economico e sociale

L'apertura della scuola all'esterno si traduce in due distinte tendenze.

In primo luogo, i problemi irrisolti della società penetrano nella scuola, che non può più essere considerata un santuario. La violenza, i traffici illeciti, i comportamenti a rischio non restano fuori dalla porta e obbligano alla vigilanza da parte di tutti. Gli insegnanti, in particolare quelli che lavorano nelle scuole "difficili", si lamentano a giusto titolo che spesso manca la calma e la serenità necessarie per un apprendimento efficace. Esprimono talvolta la sensazione che si deleghi alla scuola il compito di risolvere un numero crescente di problemi sociali, a detrimento della sua tradizionale missione finalizzata all'istruzione. È sul capo di istituto che pesano queste nuove tensioni perché è lui l'interlocutore principale della autorità e delle istituzioni sociali e l'intermediario nei confronti degli insegnanti. La ricerca di finanziamenti aggiuntivi - che l'autonomia della scuola permette, e talvolta richiede quando il finanziamento di base è troppo limitato - costituisce un campo di attività inedito. Il capo di istituto, assistito eventualmente dai membri del suo Consiglio scolastico, è chiamato a creare parternariati vari con le collettività, le imprese e le associazioni. Questi parternariati rafforzano l'autonomia della scuola e consentono di sviluppare un progetto di istituto che può andare al di là di quello che è strettamente prescritto dalle autorità educative.

4. Le relazioni con gli insegnanti

Verosimilmente è nelle relazioni tra capi di istituto e insegnanti che le riforme hanno apportato i maggiori cambiamenti.

Il decentramento ha rafforzato il ruolo del capo di istituto nel reclutamento e nella valutazione degli insegnanti. Le procedure tradizionali di valutazione come erano praticate nell'ispezione periodica degli insegnanti erano poco frequenti e si concentravano più sui metodi didattici usati che sui risultati ottenuti. Invece l'accento posto sui risultati crea una pressione costante sugli insegnanti e il capo di istituto funge da intermediario tra loro e gli enti di valutazione della scuola raccogliendo e sistematizzando i risultati dei test sugli apprendimenti. In base alle performance della sua scuola in rapporto a scuole simili o all'insieme della regione, il capo di istituto, coinvolgendo gli insegnanti, fissa gli obiettivi e le misure da adottare.

Nel suo ruolo di leader pedagogico, deve far lavorare insieme insegnanti a volte molto individualisti. Il suo compito è più facile se può avvalersi di un'équipe di insegnanti esperti e assicurarsi una leadership condivisa.

L'attrattività della professione

La questione dell'attrattività del mestiere dell'insegnante è stata posta in molti paesi dove si teme di non riuscire a sostituire i numerosi insegnanti che andranno in pensione nei prossimi anni (*Eurydice 2002 e OECD 2005*). Anche il mantenimento della qualità degli insegnanti reclutati è talvolta fonte di preoccupazione. Il problema è ancora più grave per i capi di istituto.

L'aggravio del carico di lavoro dei capi di istituto è una constatazione generalizzata. Il BIT (*Bureau International du Travail*) notava che, nel 1994, non era molto cambiato il numero di ore di lavoro statutarie o quanto meno attese dai capi di istituto, che allora ammontavano quasi universalmente a 40 la settimana. Ciò nonostante, il considerevole tempo aggiuntivo consacrato a tutta una serie di attività parascolari viene raramente preso in considerazione (*BIT, 1996*). Secondo studi recenti effettuati negli Stati Uniti, il capo di una scuola primaria o secondaria di primo grado lavora in media nove ore al giorno e 54 ore la settimana, distribuite su sei giorni (*Olson, 1999*). L'aumentata diversificazione dei ruoli rischia di accrescere ulteriormente il lavoro del capo di istituto.

Si potrebbe pensare che lo scarso differenziale di remunerazione rispetto agli insegnanti costituisca un fattore della scarsa attrattività delle funzioni del capo di istituto. Ci sono poche informazioni comparative sulle remunerazioni dei capi di istituto ma in alcuni paesi, come gli Stati Uniti, la loro remunerazione è notevolmente più alta di quella degli insegnanti, il che peraltro non risparmia a questo paese una certa penuria di capi di istituto.

Gli indicatori della debole attrattività della funzione sono rappresentate dalle difficoltà di reclutamento misurate ad esempio dal numero di posti vacanti e dalla loro persistenza nel tempo, e anche dal numero di dimissioni. Analogamente si hanno indicatori assai poco precisi sulla frequenza di problemi specifici come lo stress professionale (sindrome del burnout) che si definisce come uno stato di stress fisico, psichico e mentale prolungato nel tempo che colpisce soprattutto quelli che si impegnano a fondo nel loro lavoro e assumono molte responsabilità.

Le nuove competenze

Le competenze richieste a un capo di istituto non sono le stesse che si richiedono agli insegnanti. Un insegnante eccellente non necessariamente diventa un buon capo di istituto. Tuttavia la conoscenza del mestiere di insegnante è indispensabile per il capo di istituto e questo spinge a reclutare i capi di istituto tra gli insegnanti.

Così è auspicabile che gli insegnanti, nella loro formazione iniziale, vengano istruiti sulle pratiche destinate a migliorare la performance delle scuole ed è utile anche che vengano sensibilizzati alle funzioni direttive cui potranno accedere nel corso della loro carriera.

Peraltro una parte delle qualità richieste per esercitare le funzioni di capo di istituto attiene a tratti della personalità e del carattere che si costruiscono con l'esperienza e non possono facilmente essere oggetto di una formazione specifica.

La priorità della leadership pedagogica

L'espressione "leadership pedagogica" si riferisce alla capacità di un capo di istituto di condurre un processo di cambiamento che implichi in maniera durevole la partecipazione di tutti i membri di una comunità educativa.

Il miglioramento della qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento non può risultare che dall'azione di ogni insegnante individualmente nella sua classe ma anche nel rapporto con i colleghi e tutte le altre persone che contribuiscono al funzionamento della scuola.

Questa capacità di animazione suppone che il capo di istituto privilegi le sue relazioni con le persone, lavori in concertazione, cerchi la partecipazione di tutti e l'adesione di ciascuno a un progetto collettivo. È pertanto necessario che conosca i singoli membri della comunità scolastica, si preoccupi dell'evoluzione della loro carriera e dei loro bisogni di perfezionamento.

Il capo di istituto ha un ruolo essenziale nella definizione e nella conduzione del progetto di istituto. La definizione del progetto che propone alla scuola si basa su una visione fondata su valori condivisi e a volte in contrasto con le tradizioni.

Nella conduzione del progetto, deve anticipare e preparare ciascuno ai cambiamenti per evitare sorprese e disimpegno. Deve essere pragmatico, adattarsi alle realtà e trovare dei compromessi.

Il modo in cui un capo di istituto può esercitare questa funzione di leader pedagogico dipende in parte dalle sue qualità personali e dalla situazione particolare della sua scuola, ma è anche largamente condizionato dalle tradizioni esistenti in materia di gestione.

Indicatori delle competenze per i capi di istituto

Negli ultimi anni è emersa una nuova tendenza che consiste nella descrizione precisa del ruolo del capo di istituto attraverso indicatori di competenza o "standard" professionali.

Standard professionali e indicatori di competenze

Un piccolo numero di paesi, per affrontare il tema del reclutamento, della formazione e del perfezionamento del personale direttivo, ha elaborato una serie di indicatori di competenze. Tali indicatori, costruiti in concertazione tra i professionisti e le autorità educative, identificano e descrivono in dettaglio le conoscenze e le competenze richieste per l'efficace direzione di una scuola.

Gli indicatori dovrebbero essere utilizzati per creare programmi di formazione e perfezionamento: formazione iniziale, formazione al momento dell'assunzione dell'incarico e formazione continua. Permettono in particolare di selezionare chi dispensa la formazione e accreditare i programmi.

Possono ugualmente servire come base per la valutazione dei candidati e per la

certificazione professionale.

Possono infine essere utilizzati nella valutazione periodica dei capi di istituto in servizio e nella definizione di programmi personalizzati di perfezionamento che accompagnano lo svolgimento della loro carriera.

In generale vi si trovano più o meno gli stessi elementi, ma in ordine diverso a seconda delle specifiche priorità.

Gli indicatori americani, prima della capacità di gestione e di organizzazione, privilegiano la leadership pedagogica, la messa a punto di un progetto di istituto e la responsabilità della costruzione della sua cultura specifica. Gli indicatori inglesi, più dettagliati, fanno rilevare le stesse priorità. Gli indicatori francesi enunciano in primo luogo le competenze legate all'organizzazione, e poi la capacità di elaborare e portare avanti il progetto di istituto. Per la conduzione del progetto, insistono sulla capacità di definire e fissare obiettivi in collaborazione con il personale. Per l'elaborazione del progetto, si pone l'accento sulla comprensione degli orientamenti nazionali e sul dialogo da stabilire con le autorità educative. La contrapposizione tra i due stili di leadership sopra evocati è chiaramente visibile nella comparazione inserita nell'Appendice in coda a questo documento.

Reclutamento, valutazione e formazione

L'importanza assunta dalla leadership pedagogica nelle funzioni dei capi di istituto conduce senza dubbio a mantenere e rafforzare il loro reclutamento tra gli insegnanti di ruolo o tra gli educatori che hanno acquisito nella scuola l'esperienza necessaria all'animazione delle équipes pedagogiche.

Tale reclutamento può essere preparato molto prima di essere attuato, nella formazione stessa degli insegnanti o attraverso una specializzazione progressiva degli insegnanti che passano attraverso diverse responsabilità all'interno della scuola prima di essere riconosciuti in grado di esercitare la responsabilità principale.

Questa possibilità solleva il problema della carriera dei capi di istituto. La nozione di carriera può fare riferimento a due diverse concezioni: il capo di istituto può essere visto come un insegnante che abbandona o riduce le sue attività di insegnamento per consacrarsi all'animazione e alla gestione di una scuola. La posizione è temporanea perché la persona in questione è destinata a ritornare alle sue funzioni di insegnante alla fine di un certo periodo. Questa concezione è coerente con l'elezione del capo di istituto da parte dei colleghi e si riscontra ancora frequentemente nell'istruzione superiore. La difficoltà di questo approccio è che sono molto pochi i capi di istituto che ritornano all'insegnamento dopo aver occupato tale posizione.

Nella seconda concezione, più "realista", le funzioni direttive costituiscono uno sbocco per gli insegnanti brillanti o stanchi dell'insegnamento. Si impegnano allora su questa strada per il resto della loro vita professionale e hanno la consapevolezza di cambiare mestiere e di intraprendere una seconda carriera.

Il reclutamento dei capi di istituto

Il reclutamento è un atto essenziale

L'evoluzione delle funzioni del capo di istituto esige il ricorso a competenze diverse che devono essere individuate nei candidati al momento del loro reclutamento o acquisite attraverso la formazione iniziale o continua. Una parte importante di queste competenze non può essere trasmessa attraverso una formazione tradizionale di tipo accademico. Non si può neppure contare esclusivamente sull'apprendimento "sul campo", cioè attraverso un processo di prova ed errore della persona posta in una posizione di responsabilità.

La formazione dei futuri capi di istituto o di quelli di fresca nomina, quando è formalmente organizzata, deve tenere conto dei nuovi ruoli e delle nuove competenze richieste.

Il concetto di carriera

I problemi posti dalla carriera dei capi di istituto sono strettamente legati a quelli della carriera degli insegnanti. In effetti, per la maggior parte dei giovani che scelgono l'insegnamento, la prospettiva di fare la stessa cosa per trenta o trentacinque anni è relativamente disincentivante. Le prospettive di evoluzione professionale, indipendentemente dalla progressione della remunerazione, sembrano limitate. Un piccolo numero di loro può immaginare una seconda carriera nel settore educativo ma di solito non si offre ai candidati o ai nuovi reclutati una prospettiva chiara di carriera in cui sia prevista e organizzata l'evoluzione di compiti e funzioni.

Il reclutamento del capo di istituto o del suo vice tende ad avvenire quando l'insegnante ha già una notevole anzianità nella scuola e quando è già pienamente formato, il che richiede parecchio tempo. Non gli resta dunque che un periodo relativamente breve per esercitare pienamente le proprie funzioni.

Le modalità di reclutamento

Si osserva nel mondo una grande differenza nelle condizioni di reclutamento dei capi di istituto.

I prerequisiti per la nomina possono riguardare le qualifiche oppure l'esperienza professionale come insegnante o amministratore.

Il reclutamento si accompagna generalmente a una formazione specifica che può essere precedente o contemporanea all'assunzione delle funzioni, oppure avvenire durante i primi anni in cui si ricopre l'incarico di capo di istituto.

I prerequisiti al reclutamento

Nella maggior parte dei paesi del mondo i capi di istituto devono avere la qualifica

di insegnanti e possedere un'anzianità di servizio di 2-10 anni all'interno della scuola. Nella maggior parte degli stati americani viene richiesta una qualifica professionale specifica (*licensure*) conseguita attraverso la formazione universitaria in master di management dell'educazione. Questa qualifica può talvolta essere acquisita dopo l'assunzione dell'incarico. Talvolta tale qualifica viene accordata in due fasi, una che precede il reclutamento e l'altra dopo qualche anno.

Diverse concezioni della formazione

La concezione della formazione è strettamente legata al ruolo che si attribuisce ai capi di istituto e pertanto non sorprende che si sia prodotta un'evoluzione negli obiettivi e nelle modalità della formazione stessa.

Se si osservano i contenuti dei programmi di formazione tradizionalmente offerti ai capi di istituto si trovano frequentemente insegnamenti di amministrazione pubblica, di finanza pubblica e di diritto finanziario. Tali insegnamenti, che corrispondono alla concezione amministrativa delle funzioni del capo di istituto, tendono a scomparire o a perdere importanza nei programmi di recente elaborazione.

In altri programmi vengono privilegiati gli aspetti manageriali. La concezione tecnica e manageriale della formazione corrisponde sovente all'offerta di un insieme di programmi mirati, quasi una "carta della formazione" in cui il nuovo capo di istituto sceglie in funzione dei suoi bisogni.

Nei programmi recenti, l'introduzione degli scambi in rete e del "mentoring" fanno della trasmissione dell'esperienza dei capi di istituto esperti uno dei pilastri della formazione.

La formazione deve precedere o seguire il reclutamento?

È ipotizzabile che, come per numerosi mestieri, una parte della formazione avvenga in istituti di insegnamento accademico o professionale. Una seconda parte interviene in seguito, una volta che il diplomato è reclutato da un datore di lavoro. La proporzione tra le due parti dipende dalle condizioni di accesso a un certo posto di lavoro e dalla complessità delle funzioni da esercitare. Alcuni programmi universitari producono diplomati "pronti all'impiego" mentre certe funzioni si possono apprendere solo una volta assunti. In alcuni paesi il reclutamento dei capi di istituto è condizionato al possesso di un diploma specialistico di insegnamento. Tuttavia, in generale, per diventare capo di istituto non c'è altro requisito che aver insegnato o lavorato nel settore scolastico per un certo numero di anni.

A chi affidare l'organizzazione della formazione?

Si può lasciare che siano gli stessi professionisti a definire le modalità e i contenuti della formazione giudicata necessaria; così, in Canada, è proprio l'associazione professionale a farsi carico della formazione dei capi di istituto.

Il datore di lavoro ha naturale vocazione a organizzare la formazione del proprio

personale, in particolare allorché considera insufficiente la formazione iniziale delle persone che recluta. Ma i professionisti e i datori di lavoro possono lasciare tale organizzazione a organismi di formazione specialistici ai quali forniscono una “griglia dei compiti” più o meno vincolante.

Quali metodi di formazione?

Alcuni programmi tradizionali comprendono un insieme organizzato di insegnamenti o un elenco di corsi di formazione tra i quali si sceglie “à la carte”. I primi offrono il vantaggio della coerenza, ma non sempre sono adatti ai bisogni di un pubblico diversificato.

Gli insegnamenti possono essere impartiti in centri specifici o trasmessi a distanza. Gli insegnamenti a distanza sono spesso usati nei paesi in cui la scarsa densità di popolazione e le distanze rilevanti rendono troppo costosa la formazione “in presenza”, sia in termini di tempo che di costi. La formazione a distanza può integrare l’autoformazione con sessioni di tutoraggio o “mentoring”.

Infine, nuovi modelli di formazione si sono sviluppati grazie alle possibilità offerte dal progresso delle tecnologie dell’informazione e della comunicazione: lavoro in rete e costituzione di forum su internet e infine mentoring a distanza utilizzando la posta elettronica. Queste tecniche sono particolarmente vantaggiose per le persone che devono seguire la formazione quando hanno già assunto la loro funzione per il loro carattere asincrono che permette di lavorare secondo i propri ritmi e tempi.

La formazione che precede il reclutamento

In alcuni paesi come gli Stati Uniti è richiesta una formazione di tipo universitaria certificata da un diploma di livello Master per avere il diritto di esercitare. Questi programmi mirano ad equipaggiare i futuri capi di istituto di conoscenze professionali immediatamente operative. In altri paesi, senza che esista un’esigenza simile, le università offrono programmi simili dedicati al management dell’educazione che costituiscono un atout aggiuntivo per i candidati a posti direttivi.

I programmi offerti nelle università americane negli anni ’90 sono stati oggetto di critiche convergenti che hanno condotto a una profonda revisione. Benché adottati da vari stati, i programmi peccavano per la mancanza di selettività e per il contenuto inadatto ai nuovi bisogni che andavano emergendo. Si disapprovava quel loro ricorrere sistematicamente a insegnamenti troppo teorici impartiti da docenti che non conoscevano la realtà del lavoro nella scuola.

Sono stati riformati per fare posto al tirocinio nella scuola e permettere una maggiore individualizzazione in funzione dei bisogni del singolo studente. Le autorità educative dei vari stati hanno talvolta reso meno rigide le condizioni per la certificazione (*licensure*) permettendo che una parte della formazione avvenga dopo il reclutamento del nuovo capo di istituto.

Formazione iniziale dopo il reclutamento

La maggior parte dei paesi recluta anche in mancanza di formazione preliminare. La formazione che precede l'assunzione dell'incarico si limita talvolta a poche settimane. Nei casi più favorevoli può durare fino a sei mesi. È seguita da un periodo più o meno lungo durante il quale il nuovo capo di istituto è sempre considerato in formazione. Quando viene nominato capo di istituto aggiunto, il periodo può prolungarsi ulteriormente, fino all'assunzione della responsabilità completa della scuola. Questa fase prolungata di acquisizione delle competenze e dell'esperienza necessaria può implicare un mentore, un collega esperto che segua il percorso e i progressi del nuovo capo di istituto in una relazione personalizzata. In Francia, il capo di istituto svolge naturalmente questo ruolo nei confronti dell'assistente assegnato alla sua scuola dopo il concorso di reclutamento.

La formazione iniziale tende a diventare sempre più complessa e personalizzata. Essa dura relativamente a lungo e ricorre a una combinazione di modalità differenti per la realizzazione di programmi complessi.

La formazione durante la carriera

Dopo la formazione iniziale, i capi di istituto possono sentire il bisogno della formazione continua. Essa permette l'aggiornamento delle conoscenze e accompagna i cambiamenti decisi dall'autorità politica.

Questa diversità di obiettivi esige che la formazione continua sia organizzata in modo pragmatico, combinando varie risorse e diverse modalità di formazione.

Nei paesi in cui la riflessione sulla formazione dei capi di istituto è più avanzata viene prevista anche la formazione attraverso la ricerca. Si considera in effetti che la pratica della ricerca accresca l'autonomia individuale e la capacità di gestire i cambiamenti.

Se ne riscontra l'interesse quando le evoluzioni della carriera offerte ai capi di istituto sono particolarmente elaborate, come ad esempio si sta verificando in Inghilterra e in Galles. In questi paesi la carriera del capo di istituto prevede varie tappe: ci si prepara alle funzioni di capo di istituto svolgendo il ruolo di "leader pedagogico" e aspirante capo. Il capo confermato (*head*) può essere promosso *advanced head* e vedersi attribuire funzioni di consigliere e mentore. Infine, come *consultant head*, è chiamato a partecipare alla valutazione, a collaborare nella definizione dei piani di sviluppo delle scuole e a prendere parte alla definizione di linee guida per il sistema scolastico.

Come unificare le competenze?

Come armonizzare in modo coerente le esperienze e le conoscenze acquisite da una persona lungo tutta la sua vita professionale?

È il riferimento a una serie di indicatori che può permettere di comporre in modo coerente gli elementi della formazione di ogni individuo e la costituzione di un

gruppo omogeneo di professionisti.

La formazione individualizzata necessita infatti di un controllo attento e di una validazione esterna. È questa la ragione per cui è così strettamente connessa alla valutazione.

Due esempi di sistemi di formazione dei capi di istituto

Il dispositivo inglese

Il National College of School Leadership coordina:

- i corsi di formazione che danno la National Professional Qualification for Headship;
- la formazione che avviene all'assunzione delle funzioni;
- la formazione continua.

Questi diversi tipi di formazione sono organizzati da centri regionali in partenariato con le università. Sono stati valutati nel marzo 2005 (MORI).

Il dispositivo francese

Gestito a livello regionale (Académie), si appoggia a un centro nazionale, l'École Supérieure de l'Éducation Nationale (ESEN).

Offre una formazione in alternanza al momento dell'assunzione delle funzioni, con moduli di formazione esterna e un sistema di accompagnamento da parte di capi di istituto esperti.

La formazione continua è molto limitata.

È stato valutato nel 2005 (Rapporto Obin).

Nell'Allegato 2, in coda a questo documento, sono riportati due esempi di dispositivi (Inghilterra e Francia) per la formazione dei capi di istituto.

Valutazione

Dato il ruolo essenziale che svolge nel miglioramento dell'efficacia delle scuole, la valutazione delle competenze dei capi di istituto occupa anch'essa un posto essenziale nei meccanismi di sviluppo professionale e di avanzamento di carriera. La quasi totalità dei paesi europei prevede una qualche forma di valutazione da parte delle autorità educative o di ispettori, ma curiosamente Eurydice (1996) ha constatato, nella sua indagine relativa agli anni Novanta, che in quasi la metà di questi paesi le valutazioni non venivano sistematicamente effettuate.

Negli ultimi anni, peraltro, nella logica del decentramento della gestione a livello di scuola, la valutazione dei capi di istituto tende a lasciare il posto alla valutazione dell'istituto scolastico nel suo complesso. Data la diversità delle situazioni delle varie scuole, ai criteri impersonali e formali dell'ispezione le autorità educative preferiscono una valutazione sulla base di obiettivi negoziati con le scuole e i loro gruppi dirigenti. Il progetto di sviluppo o il piano strategico di ogni scuola, definito tenendo conto di vincoli specifici e risorse disponibili, coerente con gli obiettivi più ampi fissati a livello locale, regionale o nazionale, diviene il punto di riferimento della valutazione. I progressi realizzati, ascrivibili collettivamente al gruppo

dirigente, al personale della scuola e ai suoi partner, vengono misurati in riferimento agli obiettivi fissati dalla scuola o da questa declinati a partire da obiettivi più ampi, tenendo conto della situazione reale.

Nei paesi in cui è stata introdotta questa logica di progetto, l'osservazione delle condizioni di attuazione ha confermato l'estrema differenziazione delle scuole in termini di motivazione e di organizzazione (come dimostrato dall'analisi dei progetti di scuola in Francia).

Il ruolo del capo di istituto nella creazione e nella conduzione di questo progetto collettivo è molto variabile. Il capo può sforzarsi di fare lavorare insieme la comunità educativa su un progetto effettivamente collettivo, con il rischio che appaia poco ambizioso o poco omogeneo. D'altra parte, con una concertazione più limitata, può elaborare un progetto che è innanzitutto il suo personale e che potrà apparire più coerente e ambizioso ma i cui obiettivi avranno minori possibilità di venire realizzati per il fatto che non sono condivisi da tutti.

Valutazione della scuola, valutazione del capo di istituto

La distinzione tra il progetto di istituto e il progetto del gruppo dirigente è evidentemente difficile. La valutazione del capo di istituto non può basarsi che sulla sua capacità di realizzare un progetto specifico in un particolare contesto. Per questa ragione le procedure di valutazione dei capi di istituto da parte delle autorità educative tendono a essere individualizzate.

Al momento del reclutamento o della sua nomina in una scuola, ciascun direttore negozia con il datore di lavoro un "contratto" che servirà di riferimento alla propria valutazione. Si impegnerà su obiettivi da raggiungere a medio termine, tenendo conto della situazione di partenza dell'istituto. Questo contratto verrà rinnovato periodicamente e adattato in funzione dei progressi constatati.

Il ruolo degli indicatori di competenza nella valutazione

Gli indicatori di competenza del personale direttivo sono stati elaborati nei vari paesi con obiettivi diversi. Il primo è quello di fornire una base per la formazione iniziale e continua dei capi di istituto.

Il secondo obiettivo è indicare ai partner della scuola, ai genitori, ai rappresentanti locali eletti e ai soggetti economici e sociali interessati, quali erano le attese che possono nutrire nei confronti della scuola e dei suoi dirigenti.

Il terzo obiettivo è di servire come base per la valutazione dei capi di istituto in servizio e definire gli ambiti in cui devono migliorare e formarsi.

Nella maggioranza dei paesi in cui esistono indicatori simili, essi sono stati messi a punto in collaborazione con i datori di lavoro, i rappresentanti dei capi di istituto e gli esperti. Sono dunque stati accettati da tutti, ma ciononostante suscitano comunque una certa diffidenza nelle organizzazioni che rappresentano il personale interessato, che in particolare temono che vengano troppo utilizzati nel processo di valutazione e influenzino troppo lo sviluppo della loro carriera.

Le modalità di valutazione

Le nuove modalità di valutazione del personale direttivo in Francia corrispondono perfettamente a questa concezione. Al momento dell'assunzione dell'incarico, il nuovo direttore fa una diagnosi della sua scuola e propone al suo superiore, il "recteur d'académie" (provveditore), una serie di obiettivi che, dopo una discussione, verranno formalizzati in una "lettera di missione" che costituirà la base della sua futura valutazione.

In un contesto diverso, quello statunitense, la valutazione condotta a livello locale dai sovrintendenti scolastici conduce a proposte simili (*Lashway 2003*). Il *Center for School Leadership Development* dell'università del North Carolina propone la seguente procedura: il direttore procede all'autovalutazione sulla base degli indicatori di competenza definiti a livello statale e nazionale; discute in seguito questa valutazione con il proprio superiore al fine di identificare le aree in cui deve migliorare; il superiore lo aiuta a definire alcuni obiettivi per la sua evoluzione professionale; vengono definiti gli elementi su cui ci si baserà per misurare la loro realizzazione e un calendario; il capo di istituto e il suo superiore si incontrano periodicamente per seguire i progressi e fare il punto.

Conclusioni

Per concludere conviene concentrare l'attenzione su alcuni punti particolarmente importanti che concernono la governance delle scuole, il reclutamento e la carriera dei capi di istituto, la loro valutazione e la loro formazione.

Governance

Il capo di istituto deve avere i mezzi per fare progredire la propria scuola

Se si affida al capo di istituto la responsabilità di guidare il cambiamento e il miglioramento permanente della sua scuola, bisogna fornirgli i mezzi necessari. Tra questi, la possibilità di formare e motivare le équipes attorno a lui e nell'insieme della scuola.

Ciò implica il potere di controllo sul reclutamento degli insegnanti e sullo svolgimento della loro carriera: il capo di istituto deve poter disporre di una serie di incentivi diversi da utilizzare in funzione delle preferenze di ciascun membro del personale della sua scuola. Questi incentivi devono comprendere adeguamenti delle condizioni di lavoro, l'attribuzione di funzioni specifiche e compensi economici o di altro tipo. In breve, il capo di istituto deve disporre di tutte le possibilità consentite dalla legge o dallo statuto dei lavoratori per compensare gli eventuali compiti aggiuntivi assunti dal personale della scuola.

Il capo di istituto deve potersi concentrare sull'essenziale per assicurare la riuscita degli allievi

A questo scopo, è opportuno che la sua scuola sia dotata di personale specializzato di qualità soddisfacente che possa farsi carico delle funzioni organizzative e amministrative. Deve disporre almeno di un responsabile amministrativo e di uno o più assistenti secondo la dimensione e la complessità dei compiti di gestione.

Reclutamento e carriera

Organizzare il reclutamento a monte e prevedere l'evoluzione della carriera

I candidati alle funzioni direttive devono essere identificati prima possibile tra gli insegnanti interessati o tra quelli che presentano attitudini adeguate. Questo permetterebbe di organizzare la transizione passando attraverso l'esercizio di responsabilità limitate nel campo della leadership pedagogica.

Accompagnare la preparazione alle funzioni e l'inizio di carriera con una formazione adeguata

Tenere conto della complessità del mestiere di capo di istituto e offrirgli un accompagnamento personalizzato e flessibile prima che assuma le sue funzioni e nei primi anni di servizio.

Valutazione del capo di istituto

Una valutazione collegata al progetto

Il dispositivo di valutazione da adottare deve tendere a misurare la capacità del capo di istituto di definire e condurre un progetto che implichi l'evoluzione della scuola da lui diretta tenendo conto delle sue caratteristiche particolari. Tale valutazione si basa su un'autovalutazione e su indicatori. Essa ha come conseguenza la possibilità di uno sviluppo personale passando attraverso una formazione appropriata e una stimolante evoluzione della carriera.

Formazione

Formazione dei maestri

Inserire nella formazione degli insegnanti elementi di management scolastico per facilitare i rapporti con i capi di istituto e sensibilizzarli fin dall'inizio della carriera al ruolo di animatore: ciò permetterà di associare ben presto gli insegnanti che mostrano di apprezzare tale ruolo e dimostrano attitudine al lavoro direttivo, o anche di identificare i capi di istituto potenziali.

In proposito, sembrano particolarmente adeguate le riforme del reclutamento e della formazione dei capi di istituto recentemente introdotte nel Regno Unito (National College of School Leadership).

Preparare i futuri capi di istituto prima del reclutamento

Concepire la formazione dei capi di istituto come un continuum che parte dalla formazione iniziale degli insegnanti e conduce a una diversificazione progressiva delle funzioni, tenendo conto delle attitudini di ciascuno. Ciò implica che la progettazione

della formazione del personale direttivo sia specifica rispetto a quella degli insegnanti.

Formazione alla ricerca e attraverso la ricerca

In una prospettiva di innovazione permanente per migliorare in maniera continuativa i risultati ottenuti nella scuola bisogna insegnare agli insegnanti e ai capi di istituto a dubitare degli assunti formandoli alla ricerca. Tale formazione deve essere iniziata durante la formazione iniziale e proseguire lungo tutta la carriera per consentire di avere a disposizione professionisti autonomi, capaci di riflettere sulle loro pratiche e adattarle in continuazione.

Gli standard nazionali dei dirigenti

Francia (2001)

Indicatori nazionali delle attività e delle competenze del personale direttivo,
Ministère de l'Éducation nationale

1. Saper gestire l'istituto scolastico
 - conoscere l'organizzazione generale dello Stato, del sistema nazionale dell'istruzione, della scuola.
 - Saper identificare e riconoscere la gerarchia delle norme (politiche e amministrative).
 - Conoscere le aree di competenza del capo di istituto e di ciascuno dei suoi interlocutori abituali.

Conoscere

 - i fondamenti giuridici e amministrativi relativi al funzionamento della scuola;
 - le sue regole di funzionamento amministrativo e finanziario.
2. Saper apprezzare le condizioni della messa in gioco della sua responsabilità.
3. Saper costruire nella concertazione la politica pedagogica ed educativa della scuola.
4. Saper costruire tale politica (progetto di istituto) a partire dalla conoscenza:
 - delle modalità di apprendimento dei bambini e degli adolescenti;
 - dei comportamenti dei giovani e degli adulti;
 - dei percorsi degli allievi, delle loro forze e potenzialità, della natura delle loro difficoltà;
 - dei programmi di insegnamento e degli indicatori;
 - dei grandi obiettivi che vi sono collegati.
5. Nel quadro del dialogo con la struttura dell'Académie (rettore, ispettore d'académie, e loro consiglieri tecnici) saper stabilire i rapporti necessari tra gli orientamenti nazionali ed accademici e la scuola nel contesto in cui opera.
6. Saper dare impulso, animare e condurre questa politica pedagogica ed educativa.
7. Per gestire e sviluppare le risorse umane all'interno della scuola, saper
 - agire secondo la normativa e la deontologia relativa alla gestione del personale;
 - individuare le forze e le difficoltà del personale;
 - valorizzare, incoraggiare, aiutare;

- valutare il modo di esercitare il proprio mestiere, l'implicazione personale.
8. **Per mobilitare le persone e lavorare in équipe, saper**
 - analizzare, sintetizzare, formalizzare gli elementi di una politica, di un progetto;
 - creare le condizioni per l'esistenza delle équipe, in particolare l'équipe dirigente, animarla, svolgervi parte attiva;
 - ascoltare, tener conto dei consigli, negoziare;
 - sollecitare l'expertise, delegare (fissare obiettivi, chiederne la rendicontazione);
 - decidere.
 9. **Per pilotare un dispositivo, saper**
 - fissare obiettivi;
 - analizzare una situazione, misurare e formalizzare gli scostamenti;
 - elaborare e attuare strategie;
 - regolare (riformulare i problemi in modo che divengano risolvibili), valutare;
 - misurare il grado di raggiungimento degli obiettivi, renderne conto;
 - utilizzare strumenti statistici semplici in modo pertinente e in rapporto con il dispositivo da pilotare.
 10. **Per comunicare, saper**
 - organizzare la concertazione e gli scambi di informazioni;
 - esplicitare le politiche;
 - valorizzare le azioni, i successi e i risultati delle équipe e dei singoli individui;
 - comunicare in caso di crisi;
 - rendere possibile il lavoro collettivo, facilitarlo, svilupparlo.
 11. **Saper ascoltare e comprendere quel che si dice della funzione e del modo in cui la si esercita.**

Inghilterra e Galles (2004)

Standard nazionali per i capi di istituto (National standards for headmasters)

Le competenze sono raggruppate in tre campi:

1. **costruire il futuro**
 - sviluppare un pensiero strategico, elaborare un progetto coerente e comunicarlo con convinzione;
 - ispirare, stimolare, motivare il personale per renderlo capace di realizzare questo progetto;
 - rinnovare i valori e il progetto della propria scuola;

2. Guidare il processo di apprendimento

- dare prova della propria determinazione a migliorare il processo di apprendimento;
- padroneggiare i principi e la pratica dell'insegnamento e dell'apprendimento;
- saper raccogliere, analizzare e interpretare le informazioni;
- iniziare e sostenere la ricerca e il dibattito sulle pratiche pedagogiche efficaci e concepire strategie per il miglioramento delle performance;
- riconoscere l'eccellenza e combattere i cattivi risultati coinvolgendo tutta la scuola.

3. Perfezionarsi e lavorare in équipe

- incoraggiare una cultura aperta e attenta all'equità e saper gestire i conflitti;
- sostenere le persone e i gruppi e facilitare la loro crescita e autonomia;
- lavorare in collaborazione e costituire reti all'interno della scuola e con l'esterno;
- stimolare, influenzare e motivare gli altri per raggiungere obiettivi elevati;
- valutare, accettare le valutazioni e agire in modo da migliorare le proprie performance personali;
- accettare l'aiuto degli altri, in particolare dei colleghi, dei rappresentanti eletti e delle autorità educative.

4. Gestire la scuola

- stabilire e mantenere strutture e sistemi adeguati;
- assicurare un'efficace gestione quotidiana della scuola;
- delegare i compiti di gestione e controllare la loro esecuzione;
- fissare alcune priorità, pianificare e organizzare la propria attività e quella degli altri;
- avere immaginazione per anticipare e risolvere i problemi.

5. Rendere conto dei risultati della scuola

- dare prova di senso politico e anticipare le tendenze;
- impegnare la comunità educativa della propria scuola in una autovalutazione sistematica e rigorosa del lavoro realizzato;
- raccogliere e utilizzare una serie di dati diversificati per analizzare i punti di forza e i punti di debolezza della propria scuola;
- mettere a confronto le valutazioni interne ed esterne per assicurare il miglioramento della scuola.

6. Rafforzare l'inserimento della scuola nell'ambiente sociale

- riconoscere e mettere a profitto la ricchezza e la diversità dell'ambiente sociale della scuola;
- dialogare per costruire parternariati, il consenso su valori e convinzioni e un senso di responsabilità comune;
- ascoltare e tenere conto delle reazioni delle comunità circostanti;
- stabilire e intrattenere rapporti con i genitori e i partner della scuola per migliorare l'educazione di tutti gli allievi.

I dispositivi per la formazione dei capi di istituto delle secondarie

(da Huber e West, 2002)

Francia

Qualificazione dei capi di istituto

- Dispositivo nazionale applicabile all'insegnamento secondario
Ente erogatore: ESEN e centri regionali.
Gruppo destinatario: futuri capi di istituto delle secondarie, usciti da un processo di selezione e prima di aver superato il concorso (scritto e orale).
Obiettivo: creare le competenze direzionali e gestionali necessarie in vista della candidatura a un posto direttivo.
Contenuto: amministrazione; normativa scolastica; tecniche di gestione; bilancio; valutazione degli insegnanti; competenze relazionali; conduzione delle conferenze e delle riunioni.
Metodo: seminari modulari in istituto alternati con stage pratici in ambiente scolastico (con il capo di istituto come mentore), in un'azienda o in un servizio pubblico.
Dispositivo: fase 1: "Formazione al primo incarico": 24 settimane (120 giorni) distribuite su sei mesi, a tempo pieno, da gennaio a giugno, immediatamente dopo la selezione.
Calendario: 4-6 settimane in istituto; in alternanza regolare con stage in ambiente scolastico per una durata complessiva di 12 settimane; 4-6 settimane di formazione pratica in azienda e due settimane di formazione pratica in un servizio pubblico regionale.
Fase 2: "Formazione e accompagnamento": 21 giorni; stage di una giornata o due immediatamente dopo la nomina al posto di direttore (aggiunto) durante il periodo di prova di due anni.
Stato giuridico: obbligatorio; selezione e formazione formano un tutt'uno: la formazione è riservata alle persone selezionate; selezione e formazione condizionano l'accesso a un posto direttivo.
Costo: non ci sono dati; qualificazione finanziata dallo Stato; i partecipanti usufruiscono di un congedo per tutta la durata della prima fase della formazione.

Inghilterra e Galles

Qualificazione dei capi di istituto

- National Professional Qualification for Headship.

Ente erogatore: centri riconosciuti, sotto contratto con il ministero dell'educazione; in futuro, il National College for School Leadership dovrebbe svolgere un ruolo importante nella stipula del contratto con gli erogatori e in materia di garanzia della qualità.

Gruppo destinatario: aspiranti a un posto direttivo, prima di avanzare la candidatura.

Obiettivo: creare le competenze direzionali e gestionali necessarie in vista della candidatura a un posto direttivo.

Contenuto: modulo obbligatorio: direzione strategica e trasparenza (elaborazione di un progetto strategico mirato al miglioramento dei risultati scolastici); realizzazione mirata a un insegnamento di alto livello; controllo e valutazione dell'efficacia di una scuola; rapporti sull'efficienza e l'efficacia di una scuola diretti al consiglio, al personale, ai genitori e agli allievi.

Moduli complementari: insegnamento e apprendistato; inquadramento e gestione del personale; allocazione efficiente ed efficace del personale e delle risorse.

Metodo: autovalutazione, corsi, seminari, atelier, studi di casi, simulazioni, bilanci e presentazione di gruppo; materiale utilizzato: rapporti ispettivi, risultati di ricerche, video, etc.

Dispositivo: 10-25 giorni di corso (secondo il numero dei moduli) ai quali si aggiungono il progetto all'interno della scuola, il lavoro individuale e la preparazione di una missione, distribuiti su 1-3 anni.

Calendario: modulo obbligatorio: 180 ore (60 di presenza e 120 per il progetto scolastico, il lavoro individuale e la preparazione di una missione); altri 3 moduli: 90 ore ciascuno (30 ore di presenza e 60 ore per il progetto e la missione all'interno di una scuola).

Stato giuridico: opzionale (obbligatorio dal 2002); molto apprezzato dalle commissioni di reclutamento all'interno delle scuole.

Costo: tra 3200 a 4700 euro per persona, secondo il numero dei moduli scelti: il candidato, a cui vengono proposte numerose fonti di finanziamento, può comunque autofinanziarsi.

APPENDICI

Il preside italiano: una breve storia

Introduzione

Parafrasando Benedetto Croce, si potrebbe dire che “*la storia della scuola italiana è sempre storia contemporanea*”. È difficile infatti sottrarsi all'impressione che tutti i “giochi” sulla figura del preside (e per, certi versi, anche del direttore didattico) si siano *fatti* nei primi cinquant'anni della nostra storia unitaria. E questa impressione è avvalorata da una evidente ragione: la scuola è nata come *Istituzione* destinata a durare, anzi, come istituzione garante della continuità di una tradizione: si aggiornano i programmi, cambiano i soggetti, si susseguono le generazioni di studenti, ed anche – molto meno – degli insegnanti, ma la “macchina” giuridico-amministrativo-burocratica è quella che i nostri padri della Patria hanno concepito un secolo fa in anni operosi, ancorché confusi.

Dopo che la riforma degli Organi collegiali (1973) aveva accentuato l'isolamento del preside dalla gestione (privandolo della valutazione del personale) e, soprattutto, dal coordinamento della progettazione didattica affidata in toto al collegio dei docenti, la vicenda della dirigenza e dell'autonomia (L. 54/97) – ma non dell'autonomia *del* dirigente inteso come *leader* della scuola - non ha aggiunto granché a quei caratteri originari e, certamente, non costituisce una svolta... almeno fino ad oggi.

Non è un mistero per nessuno che il ormai famoso “dirigente scolastico” è un termine che segnala la conclusione di una storia più che aprirne una nuova: quella della progressiva assimilazione del “capo” degli insegnanti al capo-ufficio del grande Ministero.

Per questo motivo, al fine di “illustrare” questa breve cronaca delle vicende del nostro preside abbiamo scelto alcuni brani di autori più o meno illustri: sono riflessioni, giudizi, situazioni che non avrebbero avuto bisogno di subire un rigoroso ordine cronologico: quasi tutti ci parlano della scuola, quella di oggi.

Prima di tutti il Rettore dei Gesuiti

A “*inventare*” il Preside sono stati i Gesuiti. La scelta di assegnare ad un capo la gestione del collegio si ispira al “*modus parisiensis*”, cioè al modello diffuso nei primi collegi dell'Università di Parigi. Nella Regola – *Ratio atque institutio studiorum* 1599 - il Rettore aveva l'intera responsabilità dell'istituto e la piena autorità su tutti gli operatori, che non avevano alcun diritto di limitarne l'iniziativa. Ma il suo non era

affatto un potere discrezionale, come dimostra l'obbligo di consultare periodicamente i docenti (*consultationes omnium magistrorum*); alla riunione dovevano partecipare anche i suoi più stretti collaboratori (*prefecti studiorum*). Nel collegio il rettore rappresentava il Generale (quasi l'attuale ministro), che lo nominava, e a cui faceva riferimento attraverso il Provinciale (il provveditore, nel sistema laico). È quest'ultimo che nominava gli insegnanti, mentre il Rettore sceglieva solamente i propri diretti collaboratori (*praefecti*).

La complessa struttura del *management* gesuitico rappresenta un notevole equilibrio di principi monarchici e aristocratici, ma anche democratici. Infatti, in ogni momento della gerarchia, la "base" può sempre esprimersi ed ha reali possibilità di ricorrere ad istanze superiori nel caso in cui l'esercizio dell'autorità sia abusivo o deficitario. Ciò accadeva anche per il Generale e il Provinciale, sui quali si esercitava il controllo delle rispettive Congregazioni (assemblee dei professi). Per quanto si riferisce al nome, durante il lungo periodo di sperimentazione (*ad experimentum*) della *Ratio*, i Gesuiti abbandonarono i termini di chiara origine monastica (*Provisor, Prior, Praepositus*) e preferirono invece scegliere la denominazione corrente nelle scuole italiane: *Rector*.

Così il preside gesuitico costituì il primo modello organico di preside con il suo collegio docenti. I suoi compiti furono fissati nel terzo paragrafo delle Regole a lui dedicate: "*Dovrà organizzare e regolare le attività in modo tale da poter favorire e incrementare tutti i lavori scolastici. Ispezioni frequentemente le scuole, inferiori comprese; prenda parte frequentemente alle dispute, pubbliche e private... Osservi se e per quali cause manca il frutto di questo esercizio...*". I 24 paragrafi del capitolo dedicato al "Rettore" sono, analogamente, un modello e, allo stesso tempo, una spinta alla responsabilità e all'iniziativa e di perfetta subordinazione al congegno gerarchico; un difficilissimo equilibrio che le successive incarnazioni del Rettore del collegio post-gesuitico non sono mai riuscite a raggiungere.

I primi passi

Il preside quale lo configura la *legge Casati* (1859) è il responsabile dei Licei Ginnasi e degli istituti tecnici, egli deve essere scelto dal Ministro in carica fra le persone che per la loro autorità morale e per la loro esperienza di governo della gioventù e nell'insegnamento "*saranno reputate idonee a tale ufficio*" (art. 230). Quindi la scelta del preside – come avviene ancora oggi, almeno formalmente, nei paesi anglofoni -, non era necessariamente ristretta al personale insegnante, il che serviva a mettere in evidenza che, nella gestione della scuola, non contano solo gli elementi strettamente burocratici o pedagogico-didattici.

Comunque, l'epica risorgimentale della funzione insieme patriottica, etica e culturale del preside si scontrò presto con la "prosa" dello stato di abbandono della scuola italiana. Infatti, la scelta dei presidi presentò agli inizi difficoltà ancora maggiori della scelta degli insegnanti. L'esperienza nel governo della gioventù richiesta dalla legge, era allora merce molto rara e non poteva che essere vantata dagli anziani ecclesiastici, ex rettori dei collegi e dei seminari soppressi. I laici qualificati praticamente non esistevano, a meno che non si volesse intendere in senso lato la prescrizione dell'esperienza nel governo della gioventù a vantaggio di vecchi comandanti di

compagnia o di battaglione (come avvenne con la nomina di Cesare Abba, eroe dei Mille). Ecco allora che le presidenze e le direzioni furono affidate alla buona ventura, senza troppe discussioni sui titoli, spesso a quei beneficiari che non erano all'altezza di sedere in cattedra.

Questa situazione fu denunciata dalla ancor oggi significativa testimonianza di *Placido Cerri*, giovane docente di latino e greco bruscamente trapiantato dal Nord nella misera provincia palermitana (a Bivona). Il breve resoconto della sua esperienza professionale, che si riferisce all'anno scolastico 1870-71, contiene molte riflessioni sulla tristissima condizione dei professori nell'Italia a vent'anni dall'Unità, che dette origine all'inchiesta parlamentare sullo stato dell'istruzione del 1872-74. Un protagonista di questo "diario" è il direttore del ginnasio, il sacerdote Francesco Trizzino, a cui Cerri dedica una attenzione certo non benevola: lo descrive con una punta di ironico disprezzo, come un uomo nello stesso tempo un po' furbo e un po' ottuso, fatalista e opportunista, preoccupato soprattutto di far bella figura di fronte alle superiori autorità scolastiche e politiche, inondando di carta i loro uffici con relazioni ispirate alla buona regola del "mutuo incensamento" che serve a nascondere le piaghe della realtà e gratificando il notabilato locale, i genitori degli alunni, col distribuire a costoro altisonanti attestati di lode per il loro (dubbio) profitto, su carta ben stampata. I rapporti tra Cerri e il suo preside costituiscono una specie di archetipo di quella che sarà per molto tempo (vedi anche Monti, Mastronardi, Fiorentini, Banda, etc.) la funzione dei capi di istituto - una gerarchia burocratica, spesso incolta e insensibile alle ragioni dell'insegnamento e della cultura - vista dalla parte dei docenti¹.

Sta di fatto che, assunta la funzione organizzativa e gestionale delle istituzioni scolastiche nell'ambito dello Stato, essa venne sempre più configurandosi come funzione amministrativa, sia pure a carattere particolare; gli stessi insegnanti fanno parte ancor oggi dell'insieme dei "pubblici dipendenti", cosicché la funzione scolastica si è venuta sempre più caratterizzando nei suoi aspetti amministrativi-esecutivi legata ad una regolamentazione abbastanza rigida. Inoltre, anche nel nome, veniva confermata la gerarchia di valore tra l'istruzione classica (Licei-Ginnasi) e quella tecnica e normale, non soltanto nella denominazione - preside suonava più solenne di direttore - ma, cosa più palpabile, nelle retribuzione.

Un modello rifiutato: il preside inglese

È in questo stesso periodo - a metà Ottocento - che si allarga definitivamente la frattura tra il modello di preside ormai prefigurato in Italia (e nel continente europeo) e quello dei paesi anglosassoni. E questa frattura permane ancor oggi e riguarda l'intero sistema scolastico e la sua gestione: preside/leader, programma/curricoli, diritto amministrativo/managerialismo, disciplina/responsabilità, dipendenza/professionalità, statalismo/autonomia, etc.

Tale diversità storica e culturale è ben rappresentata dalla figura del preside della *public school* inglese. Durante tutto il XIX secolo si diffuse la chiara distinzione tra queste scuole private (le cosiddette *public schools*) e le altre scuole secondarie (che pure ne furono influenzate), proprio e prima di tutto in riferimento al fatto che nelle prime si confidava, per principio, nei ragazzi perché si governassero da soli, mentre

nelle altre – come nel resto d'Europa -, la disciplina era un problema in sé ed era, ed è, mantenuta solo attraverso una costante presenza e supervisione da parte degli insegnanti, e in Italia da una impressionante schiera di bidelli (“inventati” anch'essi dai Gesuiti).

Il famoso direttore Thomas Arnold, a Rugby, e poi tutti i suoi seguaci fecero cessare nel modo più deciso ogni dovere, da parte dei maestri, di sorvegliare costantemente i ragazzi anche nelle ore di non lezione e di studio individuale, come qualcosa che “tendeva a distruggere o quanto meno ad indebolire l'indipendenza e la virilità del carattere, la formazione del quale è tra i principali meriti di questo tipo di scuola”. “Io credo” diceva Arnold nel 1845 “che quando dei ragazzi ci si fida, si possa poi contare molto sul loro onore” (Honey, 1977).

Poiché ogni miglioramento morale, negli individui così come nella società, secondo lui non poteva avvenire che per motivazione interna, al di là di ogni imposizione di leggi e istituzioni, fondamentali diventavano nella sua ottica l'esempio e l'autorità naturale di coloro che potevano esercitare un'influenza sui ragazzi: il principio di identificazione e di emulazione così attivo negli adolescenti, per quanto Arnold aveva potuto osservare, fu il principio su cui riflette moltissimo e che fu alla base di ogni sua scelta di assunzione di insegnanti. Ad essi erano richieste doti intellettuali di altissimo livello, un'ampia cultura (sostenuta da letture e viaggi all'estero) una fondamentale vivacità di spirito e soprattutto una grande passione per i ragazzi. Con Arnold, e con la sua figura, iniziò l'enfasi posta sul carisma dell'insegnante (la leadership, si direbbe oggi), e soprattutto dell'insegnante preside di scuola. Stanley, suo allievo e più tardi biografo, scrisse di lui dopo il suo primo incontro. “È sicuramente un uomo splendido. Sento che potrebbe magnetizzare una persona all'istante”. Riporterà poi come i suoi ex studenti rimanessero in contatto con lui per tutta la vita, sottolineando come egli continuasse ad esercitare su di loro un'influenza tale che “sarebbero stati disposti a morire per lui” (Honey, 1977).

Questo ruolo del preside della scuola come referente per eccellenza delle vite dei propri allievi e come uomo di fortissima personalità, spesso anche strana e ricca di idiosincrasie, fu una tipica e costante caratteristica delle *public school* vittoriane. La combinazione di specializzazioni, di alte qualifiche accademiche e di rilevante personalità pubblica, associate ad elevati compensi e ad un'impressionante estensione del potere personale, attrasse in questi luoghi uomini di grande statura che furono tra i più brillanti intellettuali e politici della loro generazione.

Il mondo anglosassone, a differenza del nostro, ha avuto quindi il grande vantaggio di contare su un “fondatore” laico, il quale ha rotto con la tradizione della scuola “clericale”, istituzione rigida, accentrata e burocratica ereditata dagli stati nazionali del continente dai Gesuiti e dagli altri ordini religiosi insegnanti loro emuli, in primis Napoleone.

Non vi è dubbio che l'attuale egemonia di questa cultura sui contenuti e la direzione del cambiamento dei sistemi scolastici dei paesi sviluppati poggia su questa prima coraggiosa e lungimirante “riforma”. Lo dimostra la prevalenza indiscussa della ricerca su tutti gli aspetti dell'educazione nella cultura anglofona.

Il preside di fine secolo

La legge *Casati* (1859) aveva concepito una figura direttiva ricca di prestigio pedagogico e morale, ma ben presto il Ministero pensò subito di caricare il rappresentante dell'autorità di molte incombenze amministrative. I registri ufficiali degli alunni e degli insegnanti, i rendiconti finanziari, le relazioni disciplinari e didattiche erano tutti firmati dal signor preside o direttore, cui non sarà concessa l'ombra di un impiegato o di un segretario, che nel 1906 apparirà come una grande conquista della scuola.

Per anni, il preside dovrà sobbarcarsi ibride funzioni miste di incombenze da contabile, da amanuense, da prefetto di disciplina, da rettore universitario; il tutto affidato a persone di scarsa competenza didattica e di cultura spesso inferiore ai dipendenti. Così la considerazione del preside fece presto a cadere molto in basso, proprio al contrario di quello che la legge aveva sperato.

I primi generici Regolamenti della Pubblica Istruzione non fissarono con chiarezza le mansioni e le responsabilità del capo di istituto. Ma, indirettamente, ogni nuova prassi burocratica e amministrativa introdotta nelle secondarie ricadeva sulle spalle del preside, come la stesura della relazione annuale per il Ministero (un obbligo in vigore fino al 2000!), che poi i funzionari non leggevano. Un preside, appena andato in pensione, nel 1993 si autodenunciò: per trent'anni aveva inviato, come relazione annuale, il primo capitolo de "I promessi sposi".

La relazione veniva in parte redatta sulla scorta delle relazioni degli insegnanti e in parte come riassunto "dell'andamento generale dell'Istituto": le condizioni materiali della scuola, gli arredi e il corredo scientifico, le condizioni morali e la disciplina, i Consigli tenuti, l'orario e il calendario didattico, il coordinamento fra le varie materie, la vigilanza sulla diligenza dei professori e la sorveglianza sul progresso e l'istruzione degli alunni.

E, infine, fu proprio nel 1864 che si inaugurò la pratica delle "Lettere circolari", che ha ancora molta fortuna a tutti i livelli della gerarchia amministrativa (in un prestigioso Liceo del Veneto centrale, nell'anno scolastico 2005/06, se ne contarono 241), che non avevano il valore di legge ed avrebbero dovuto attenersi strettamente a istruzioni di servizio, ma che, con l'abitudine, divennero veri e propri strumenti di direzione ed anche di "riforma".

In questo contesto, il rapporto gerarchico andò negli anni sempre più stringendosi fra professori e presidi, fra presidi e autorità scolastiche provinciali, specie quando furono sottoposte direttamente ai Prefetti. Il blando centralismo dei primi regolamenti non tardò ad irrigidirsi come effetto della generale instaurazione burocratica, che avrà il suo culmine nel Ventennio e negli anni della Repubblica (nel 1997, l'anno dell'avvio dell'autonomia, le circolari e i decreti ministeriali furono 941!).

Anche nella vita quotidiana della scuola il preside, garante del "buon andamento", interveniva con mansioni del tutto esteriori e superficiali: curava l'andamento sorvegliando l'entrata e l'uscita degli alunni (regolamento in vigore fino agli anni '90 del Novecento), curava la disciplina nei corridoi e nei locali igienici e di transito, conservava il materiale didattico e le suppellettili.

In sostanza, confondendo il potere amministrativo con quello tecnico, l'autorità centrale assommava (e assomma) in sé ogni forma di governo della scuola: "Il signor

preside era molto simile al signor Colonnello che comandava il “suo reggimento, lontano dagli occhi dello stato Maggiore ma molto vicino allo spirito regolamentare. L'affinità tra strutture militari e scolastiche – e sotto questo profilo l'eredità gesuitica, napoleonica e subalpina si davano la mano – cementava questa alleanza. Pure, il regolamento militare era più coerente e meno velleitario, poiché non ha mai pensato di attribuire al consenso degli ufficiali il potere deliberante, non solo in materia di tattica o di logistica, ma anche relativamente allo spirito della truppa, alla composizione del rancio, o alla pulizia delle camerate. L'obbedienza, indipendentemente dal grado, doveva essere cieca e assoluta”. (Santoni Rugiu, 1959).

Il preside Duce

La tradizionale contraddizione fra sottomissione istituzionale alla gerarchia amministrativa e libertà didattica della scuola diventano ancor più sensibili nella riforma della scuola secondaria concepita e attuata da *Giovanni Gentile*. E Gentile non mancava occasione per sottolineare la concezione della *identità* fra processo educativo e sviluppo spirituale che erano tutt'uno con *la libertà in atto*, cioè vita etica assoluta nello Stato che si riflette nell'individuo come valore, selezione, gerarchia, responsabilità. Il professore sarebbe stato tanto più libero quanto più responsabile, e cioè quanto più sottomesso allo Stato attraverso la sua gerarchia, e al suo preside, nel quale lo Spirito doveva incarnarsi.

Il 23 maggio 1925 Gentile sanciva con una famosa circolare il rinsaldamento gerarchico nella scuola secondaria. Il signor preside doveva diventare prima di tutto il superiore gerarchico che con “*religioso austero senso del dovere*” avrebbe vigilato sugli insegnanti e concretato il suo giudizio con le note annuali di qualifica, completate da una motivata relazione sulle iniziative del professore “*così dentro la scuola, come fuori della scuola*”. L'importanza delle note informative personali non valeva solo come metro di giudizio per il docente, come stimolo al senso di responsabilità e alla operosità didattica e scientifica, ma come *memento* della capacità direttiva del capo di istituto. Troppe volte si era lamentato, notava il Ministro, che il preside esprimeva una qualifica sintetica soddisfacente per l'interessato – che doveva prenderne notizia -, seguita poi dalle notazioni personali riservate. Spesso le note segrete erano così sfavorevoli e dettagliate che il Ministero doveva poi stupirsi che il preside non avesse tempestivamente ammonito il colpevole e preso provvedimenti nell'interesse della scuola, anziché riservarsi la sanzione in sede di tardivo giudizio.

“Le note informative hanno da essere né più né meno il riassunto o meglio la trascrizione dei giudizi già più volte manifestati per dovere di ufficio; se all'insegnante nel corso dell'anno non era contestata alcuna negligenza, era doveroso registrare a caratteri ben evidenti “Nessun demerito”, in modo che l'insegnante potesse rimanere sicuro che il superiore nelle informazioni riservate non aveva potuto annotare alcun rilievo di biasimo. Gentile poi volle aggiungere una ulteriore garanzia formale a vantaggio della serietà e della autenticità delle note, annunciando che esse non sarebbero passate agli atti, se non dopo essere state “una per una discusse in contraddittorio tra il Ministero e l'autorità responsabile della redazione”.

Una pratica curiosa e affetta dalla tipica e perdurante sindrome di onnipotenza, se si pensa che il Ministero avrebbe annualmente assunto l'impegno di aprire un'istruttoria sommaria sui rapporti personali dei professori secondari, che nell'anno in cui Gentile stilava la circolare si contavano in più di 20.000.

In sostanza, la funzione attribuita ai presidi era fondata su un equivoco: ad essi si richiedeva “*quella socratica penetrazione che è la qualità essenziale dei duci*”, mancando la quale l’Autorità centrale ne avrebbe tratto le conseguenze che doveva. E non era una minaccia formale, dal momento che la nomina, le promozioni e i trasferimenti dei capi di istituto erano effettuati a discrezione insindacabile del Ministro. “*Il preside nella sua scuola, come il colonnello nel suo reggimento, sopra di lui i generali, che erano i provveditori, e lo stato maggiore che era il ministero. Il richiamo alla dipendenza gerarchica, alla disciplina era esplicito e alonato da una sonante retorica : «con questa circolare, più che avvertimenti, si danno consegne. I provveditori e i capi di istituto siano le vigili scolte che rispettano, come cosa sacra, con militare devozione, assoluta e incondizionata, la consegna dovuta»*” (Santoni Rugiu, 1959).

L'ultimo preside: l'organo degli organi collegiali

Dopo gli anni di guerra e i primi sforzi della ricostruzione post-bellica della scuola, per prima cosa vennero modificate le norme riguardanti la nomina e le attribuzioni del capo di istituto. Non ci fu però alcun tentativo di riformulare il profilo professionale del preside; ci si accontentò di stabilire i requisiti necessari per concorrere ai ruoli degli uffici di presidenza, le modalità dell'espletamento del concorso (biennale, distinto per ordini di scuola, sulla base di titoli e colloquio “su argomenti inerenti la scuola”). La legge Gonella del 1947 trattava anche di un altro istituto che, già previsto nella legislazione precedente, aveva tuttavia assunto caratteri che si ritenevano scarsamente compatibili con il nuovo ordinamento democratico dello Stato: il Consiglio di presidenza. L'organismo, espressione “operativa” del Collegio dei docenti, era stato istituito da Giovanni Gentile nel 1924, limitatamente alle scuole con oltre 250 alunni “*con il compito di attuare tutte le deliberazioni di urgenza*”. Costituito dal preside e da un professore di ruolo con funzioni di segretario, il Consiglio di presidenza non aveva certo i ruoli di legittimazione che esso assunse con la legge Gonella (4 professori nei maggiori istituti, 2 negli istituti meno popolati, tutti elettivi). La nomina del vice preside, che spettava prima al Provveditore, su proposta del preside, venne affidata, dalla legge del 1947, al preside, limitatamente ai professori eletti nel Consiglio di presidenza. Un passo avanti sulla via che allora veniva definita della “democrazia scolastica”, che tuttavia sembrò ancora troppo modesto a quanti avrebbero preferito un preside elettivo, temporaneo, senza particolari riconoscimenti di ruoli e carriere.

Il preside “modello 1947” diresse le istituzioni secondarie fino all'avvento dei cosiddetti “*organi collegiali*” nel 1973. Anche in questo caso però l'identikit del preside rimase affidato piuttosto che a un preciso profilo di poteri e di responsabilità, attraverso l'indicazione minuta delle sue competenze, o meglio, dei suoi compiti, in perfetta linea con la trazione burocratica italiana.

I “decreti delegati” modificarono la posizione del capo di istituto, non solo perché misero in crisi la sua peraltro debole “posizione di governo”, quanto perché, in un certo modo, moltiplicarono le fonti di riferimento della sua azione decisionale, ponendolo da un lato di fonte alla trafila amministrativa in termini di responsabilità, dall'altro lasciandolo inerme di fronte agli organismi eletti, dotati di poteri spesso vaghi e mal definiti, ma tuttavia convinti di essere titolari di una priorità

rappresentativa legittimata.

Poiché il clima culturale interno ed esterno alla scuola era segnato da una vera e propria rivolta contro i presidi e i loro presunti poteri "autoritari", il sistema politico, assai debole, non fece altro che oscurarne la già sbiadita figura; così la scuola, priva di una riconoscibile e autorevole risorsa di potere interno, dovette cercarla all'esterno, ancora una volta nella gerarchia burocratica, a cui, in quegli anni si aggiunse anche quella sindacale.

Per tutto il periodo successivo, il preside rimase ancora un funzionario amministrativo alla ricerca di una professione di... dirigente. Ma questa è storia di oggi.

Testimonianze

Ratio studiorum, 1599. **Collegio docenti.** Ogni mese o almeno ogni due [*il rettore*] deve riunire a consiglio tutti i professori delle classi inferiori a quella di logica, alla presenza di entrambi i prefetti. Di tanto in tanto tenga consiglio anche con gli altri, alla presenza del prefetto generale. In tali riunioni bisogna innanzitutto leggere qualcuna delle regole dei professori, sia quelle comuni a tutti, specie se riguardanti la pietà e la disciplina dei costumi, sia, successivamente, quelle relative ai singoli insegnanti. Egli però deve avvertire che a ciascuno è consentito sollevare questioni circa la difficoltà delle regole o la loro eventuale inosservanza.

Giovanni Ruffini, 1853^{1*}. **I sudditi scomparsi.** Il Padre Rettore era un vecchietto sulla settantina. La sua parrucca rossiccia, che teneva un po' storta, le guance prominenti e anche esse rossiccie, nonché una grossa vena che segnava una linea azzurra sopra il suo naso sempre paonazzo e tabaccoso ne facevano una figura più ridicola che autorevole.

Nonostante questa sua buffa apparenza, nessun monarca fu più riverito nella sua potenza dai sudditi, di quello che non fosse il Padre Rettore dalla turbolenta gioventù affidata alle sue cure. Ciò non era solo dovuto al suo potere assoluto nell'ambito del Collegio, ma ben altre cause facevano sì che fosse degno della più profonda riverenza: un nome illustre, maniere squisite, frutto di una educazione veramente aristocratica, anzi principesca, una fama di grande dottrina e di severità di vita, degna veramente dei primi secoli della Chiesa. Meravigliosi racconti delle penitenze ed umiliazioni, che si diceva egli compisse, circolavano per il Collegio allo scopo di far colpo sulle nostre giovani menti, propense a ricevere forti impressioni da tutto ciò che esulava dall'ordinario, ed anche con lo scopo di ispirarci grande venerazione per una testa che già ci figuravamo cinta dall'aureola della gloria celeste.

(...). A questo debbo aggiungere che il Padre Rettore, per meglio conservare la sua autorità sopra di noi, non disdegnava di ricorrere a certi modi che dimostravano quale profondo conoscitore egli fosse del cuore dei ragazzi. Era sua abitudine circondare con un'aria di mistero tutte le sue azioni, in special modo le punizioni che doveva infliggere. Per esempio, spesso accadeva che lo scolaro convocato in sua presenza spariva.

Che cosa gli era accaduto? Mistero. Nessuno riusciva a sapere niente. E quando questo tornava in mezzo a noi circolava la voce che forse era stato in prigione. Il vero sistema del governo di Venezia messo in pratica anche in un Collegio.

Simile in tutto agli oracoli antichi, i giudizi del temibile sacerdote sembrava che provenissero da una fonte invisibile: infatti viveva appartato dagli occhi dei profani in una specie di aureola misteriosa, da cui però faceva sentire la sua mano in ogni luogo ed in ogni istante. Le sue rare apparizioni in pubblico erano avvenimento importantissimo, sempre improvvise. In queste occasioni parlava poco, sorrideva di rado, era molto parco nelle lodi, che temperava sempre con qualche trascurabile

* Tutte le note alle Testimonianze sono riportate a pag. 196.

rimprovero, e da tutta la sua persona traspariva un non so che di severità studiata e direi quasi di durezza nei modi. Ma quella ruvida scorza celava una sensibilità squisita che noi più di una volta eravamo riusciti a scoprire. Al letto di un giovane malato, si rivelava mostrandosi l'uomo quale era per natura, offrendo tutti i tesori della sua grande bontà. Oh, quante cure! Quale tenera ansietà! Che dolci premure! Diveniva anche lui bambino per richiamare un sorriso sulle labbra del ragazzo malato. Con quanto affetto lo assisteva arrivando perfino a fare le nottate, a consolarlo appagandone tutte le piccole voglie ed i capricci!

Francesco De Sanctis, 1874². Autonomia. Per me la garanzia di una buona scuola è un buon direttore. E questa verità è stata talmente sentita che nei grandi municipi, i quali sono poi la fiaccola per tutti gli altri Comuni, perché sono alla testa del movimento del paese, si trovò la necessità di mettere questi direttori. Voi li avete a Torino, voi li avete a Genova, credo che siano introdotti anche a Roma ed a Palermo, e dinanzi al consiglio comunale di Napoli vi è una proposta di questa natura. Dunque se noi dovessimo andare proprio al rigore, dopo organizzata la vigilanza e l'amministrazione nel Comune, dovremmo organizzare anche la direzione. Ma domanderei troppo.

La Germania, la quale si trovò in queste stesse condizioni, che cosa ha fatto? La Germania ha messo un ispettore di mandamento, ciò che ivi si chiama *Kreisschulinspector*. Né vi faccia illusione questa parola di ispettore, quasi che questo ufficio fosse equivalente a quello degli ispettori italiani, poiché il loro ufficio è ben diverso. *L'ispettore tedesco nomina i maestri, è lui che li sospende; egli ha pieni poteri sul modo di ordinare le scuole: è un vero direttore. Egli è poi ispettore nel nostro senso, perché naturalmente per assicurarsi dell'esatta esecuzione dei suoi provvedimenti deve recarsi personalmente sui luoghi. Dunque quando noi avremo organizzata nei Comuni la vigilanza e l'amministrazione, dovremo organizzare la direzione nei mandamenti per mezzo di direttori.*

Lasciamo stare, signori, questi delegati mandamentali. L'esperienza mi ha fatto vedere molte cose, ed io non ho molta simpatia per questi uomini colti che vanno gratuitamente visitando le scuole; sono persone abituate alle scuole antiche, che portano nelle scuole il loro latino e la loro retorica, straniere a tutto l'andamento dell'attuale istruzione elementare, a tutti i progressi, a tutte le questioni pedagogiche; essendo il loro ufficio gratuito si danno maggiore importanza, s'impongono ai maestri, introducono il disordine. Io dunque non sono disposto a seguire questo sistema. Ma ad ogni modo, se si accetta l'indirizzo che io intendo di dare, questi ispettori non debbono essere unicamente visitatori, ma debbono essere direttori; ed è evidente che ci vogliono uomini *ad hoc*, uomini che sappiano come le scuole si debbano organizzare, che hanno passata la vita nell'istruzione e che hanno la mano sicura senza tentennamenti e senza ondeggiamenti.

Ecco perché io credo che se vogliamo una direzione seria, bisogna istituire in ogni mandamento quel direttore che noi troviamo ancora nella Germania.

Quando, signori, noi abbiamo organizzato la vigilanza e l'amministrazione nel Comune e nel mandamento al direzione, che cosa altro ci vuole?

Se questi direttori sono uomini competenti, che abbiano fatto le loro prove, voi dovete dare a essi tutta l'autorità possibile, la facoltà di decidere tutti gli affari locali. È sempre un progresso quando gli affari fioriscono nelle stesse mani dove cominciano, senza bisogno di tanti controlli e controlli di controlli.

*Edmondo de Amicis, 1899*³. **Il tuo e il mio.** Nello stesso giorno, dopo la scuola, ebbe una chiamata solenne del preside. Trovò il brav'uomo in uno stato di vivo eccitamento, che andava e veniva per la stanza a passo di carica, agitando per aria una lettera e facendo ballare il suo grosso ventre rotondo, da parere che gli si volesse staccare dal corpo. Con accento di condoglianza, più che d'ira, ma con grande serietà, e ansando come per una corsa, egli prese la cosa dal principio, disse delle lagnanze dei parenti, che si ripetevano ogni giorno "insistenti, gravi, amare".- Il socialismo nella scuola! Non ci manca altro! Son cose senza nome! Ma dove l'è andata la testa, caro professore, dove l'è andata la testa? - E si pigliò la testa fra le mani. Alberto tentò di ribattere, di spiegarsi; ma quello non volle intender ragione. Carlo Marx, nichilisti, collettivisti, dinamite e fin del mondo eran tutt'una cosa; non vedeva la gran quistione che a traverso al concetto *del tuo e del mio*: il socialismo confonde il concetto *del tuo e del mio*; non si può voler dare a chi non ne ha, senza voler togliere a chi ne ha: non voleva sentir altro: lavoro e risparmio, risparmio e lavoro, ecco l'unica via: del rimanente, egli era socialista cristiano; fuor di questo non c'era che rivoluzione, barbarie, caos. E rispose ostinatamente: - Ma no, ma no, ma no -, a tutte le obbiezioni del giovane, tagliandogli la parola in bocca e dondolando il capo come un pendolo. - Lei confonde le idee del tuo e del mio. Lei va al comunismo. Abbiamo visto gli orrori di Parigi. E poi la storia è là! - E citò. - Veda i Gracchi... veda Catilina... veda i Ciompi... E poi, passino le imprudenze nella scuola, si potevan riparare, coprire; ma l'articolo, un articolo firmato! E con quel po' di chiusa! Era stata una demenza vera! E venne finalmente alla lettera del provveditore agli studi, il quale gl'ingiungeva di dare al professore un avvertimento severo, accompagnato dalle dovute considerazioni intorno alle conseguenze possibili, etc. E senza lasciarlo parlare, lo spinse dolcemente fuori tentennando col capo, ripetendogli che per amor del cielo, per amor della sua famiglia e del suo avvenire non commettesse mai più, mai più in eterno di simili pazzie. - Vada, si raccolga, mediti, riconosca la gravità del suo errore. No, signor Bianchini, no, non voglio sentire! Non una parola di più! Non ci sono giustificazioni, non ci sono scuse per queste cose! - Ed era già rientrato nel suo ufficio, che Alberto lo sentì ancora esclamare: - Un professore!... Corbézzoli!

*Dino Provenzal, 1909*⁴. **Umile servitore dello Stato.** Ho conosciuto un preside il quale iniziava ogni seduta del consiglio dei professori con la fase sacramentale: "In nome di Sua Maestà il re, dichiaro aperta la tornata". E in ogni atteggiamento si compiaceva di ricordare agl'insegnanti ch'egli e loro erano al servizio del Re e del governo e accumulava documentazioni dei minimi avvenimenti quotidiani perché in qualsiasi momento lo sguardo del padrone inquirente potesse essere soddisfatto.

*Dario Niccodemi, 1918*⁵. **Guardi me.** LA DIRETTRICE: "Di giustizia. Basta, signorina. Sappia che quando si ha una missione di austerità morale com'è quella di una maestra, bisogna saper sopprimere la donna in noialtre; bisogna essere esempi, simboli, programmi e non donna... Guardi me. Sono forse una donna, io?"

*Giovanni Gentile, 1923*⁶. **Nuovi ispettori.** Sono fautore della libertà della scuola. Va da sé che libertà non vuol dire licenza; vuol dire semplicemente permettere agli insegnanti di muoversi, senza impacci di formule di minuti programmi e di metodi prestabiliti, dentro il concetto della scuola a cui debbono servire. Intesa così, la

libertà, come vede, s'identifica con la disciplina. Per questo ho già soppresso le ispezioni ordinarie, della cui inevitabile inefficacia ogni insegnante può essere buon testimone. Gli ispettori, d'ora in poi, saranno i Capi d'Istituto; ai quali sarà, insieme con un adeguato miglioramento economico, conferita la più alta posizione morale. Essi sono i veri giudici; essi soli possono, per evidentissime ragioni, esercitare quell'ufficio che era indebitamente attribuito agli ispettori.

Antonio Gramsci, 1928⁷. 84 articoli. Avevo fatto la seconda classe elementare (...) e avevo pensato di fare nel mese di novembre gli esami di proscioglimento, per passare alla quarta saltando la terza classe; ero persuaso di essere capace di tanto, ma quando mi presentai al direttore didattico per presentargli la domanda protocollare, mi sentii fare a bruciapelo la domanda: "Ma conosci gli 84 articoli dello statuto?". Non ci avevo neanche pensato a questi articoli: mi ero limitato a studiare le nozioni di "diritti e doveri del cittadino" contenute nel libro di testo. E fu per me un terribile monito, che mi impressionò tanto più in quanto il 20 settembre precedente avevo partecipato per la prima volta al corteo commemorativo con un lampioncino veneziano e avevo gridato con gli altri: "Viva il leone di Caprera! Viva il morto di Staglieno!" (non ricordo se si gridava "il morto" o "il profeta" di Staglieno: forse, tutt'e due, per la varietà!), certo come ero di essere promosso all'esame e di conquistare i titoli giuridici per l'elettorato, diventando un cittadino attivo e perfetto. Invece non conoscevo gli 84 articoli dello Statuto. Che cittadino ero dunque?

Giorgio Pasquali, 1930⁸. Igiene. Questo insomma è un problema di igiene, e qui dovrebbe intervenire il medico e farsi sentire dai presidi, i quali qui da noi sono muniti da qualche anno in qua di poteri addirittura autocratici, ma, forse perché poco avvezzi al comando, riluttano per lo più a farne uso, se non forse per occasioni dove figurare. I presidi dovrebbero almeno mettere d'accordo i professori, perché non assegnassero tutti insieme lavori da consegnarsi tutti lo stesso giorno; e nel ginnasio, dove ogni classe ha pochi insegnanti, questo dovrebbe essere fatica lieve. Se per lo svolgimento dei programmi sarà necessario fare ritornare i ragazzi del ginnasio il dopopranzo qualche ora di più, si faccia pure; ma fuori di scuola non si gravino di compiti e di lezioni.

Gaetano Mosca, 1939⁹. Il timbro. In direzione la luce è accesa. La Direttrice sta al caldo della stufa. Ogni tanto penso che mi piacerebbe essere direttore, stare davanti a quella bella scrivania con la penna e il calamaio d'argento, dono degli insegnanti. (Il maestro Pagliarani ha messo solo cinque lire. Dicono che sia avaro, che abbia i soldi in banca. Povero maestro Pagliarani: avrà forse mille lire, messe da parte in trent'anni di insegnamento... Pensa: me la godrò quando sarò in pensione. Ma chi sa se ci andrà in pensione. Ha sempre freddo. L'inverno non passa mai). E vicino alla penna e al calamaio d'argento un grande orologio sorretto da due donne di bronzo. (Quel tic tac è spaventoso per i ragazzi chiamati in direzione, nel momento di accigliato silenzio che precede il rimprovero della Direttrice). In mezzo, il timbro della Direzione: quel timbro magico che rende validi i certificati, gli attestati, le pagelle, i diplomi, quel timbro magico che solo la Direttrice può toccare. Forse è per il timbro, solo per il timbro, che vorrei essere Direttore.

*Elio Vittorini, 1948*¹⁰. **Il custode.** “Termattina, poi, sin quasi alle undici, la ciurma urlante dei ragazzi, fuori, esaltati dall’avvenimento. Avevamo sbirri a tutte le porte, nel giardino, sui tetti... Sui marciapiedi di faccia i professori al completo e [*il preside*] Calcante che passeggiava su e giù a braccia conserte. E sole, campane; e gran fame di granite...

“Non sapevamo come scappare. Ma avevo tanto bisogno di buttarmi in qualche diluvio. E mi sono affacciato alla finestra della stanza dov’ero e ho gridato ai ragazzi fuori che avrei aperto per far entrare tutti e fare una baraonda.

“Urrà, urrà” essi gridavano.

“E quando ho spalancato il portone i quattro questurini che c’erano davanti sono stati sbattuti contro i muri dalla valanga felice dei calzoncini corti. Hanno pestato, scompigliato, strappato giù tende; a tutti i costi avrebbero voluto bruciare i registri.

“E nel pomeriggio eravamo più di duemila scolari con le tasche piene di ciliegie al Campo di Marte, tra baracche di Tirassegno e Montagne Russe”.

*Cesare Pavese, 1948*¹¹. **Noi presidi.** Fui convocato in presidenza anch’io. Dal tono del preside capii che qualcosa bolliva. Non era un’inchiesta, per carità. Non gli pareva fosse il caso. Voleva soltanto sentire se qualcosa sapevo della decisione di un collega, se non s’erano fatti discorsi, se ritenevo che motivi estranei... Poi s’indignò. - Tutti vorremmo stare a casa. Farebbe comodo a chiunque in questi tempi. Bella scoperta. Ma non tutti possiamo. Noi presidi siamo i più esposti. Dobbiamo dar conto di ogni nostra o ogni vostra parola... - Mi ricordai di quella volta, l’anno prima, che ci aveva parlato in consiglio della bella fiducia che, in quell’ora difficile, doveva regnare tra noi e la presidenza.

*Carlo Emilio Gadda, 1949*¹². **Mi pare d’aver udito...** Altra volta, i demoni signoreggiavano la classe: l’insolenza valicava ogni limite: chiamava il capo, allora: la vedevano piangere. La maniglia, all’uscio, dava segno d’agitarsi: l’uscio si dischiudeva: una bianca lingua di spuma, tra due scogli, e il barbone bianco del preside si insinuava nello spiraglio, fra uscio e stipite, e tuttavia con una certa disposizione al reflusso. Il suo vocione tuonava, si studiava di riuscire temibile: «Mi pare d’aver udito del baccano!» «No, signor preside! qui no, glielo possiamo garantire!» dicevano, ilari ed ossequienti: mentre la signorina, volgendo il capo dall’altra parte, come se il preside si fosse affacciato alla finestra, anziché alla porta, badava a racattare le sue lacrime, presto, con un fazzolettino minimo, come perle che le si fossero sfilate da un vezzo.

*Leonardo Sciascia, 1955*¹³. **Hanno fame.** Il direttore viene due o tre volte l’anno. È un buon uomo, continuamente tribolato dal fatto di stare politicamente a sinistra e di suscitare perciò le non benevole attenzioni del suo superiore diretto, con le normali conseguenze del caso. Ha un debole per l’aritmetica e angosciate preoccupazioni igieniche. Quello che c’era prima aveva invece un debole per la grammatica italiana, il suo pezzo forte era una filosofica cavatina sul verbo essere. Questo è più tranquillo. Entra, e guarda i ragazzi seduti dentro i banchi vecchissimi e scomodi; a quelli più grandetti, che lo guardano tenendo le mani nelle tasche dei pantaloni, dice di toglierle, di metterle sul banco - diventa poi un vizio - mi dice. Io dico di sì. Approvo tutto quello che dice. Sono d’accordo: la disciplina, il profitto, spiegare

in questo modo il 3 e 14, il numero fisso per trovare l'apotema, e quel ragazzo pare un po' tocco, quegli altri non si lavano. Sì, bestemmiano. Scrivono sulle pareti dei cessi scandalosissime cose. Molestano fuori i vecchi, i bidelli dell'atrio. Salgono per i tubi delle grondaie, scavalcano le lance dei cancelli. Sì, fanno questo. E si azzuffano per la refezione, chi di loro deve andare, ogni giorno dieci. Il fatto è che hanno fame.

*Marcella Olschki, 1956*¹⁴. **Parla il preside.** Un'altra grande passione del nostro preside, che gli serviva poi come mezzo per sfogare la prima passione, era la radio. Aveva fatto installare altoparlanti in tutte le classi, collegandoli poi con una elementare stazione trasmittente in presidenza. Che piaga sia stata quella per i professori e che pacchia per noi, lo si sarebbe ben capito dalla "messa in onda", il grattare sommesso, i fischi laceranti, e poi la bella schiarita di gola che preannunciavano l'inizio di una trasmissione dal quartier generale della presidenza.

"Brondo! brondo!", cominciava il professor Benedetto col suo accento meridionale. [...]

"Barla il Breside!". Poi la stessa voce annunciava il soggetto della trasmissione, con l'intonazione di una grossa sottolineatura e i due punti. [...]

Le trasmissioni del preside davano poi luogo a scherzetti vari, di cui uno specialmente, ideato dal pacifico Monti, riscosse per molto tempo le approvazioni generali, finché fu scoperto e dovette essere definitivamente abbandonato. Il Monti, attraverso un paziente allenamento, era riuscito ad imitare perfettamente la voce del preside e relativo raschiamento. Quando una lezione diventava particolarmente noiosa, il Monti, nel silenzio generale, si metteva le due mani davanti alla bocca, e stringendosi il naso fra due pollici, emetteva improvvisamente, perfetto, il "brondo! brondo!" presidenziale. Il professor Rossi (mi scusi, professore, ma le interruzioni avvenivano quasi sempre durante le Sue lezioni), dava un balzo, irrigidiva gli occhi in un immaginario attenti, e agitava le braccia in direzione dell'altoparlante.

"Tic tic", faceva il Monti magistralmente, battendosi le unghie sui denti. E il professore, il più ligio agli ordini superiori, continuava a ripetere: "Silenzio! Silenzio! Parla il preside"...

*Aldo Palazzeschi, 1960*¹⁵. **Basta uno.** La direttrice invece custodiva nella sua storia un dramma a forti tinte: era stata abbandonata, pochi giorni prima delle nozze, da un giovane maestro, suo collega, che sparì lasciandola col corredo pronto e le carte fatte. Né mai si era potuto sapere la vera causa dell'inatteso abbandono per parte del fellone. E siccome le sorelle conoscevano bene questo dramma avvenuto vent'anni prima, negli ultimi tempi di permanenza sulla via Settignanese, ella aveva ben poco da aggiungere.

"Te ne ricordi, eh?" disse placando l'autorevole voce e dondolando il capo, guardando Teresa in un istante di abbandono del quale sentivi bene che aveva in mano le guide, e che un batter di ciglio poteva far tornare alla maniera forte. Ma no, no, una volta portatasi sopra i terreni morbidi e sdruciolevoli alla cara signora piaceva ancora di slittare.

"Purtroppo!" rispose Teresa.

"Mio Dio!" aggiunse Carolina.

"È a Roma, già, direttore didattico".

Ecco la spiegazione della provvidenziale per quanto tragica fuga. Un direttore e una direttrice! è mai possibile? Li vedete due Napoleoni che vivono insieme? è una cosa mostruosa, disumana, che non fa nemmeno ridere. Non si sarebbero ritrovati i coperchi delle tabacchiere.

*Lucio Mastronardi, 1962*¹⁶. **Missione.** Bussarono alla porta. Era il direttore.

- Che state facendo? - domandò agli scolari.

- Numerando per decimi da uno a mille! - rispose il solito primo della classe.

- Ho il figlio malato, potrei andare casa mezz'ora? - domandai

- Le voglio raccontare un aneddoto, signor maestro Mombelli. Quando noi eravamo ancora maestro, capitò che mio padre stava morendo. Noi andammo a scuola e ci dimenticammo che nostro padre stava morendo. Questo perché? Perché, signor maestro, le preoccupazioni personali non si devono portare nell'aula scolastica. Ma pensi, signor maestro Mombelli, ai missionari, pensi che la nostra è una missione. Mi faccia vedere il registro, signor maestro!

*Alberto Bernardini, 1968*¹⁷. **Circolari.** Svolgeva le sue mansioni interamente nel suo ufficio: non so come facesse a trascorrere il tempo, chiuso per giornate intere in una stanza. Da quel che mi risultava, la sua principale occupazione era quella di leggere le circolari che mi giungevano da ogni dove, e sottolineare per bene le parti che voleva farci conoscere, e poi farcele firmare. Inoltre ci scriveva continuamente lettere per ogni stupidaggine: a me, in tutto l'anno, deve averne scritte almeno una quindicina. Se si pensa che controllava un centinaio di insegnanti, anche facendo una media di dieci lettere a testa (e io avevo il primato), ne scrisse in tutto almeno un migliaio. Come lavoro didattico non c'era proprio male! Tutte avevano lo stesso tono noioso e pedante, tutte quella forma che rispecchiava la mentalità del burocrate incallito, tutte, inevitabilmente, cominciavano con le parole di rito: "Con riferimento a...". Gli chiedevo una qualsiasi cosa, facevo una proposta, (sempre attraverso la segreteria, naturalmente) e, anziché rispondermi subito tergiversava e poi concludeva sempre nello stesso modo: "Vedrò, ci penserò e poi le comunicherò". Dopo qualche giorno, invece di chiamarmi e dirmi a voce la sua decisione, (la mia aula distava dalla direzione non più di 15 metri), arrivava la segretaria o la bidella, secondo l'importanza della questione, con la lettera in cui il direttore esprimeva il suo parere.

*Primo Levi, 1971*¹⁸. **La soglia.** Rimaneva il preside, per quello che un preside può soccorrere. Quello, nella fattispecie, era un galantuomo e un amico, ma un preside, anche il migliore, ha varcato una certa soglia e capisce solo certe cose.

*Gianni Celati, 1976*¹⁹. **Una leggenda.** Al secondo piano della scuola ci si andava per una scala stretta che porta all'ufficio del preside. Questo preside era uno piccolo con la faccia da schifo. Salendo per la scaletta si aveva l'impressione di entrare in una soffitta, per via del tetto basso e spiovente come le soffitte, dove i bidelli davano sempre grosse testate. Davano testate così grosse da doverli ricoverare all'ospedale. Il preside invece era corto e non dava testate, dunque c'è la leggenda che quel preside era stato mandato appositamente in questa scuola perché corto come pochi, quindi senza il pericolo di dare testate ogni volta che va nel suo ufficio.

Noi avevamo tanta curiosità di sapere cosa succedeva in quella soffitta sotto il tetto.

E delle volte correvamo a spiare dalla scala stretta, ma subito cacciati via dai bidelli perché è proibito. In quella soffitta c'era da una parte l'ufficio del preside e dall'altra delle porte chiuse col lucchetto. Ci siamo immaginati che il corto preside dovesse tenere delle donne dentro in quelle porte chiuse col lucchetto, e il suo lavoro era di stare nella soffitta e comandare quelle donne sue schiave. Questo non ricordo se era una leggenda, un sogno o una realtà. Però me lo ricordo questo preside con la faccia da schifo, che a me mi stava sul gozzo prima di tutto per la sua faccia e poi per certe parole che mi ha detto, per farmi comprendere che ero un miserabile che lui disprezza e non sufficientemente ricco per i suoi gusti. E io lo stramaledico lui e tutta le gente come lui.

*Salvatore Satta, 1979*²⁰. **Scisso dal maestro.** Maestro Fadda aveva voglia di rinfacciargli le sue sborne, come la colpa di tutto, tanto più che gli pareva di aver capito che nelle nuove teorie il direttore didattico veniva scisso dal maestro, ed egli perdeva questo piccolo segno di distinzione di fronte ai colleghi. In realtà tutti e tre [*i maestri*] avevano l'oscuro presagio del proprio tramonto. Don Ricciotti invece sapeva che dietro le parole incomprensibili si nasconde sempre una volontà di potenza, e di questo egli aveva bisogno, non di quelle tre mummie che si facevano bambini con i bambini. Perciò assecondò immediatamente le mire del maestrucolo, si mise a parlare con lui, e trovò giusto che egli fosse nominato direttore didattico. Prese persino, vincendo la pinguedine, un'andatura sfidante, come se la scuola fosse diventata sua.

*Silvio D'Arzo, 1981*²¹. **I ragazzi.** L'uscio a vetri s'aprì senza far rumore e nella stanzetta scivolò il preside, tutti gli insegnanti s'alzarono per salutarlo, con una fretta scomposta di ragazzi colti in fallo.

*Domenico Starnone, 1987*²². **Puntualità.** Forse è solo di buon mattino, con i primi freddi di questo autunno, che tra i giovani e gli insegnanti si realizza qualche secondo di apparente solidarietà. Accade quando si rompono gli argini delle porte dell'autobus e ci rovesciamo tutti di corsa verso il portone della scuola prima che il bidello ce lo chiuda in faccia. Niente di male se c'è solo il bidello: il portone ce lo facciamo riaprire. Il problema è che ogni tanto il preside rinuncia al piacere di venire a scuola verso mezzogiorno, con comodo. Si butta dal letto alle 6 e alle 8 è lì ben diritto, in grigio che è il colore dei presidi, davanti alla porta a fissarsi il polso con l'orologio. Allora la solidarietà si rompe. Gli allievi in ritardo restano fuori per punizione tutta la prima ora. Noi invece entriamo ma tallonati dal preside fino al foglio delle firme di presenza. Lì, lui ci ricorda la circolare interna n. 7 che di anno in anno diventa più vessatoria del regolamento carcerario. Noi diciamo: il traffico, i mezzi pubblici insufficienti; le amministrazioni Dc che hanno favorito le automobili. Ma lui ammonisce: "Cari colleghi, non facciamo poesia...".

*Elisabetta Fiorentini, 1989*²³. **Solitudine.** Esercitata negli elzeviri e dotata di buona memoria mi piazzai molto bene nelle graduatorie, così da potere scegliere il posto nell'Italia tutta, scelsi di nuovo il mio paese nell'ostinazione di completare il progetto varato da alcuni anni come preside incaricata, per la precisione *preside Inc.*, secondo il parsimonioso riconoscimento del segretario. preside degli Incas? Di un

impero perduto o da fondare? Invece “governante” - sic - di una piccola provincia di un impero distratto e confusionario, il cui quadro mi si rivelò, una volta dietro le quinte, nel suo più completo marasma. Benché vivessi da tempo nel disincanto, non mi ero mai trovata dall'altra parte, faccia a faccia con l'imperatore completamente nudo.

L'impressione fu immediata in quell'ormai lontano settembre 1978, quando ogni porta si chiuse dietro i ragazzi e i rispettivi insegnanti per l'inizio delle lezioni, e io mi trovai, sola, in presidenza. Mi sentii come uno spettatore curioso che, messo piede dietro le quinte, resta stupito dall'ingegnosità dei trucchi: qua gli strumenti per creare il temporale, là quelli per simulare il mare, nell'atmosfera la incompatibilità fra i comprimari e i capricci delle prime donne, una macchina inutilmente complicata per creare finzioni.

Superata questa prima meraviglia ne arrivarono altre a confermarmi tutte insieme che non potevo fidarmi di nessuno e che in ogni situazione, comprese quelle completamente artigianali, dovevo arrangiarmi, per venirme fuori non sarebbe stata possibile nessuna leale collaborazione né con i vecchi né con i nuovi superiori. Né con i vecchi ora di pari grado.

Trovai questi ultimi fissati nella mania di compiacere “il principe”, ovvero il signor provveditore, tutti i signori provveditori che si sono succeduti. L'etica servile è disdicevole ad ogni età, nell'età matura ha qualcosa di rivoltante, perché l'infanzia è troppo lontana.

*Luca Canali, 1991*²⁴. **In frack.** Il preside Amaldi portava bombetta, frack, pantaloni scuri a righine chiare. Era onnipotente: entrava improvvisamente nelle aule, spiava dai buchi delle serrature, passava fulmineo per i corridoi. Convocava tutta la classe in due file sull'attenti, lui passava in mezzo con sguardo indefinibile dietro le spesse lenti. Senza guardarci in viso, con le code del suo frack che sventolavano ad ogni suo passo, ci copriva di contumelie: chiamava a uno a uno al suo cospetto i presunti rei di delitti scolastici, e scriveva sul suo diario note che i genitori avrebbero dovuto leggere e firmare.

*Lalla Romano, 1992*²⁵. **Risorgimentale.** Una volta mi fu chiesto di definire la nostra preside. Dissi: È un personaggio. Poi aggiunsi: risorgimentale.

[...] Quando io dissi risorgimentale, intendevo questo: questo prendere sul serio, appassionarsi, opporsi, rischiare di sbagliare, anche avere il coraggio di contraddirsi: credere alla libertà come lotta, affermazione di carattere, responsabilità. Essere cittadini, insomma.

Certo, personaggi simili non sono comodi. Chi dà molto, al suo compito, chiede anche molto. Chi ha una personalità forte, rischia di apparire prepotente, in quanto tende a imporsi alle personalità più deboli; ma la sua vera forza è quella di assumere le responsabilità, non scaricarle sugli altri. Risorgimentale: aggiungerei milanese; che per me torinese è stata una scoperta. Uno spirito generoso, civico, un patriottismo più civile che militare che io apprezzo molto e che mi augurerei fosse istillato nei giovani.

Certo, colei che ha scelto per la sua scuola il nome di Costanza Arcovati, che ha fatto studi sul Berchet, rientra fin troppo facilmente nel personaggio che dicevo. Ma quello che conta è un'altra cosa: è quell'interesse a una cultura extrascolastica, vale a dire

alla cultura, quella mentalità non casalinga per cui a Lei è sempre stata un riposo, una gioia visitare una mostra, seguire corsi di conferenze, assistere a uno spettacolo teatrale; e viaggiare, con curiosità, con instancabile interesse. presidi che provvedono banchi e facciano osservare l'orario ce ne saranno sempre, ma la nostra scuola - intendo qui la scuola italiana - avrà, possiamo dire riavrà prestigio e saprà formare buoni italiani soltanto se presidi e insegnanti porteranno a scuola non solo applicazione ma vivi interessi spirituali. Questa è la tradizione risorgimentale.

Michele Francipane, 1993²⁶ (dai temi dell'esame di concorso magistrale, N.d.C.). Il direttore che dirige. Il direttore che dirige il suo circolo sul serio e non tanto per far comparsa e chi s'è visto s'è visto, deve avere le spalle assai squadrate...

Il direttore, da quando ci sono gli organi in giro, collabora con alcuni maestri fra cui c'è pure il suo collaboratore vicario, che lo supplisce quando si trova nell'impotenza per qualsiasi causa.

Un tempo il direttore era sulla bocca di tutti, oggi solo di alcuni che vanno assottigliandosi.

Il direttore all'antica è messo in ombra dal '75 e con qualche avvisaglia anche dal '68, sboccato nel '69 nostrano.

Prima tutti pendevano dalle sue labbra, oggi invece è il direttore a pendere dai genitori. Nei vari consigli, organi, giunta, collegio e altro, il direttore vi svolge una funzione di membro propellente.

E vero che la legge lo riforma, ma comunque il direttore resta sempre un membro ragguardevole, oltre che a sé, anche in funzione di altri, mai sotto, sempre sopra, al massimo alla pari.

Anche il direttore, come il maestro, che prima erano dei signori direttori e dei signori maestri, è diventato direttore e basta.

Da prepotente a impotente, solo al direttore riuscito è, a causa della legge che la scuola introdotta gli ha dal 1976 in avanti.

Mario Lodoli, 1994²⁷. Come a posto. Non so dove Carapace [*il gestore*] abbia reclutato la preside: è una donna massiccia, cinquant'anni, truccata come per la prima dell'Opera, tacchi alti, unghie lanceolate, calze nere con la riga che dal polpaccio si inerpica per le cosce fin sotto la gonna corta e stretta. Mi si rivolge solo per avvertirmi che può sempre capitare un'ispezione ministeriale, all'improvviso, a tradimento, ci odiano a noi delle scuole private, dunque sarebbe meglio se i ragazzi non fumassero e non si bastonassero in classe, se i registri fossero abbastanza in ordine. Tutto deve sembrare come a posto.

Stefano Benni, 1994²⁸. E i gadget? Zeffirini prese la rincorsa nell'ampio corridoio, tentando una lunga scivolata fino alla scala, ma la sua traiettoria terminò proprio contro il diaframma del preside Amedeo, il quale essendo anche professore di ginnastica, virilmente resse l'urto.

- Zeffirini, ancora lei - disse severo - sempre in ritardo.

- Ho perso l'autobus, professore.

- E come mai non ha ancora un motorino Zeffirini? Ne dovrò parlare con i suoi genitori...

- Dicono che sono troppo piccolo.

- Piccolo, piccolo. A dodici anni si è già cittadini a pieno titolo.
- Posso andare? - disse Zeffirini. Era suonata la seconda campanella.
- Sì. Anzi no. Un momento...
Il preside esaminò lo zainetto d'ordinanza con aria allarmata.
- Se è la bretella, l'aggiusto subito - assicurò il bambino.
- Non è la bretella - disse il preside - come mai lei non ha adesivi o gadget o scritte sullo zaino? Non trova nulla che le piace, in questo paese?

*Antonio Santoni Rugiu, 1994*²⁹. **Discrezione.** Il preside che trovai era un quarantacinquenne garbato, non incolto né ottuso, anzi con buone aperture: non prendeva iniziative, si capisce, che turbassero il suo trasparente amore di quieto vivere e soprattutto il suo sospirato trasferimento nella capitale, ma non le impediva ai volenterosi. Era d'accordo che la scuola andava cambiata purché, insomma, la cambiassero gli altri e con la dovuta discrezione.

*Erri De Luca, 1994*³⁰. **Compresi gli assenti.** Era stato staccato un pannello della cattedra per guardare le gambe della supplente. Eravamo una classe maschile, seconda liceo classico, sedicenni e diciassettenni del Sud, seduti d'inverno nei banchi con i cappotti addosso. la supplente era brava, anche bella e questo era un avvenimento. Aveva suscitato l'intero repertorio dell'ammirazione possibile in giovani acerbi: dal rossore al gesto sconcio. Portava gonne quasi corte per l'anno scolastico 1966-1967. Si era accorta della manomissione solo dopo essersi seduta accavallando le gambe: aveva guardato la classe, la mira di molti occhi, era arrossita e poi fuggita via sbattendo la porta. Successe il putiferio. Il quel severo istituto nessuno si era mai preso simile licenza. Salì il preside, figura funesta che si mostrava solo in casi rarissimi. nell'apnea totale dei presenti dichiarò che esigeva i colpevoli altrimenti avrebbe sospeso l'intera classe a scadenza indeterminata, compresi gli assenti di quel giorno.

*Nicola X,*³¹ **Il vero capo. 13 febbraio...** È entrato il preside mentre giocavamo a pallavolo con una lattina di Coca-Cola, ci ha regalato uno sguardo assassino, poi ci ha chiesto cosa avremmo dovuto avere in quell'ora. - Greco -. Risposta: - Beh, allora continuate pure -.

Verso le undici è tornato il bidello Norberto. Ed è calato il silenzio.

*Giorgio Amendola, 1976*³². **Legittima difesa.** In quell'inverno 1924-25 gli studi al liceo Visconti continuarono più svogliati e disordinati che mai. Avevo ben altro da fare che seguire diligentemente le lezioni. E poi anche al Visconti la lotta antifascista infuriava. Cominciarono subito gli attacchi dei fascisti che venivano da altre scuole, perché il Visconti era ancora una roccaforte antifascista. Gli studenti antifascisti prevalevano perché erano più combattivi, organizzati, e anche i più bravi della scuola. La loro superiorità culturale e morale finiva per imporsi anche sui pochi fascisti. Questi, incapaci da soli di combattere, facevano venire vigliaccamente degli squadristi per attaccarci. Nelle mischie mi districavo bene, e il buon professore Lizier, preside del liceo, mi aveva consentito di portare a scuola, per depositarlo presso il bidello e riprenderlo all'uscita, il mio bastone di nerbo di bue con l'anima d'acciaio.

*Walter Veltroni, 1981*³³. **James Bond e la liberazione degli studenti.** Quel giorno,

nella quinta ginnasio della sezione A, avvenne l'irreparabile. Un lancio di cancellino alla Consilini, che aveva mirato il cretino del primo banco (spesso i cretini sono nel primo banco) colpì l'autorevole figura del professore che aveva appena varcato la soglia di ingresso dell'aula. Scese un silenzio terrificante, il professore se ne andò, senza una parola. L'attesa apparve lunghissima e fu interrotta solo dalla perentoria irruzione del preside. Gli alunni furono fatti restare in piedi vicini ai loro banchi. Il preside si avvicinò al colpevole e gli sibilò in faccia: "Lei, chi crede di essere?". Il ragazzo lo guardò e con un impeto di orgoglio non privo di paura, rispose con sicurezza: "Il mio nome è Bond. James Bond". Fu sospeso per una settimana, per delitto di lesa maestà. James Bond aveva irriso il cattivo. [...]

Nell'antinomia studente sfrontato - preside si possono riconoscere i segni di un lento processo di autonoma liberazione del fardello dell'autorità, di acquisizione della identità di "giovane", di riaffermazione di un "potere" dato dalla coscienza del costituirsi di una generazione fondamentalmente omogenea.

Franco Piccinelli, 1994³⁴. Il modello. La giacca del preside era il doppiopetto, rigorosamente abbottonata, imbottita di spalle, ampia di falde, appena modellata attorno ai fianchi. Per ritrovare una giacca così bisogna riferirsi al modello che indossavano i sottosegretari di Stato sempre tronfi nei nostri primi governi repubblicani, e non di rado anche più in qua.

Il preside approdava all'edificio scolastico prima di tutti i suoi addetti, prima di tutti i suoi frequentatori. Percorreva a piedi la via dove si stavano alzando le serrande dei negozi, tirate su manualmente dopo un semplice giro di chiave nella serratura perché il metallo ondulato di una saracinesca era deterrente bastevole a dissuadere i ladri.

I bottegai lo salutavano, "Buongiorno, signor preside", e lui rispondeva sollevando il cappello di quanto bastava per far comprendere che ricambiava l'omaggio ma senza troppa familiarità. Doveva per forza essere severo e rigoroso, il preside: senno non sarebbe stato preside. E quindi, anche nell'intimo la sua indole fosse diversa, doveva apparire secondo l'immagine alla quale s'ispiravano i numi tutelari della scuola, intesa come istituzione educativa.

[...] Ma nell'intimo il preside non era così cerbero. Sarebbe stata tenuta per incapacità, o per resa, ogni sua avvisaglia di dolcezza, in un mondo duramente formalista. Era sì padre, ma era preside anche con i propri figli. Tuttavia, se puniva era il primo a dolersene, quasi che la mancanza stigmatizzata dovesse farsi risalire a una lacuna della scuola piuttosto che all'allievo. Quindi soffriva doppiamente.

Un fatto è certo: dei presidi insignificanti svanisce tosto la memoria; del preside fedele a sé e a ciò che la scuola, allora, a lui richiedeva, rimane il ricordo, rivalutato dall'incanto della giovinezza antica.

Giovanni Pacchiano, 1996³⁵. La sperimentale. Ecco allora Tordella prossimarsi al palcoscenico, abbrancare il microfono con la mano da capomastro, iniziare, lo sguardo rivolto verso il nulla: - Nel nostro Istituto, che, come lei sa provveditore, è fra quelli che funzionano (*risatine del pubblico*), abbiamo attivato quest'anno due nuove sperimentazioni -. È universalmente risaputo che Tordy, così affettuosamente chiamata - se non si può eliminare la sua massa è ragionevole almeno limare il suo nome -, Tordy, dunque, ha il chiodo fisso delle sperimentazioni. Dovunque la mandi, lei

sperimenta, innova, trasforma, o si illude di farlo, sacrificando tutto il resto. (...)
 Con queste sue esperienze sperimentali, che convergono attorno a comitati, commissioni, gruppi ristretti e gruppi allargati, con o senza genitori e studenti, Tordy ha sempre ammorbato gli astanti con dovizia di particolari. Ma, nel grande bazar dell'uditorio, uno solo doveva essere il protagonista. - Qual è il punto, cara preside? Venga al sodo- si affrettava a interrompere bruscamente il cicciotto, dopo pochi minuti dall'inizio dello sproloquio. - Mah - proferiva Tordella, - gradirei informare i colleghi sul funzionamento del mio istituto, prima di analizzare in dettaglio (nooh! Da più parti) i problemi che danneggiano la didattica, e che cerchiamo di risolvere nonostante la scarsa collaborazione degli uffici del provveditorato- . Tordy non ha mai coltivato - ho già detto - il senso dell'opportunità; nulla aveva sicuramente ascoltato dell'intervento di prima: a una critica, che nemmeno pensava potesse essere una critica, lei, nel suo iperuranio di confuse riflessioni didattiche, arrivava troppo tardi solo per una sua economia interiore manichea di discorso: prima occorre enunciare e descrivere, poi ne consegue che, se siamo noi ad esser buoni, gli altri debbano essere in qualche modo cattivi, e questo va dichiarato *coram populo*. Tortuosamente ineccepibile, stabile come le sue gambotte paffute ma leggermente divergenti. Per questo Tordy replicava, piuttosto freddina: - Mi lasci finire, signor provveditore- (con lei, ce n'è davvero per tutti; potenti e umili che siano, Tordella non fa distinzione), con la sua vocetta puntuta; e cercava di continuare l'elenco di bellezze e virtù prima di passare al catalogo dei vizi degli altri. Ma il cicciotto occhialuto non aveva una mezza misura: - Cara preside, non abbiamo il minimo tempo per queste cosucce; si accomodi- (dietro il perenne sorriso coatto si intravedeva la grinta e il disprezzo) e la obbligava a levare il disturbo. Tordy allora scrollava impercettibile la testa, come se un altrettanto impercettibile fastidio l'avesse sfiorata, un tafano, una zanzara può darsi, e ondeggiando sull'ingombrante sederone ripercorreva la sala. - Anche oggi ha fatto il suo numero-...

*Ernesto Sestan, 1997*³⁶. **Senza respiro.** Il direttore Tilgher, che portava perpetuamente il suo copricapo speciale, una specie di mezza tuba, che non era un vero cilindro, ma nemmeno un vero tubino a melone, aveva tre figlie, nubili stagionate tutte e tre, biondine matronali, che portava a passeggio per la città quasi a metterle in mostra per eventuali combinazioni matrimoniali; me nessuno abboccava. Il suo italiano era grammaticalmente perfetto, ma certamente meno perfetto nella proprietà delle locuzioni. Se qualche volta, durante i pochi minuti di intervallo tra lezione e lezione, succedeva qualche po' di disordine, egli ci minacciava di "toglierci il respiro", suscitando con questa minaccia di genocidio la nostra mal repressa ilarità. La sua ossessione era che gli studenti non fumassero di nascosto una sigaretta nel gabinetto. All'uscita li investiva con un imperioso: - Mi dia il respiro!

*Gaetano Tumiati, 1999*³⁹. **I cavoletti di Bruxelles.** La presenza del Padre Rettore frenò il nostro slancio e ridusse al minimo le effusioni. In tutti quei mesi lo avevamo visto sì e no un paio di volte - all'Operetta e a un solenne *Te Deum* - e il suo piglio, così diverso da quello degli altri padri, ci metteva in soggezione. Con tono fermo e perentorio stava esponendo un dettagliato giudizio su di noi che mi sorprese molto per precisione e abbondanza di particolari. Come faceva a sapere tante piccole cose sul nostro conto se non ci eravamo mai visti? Di me non parlò che bene:

una buona condotta, molto impegno, ottimi voti, anche quelle difficoltà iniziali in latino orale erano state felicemente superate. Infine, come tocco finale, la scelta della mia cameretta per il pieghevole dei Cipressi.

“Questo,... questo...” Il Padre Rettore con un sorriso inusuale aveva appoggiato una mano sulla testa di Rik tenendo deliberatamente la frase in sospenso. “Estroso, vivace, pieno di fantasia. Forse anche un tantino troppo, non è vero? Già perché, quanto a ordine e disciplina...” Ma subito modificò il tono: nel complesso un bravissimo bambino, generoso, altruista, benvoluto da tutti. Fra i piccoli dell'Ottava camerata uno di quelli che si erano inseriti meglio nella vita del Collegio.

A quelle parole Rik aveva fatta una brutta smorfia, scherzosa, da piccolo attore comico.

“Come? Non ti trovi bene in collegio?” gli chiese suadente il padre Rettore.

Altra smorfia spostando da sinistra a destra le labbra appuntite.

Ero sulle spine. Perché? Non si rendeva conto che stava mettendo in difficoltà anche il babbo e la mamma?

Nostra madre però non sembrava affatto turbata, anzi con grande calma incitò Rik a rispondere alla domanda del Padre Rettore. Come si trovava in Collegio? C'era qualche difficoltà? Qualcosa che non gli piaceva?

Nel silenzio generale, dopo un ultimo buffo contorcimento del naso e della bocca, Rik sparò là la sua sorprendente risposta: “I cavoletti di Bruxelles!”

Il babbo e la mamma parvero sollevati. Il Rettore, da serio che era, si permise un sorriso e fece addirittura una carezza a Rik che nel frattempo aveva cominciato a spiegare che in Collegio si trovava bene, gli piacevano le cerimonie in Cappella, i giochi con i compagni quasi tutti simpatici, specialmente Giorgio Buonaccorsi, suo amico del cuore. Anche i cibi non c'era male, tutto poteva andare, tranne i cavoletti di Bruxelles. Quelli non li poteva soffrire e il prefetto De Nardis purtroppo lo costringeva a mangiarli.

*Sandro Onofri, 1999*³⁸. **Scuola aperta.** Il preside aveva organizzato delle sale giochi, fornite di calcio Balilla e biliardi per i più grandi, e soprattutto di quelli che lui chiamava i “parlatoi”, cioè stanze vuote, bianche, dove però i ragazzini potevano sedersi a parlare dei fatti loro e ascoltare un po' di musica da una vecchia radio che lui stesso aveva prelevato da casa sua e sistemato sull'unica mensola. Più tardi, deve essere stato il 1966, era arrivata anche la televisione, per vedere tutti insieme le partite della nazionale ai campionati mondiali. Il preside voleva che i ragazzi vivessero dentro la scuola, che la trovassero aperta dall'alba al tramonto. E per raggiungere questo scopo era riuscito a coinvolgere il quartiere intero. Non c'era artigiano, falegname, fabbro, muratore al quale non avesse chiesto qualche lavoretto omaggio: un tavolo, un cancello, la riparazione di una finestra rotta, un tramezzo che dividesse gli stanzoni sprecati, diceva, per contenere solo scartoffie.

*Giuseppe Pontiggia, 2000*³⁹. **La 328 comma 5.** “Però l'esperienza conta. E io le dico che suo figlio si troverà benissimo con i nuovi compagni”.

“Ma c'è qualche impedimento burocratico?” insisto.

“Il sorteggio” mi risponde fulminea, definitiva. Ha quella rapidità che esibiscono i superiori quando vogliono fare partecipe un inferiore di qualche segreto e insieme tenerlo lontano. “Non conosce la norma ministeriale, la 328 comma 5 del 1976?”

Immagino di no, lei insegna alle superiori”.

Ha acquistato un tono grave, lei che detestava la burocrazia. Non c'è come una circolare per gratificare o umiliare gli uomini.

Paola Mastrocola, 2000⁴⁰. Il vice. Se vai al gabinetto incontri Pédula: “Scusa, hai lasciato la classe?”.

Sì, Pédula, ho lasciato la classe perché quando mi scappa pipì non gliela posso mollare tra i banchi agli studenti, sai?

“No sai, solo perché se succede qualcosa ...”

Lo so, Pédula: l'insegnante non deve lasciare la classe mai, perché è lui responsabile e se lascia la classe anche solo un minuto e in quel minuto un ragazzo si butta dalla finestra facendo liana col lampadario, l'insegnante va in galera, lo so Pédula.

Pédula lo chiamano così da quando fa il vice preside. Prima faceva il rappresentante di libri (misteriose carriere), bravissimo: ci ha venduto l'invendibile, a me anche un trattato di biogenetica multimediale. Gentile, il contrario di autoritario e prepotente, tutto un “se vuoi”, “se credi”, “io mi permetto soltanto di”, “secondo me è indispensabile, poi vedi tu”. Ma da quando è vice preside va su e giù per i corridoi, cammina come se avesse le galosce in un campo da tennis. Di terra rossa. Un disastro. Ti aspetta sulle scale se hai un minuto di ritardo, ti precede in classe e batte il dito sull'orologio scuotendo la testa a dire “eh eh, non si fa, non si fa”.

Note alle Testimonianze

- ¹ Ruffini G., *Lorenzo Benoni, ovvero pagine della vita di un italiano*, Roma, Gherardo Casini Editore, 1968, pp. 43-45.
- ² De Sanctis F., *Discorso al parlamento*, 1874, in D. Bertoini Jovine, *Positivismo pedagogico italiano*, vol. I, Torino, Utet, 1972, pp. 186-87.
- ³ De Amicis E., *Primo Maggio*, 1899, in *Opere scelte*, Milano, Mondadori, 1996, pp. 455-56.
- ⁴ Provenzal D., *Manuale del perfetto professore*, Milano, Cavallotti Editore, 1909, pp. 197-98.
- ⁵ Niccodemi D., *La maestrina*, Milano, Treves, 1918, p.125.
- ⁶ Gentile G., *Chiarimenti sui concetti della Riforma*, in *La Riforma della scuola in Italia*, Firenze, le Lettere, 1989, 1923, p.39.
- ⁷ Gramsci A., *Lettera a Tania*, 2 gennaio 1928 in *Lettere dal carcere*, Torino, Einaudi, pp.165-66.
- ⁸ Pasquali, G., *Paradossi didattici*, 1930, in *Pagine stravaganti di un filologo*, Le Lettere, Firenze, 1994, pp. 342-3.
- ⁹ Mosca G., *Ricordi di scuola*, 1939, Milano, Rizzoli, 1983, p. 83.
- ¹⁰ Vittorini E., *Il garofano rosso*, Milano, Mondadori, 1982, p. 66.
- ¹¹ Pavese C., *La casa in collina*, Torino, Einaudi, 1948, p. 73-74.
- ¹² Gadda C.E., *Il club delle ombre*, in *Racconti*, Milano, Garzanti, 1949, p. 276.
- ¹³ Sciascia L., *Cronache scolastiche*, 1955, in *Le parrocchie di Regalpetra*, Milano, Adelphi, pp. 112-13.
- ¹⁴ Olschki M., *Terza liceo 1939*, Palermo, Sellerio, 1993, pp. 31-32.
- ¹⁵ Palazzeschi A., *Le sorelle Materassi*, Milano, Mondadori, 1997, pp. 106-07.
- ¹⁶ L. Mastronardi, *Il maestro di Vigevano*, Torino, Einaudi, 1994, p. 14.
- ¹⁷ Bernardini A., *Il maestro di Pietralata*, Firenze, La Nuova Italia, 1975, p. 74.
- ¹⁸ Levi P., *I sintetici*, Torino, Einaudi, 1971, p. 215.
- ¹⁹ Celati G., *La banda dei sospiri*, in *Parlamenti buffi*, Milano, Feltrinelli, 1989, p. 187.
- ²⁰ Satta S., *Il giorno del giudizio*, Milano, Adelphi, 1990, p. 117.
- ²¹ D'Arzo S., *L'uomo che camminava per le strade*, Macerata, Quodlibet, 1993, p. 13.
- ²² Starnone D., *Ex cattedra*, Milano, Feltrinelli, 1989, p. 27.
- ²³ Fiorentini E., *Vita da insegnante*, Roma, Armando, 1989, p. 233.
- ²⁴ Canali L., *Vita di mia madre*, Milano, Mondadori, 1991, p. 278.
- ²⁵ Romano L., *Un caso di coscienza*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992, p. 78.
- ²⁶ Francipane M., *Il Somario*, Milano, Rizzoli, 1993, pp. 84-89.
- ²⁷ Lodoli M., *Grande Circo Invalido*, Torino, Einaudi, 1993, p. 112.
- ²⁸ Benni S., *Un cattivo scolaro in L'ultima lacrima*, Milano, Feltrinelli, 1994, p. 22.
- ²⁹ Santoni Rugiu A., *Cbi non sa insegna*, Manduria, Manduria, Pietro Lacaita Editore, 1994, p. 107.
- ³⁰ De Luca E., *In alio a sinistra*, Milano, Feltrinelli, 1994, p. 5.
- ³¹ X N., *Infatti purtroppo*, Roma, Theoria, 1996, p. 73.
- ³² Amendola G., *Una scelta di vita*, Milano, Rizzoli, 1976, p. 87.
- ³³ Veltroni W., *Il sogno degli anni '60*, Milano, Feltrinelli, 1981, p. 6.
- ³⁴ Piccinelli E., *C'era una volta l'Italia*, Roma, Newton Compton, 1994, pp. 166-167.
- ³⁵ Pacchiano G., *Ho sposato una prof*, Venezia, Marsilio Editore, 1996, pp. 44-45.
- ³⁶ Sestan E., *Memorie di un uomo senza qualità*, Firenze, Le Lettere, 1997, pp. 87-88.
- ³⁷ Tumiatì G., *I due collegiali*, Venezia, Marsilio, 1997, p. 45.
- ³⁸ Onofri S., *L'amico d'infanzia*, Milano, Mondadori, 1999, p. 96.
- ³⁹ Pontiggia G., *Nati due volte*, Milano, Mondadori, 2000, p. 150.
- ⁴⁰ Mastrocola P., *La gallina volante*, Parma, Ugo Guanda Editore, 2000, pp. 47-48.

Una rassegna della ricerca internazionale

Management scolastico e leadership educativa

Il management scolastico

Da una ventina d'anni, i modelli tradizionali di insegnamento e di gestione dei sistemi educativi sono messi in crisi da una serie di fenomeni interni ed esterni come la massificazione/democratizzazione, i mutamenti dell'organizzazione amministrativa (decentramento, regionalizzazione, etc.), a cui ultimamente si sono aggiunti mutamenti assai complessi che vanno sotto il nome di globalizzazione.

In risposta a questi cambiamenti, i sistemi educativi, dagli anni '80, hanno conosciuto alcune importanti trasformazioni come l'introduzione generalizzata della dimensione del progetto (PEI, progetto educativo di istituto, da noi POF), un maggiore potere - almeno formale - dei capi di istituto e lo sviluppo della valutazione (interna ed esterna), finalizzata alla regolazione "locale" delle scuole. E non va dimenticato lo sviluppo - ancorché frenato e contraddittorio - del decentramento amministrativo e politico (la *devoluzione*).

Una gran parte di questi cambiamenti anche in Italia vengono oggi designati con il termine di *management*, e più precisamente di *management pubblico*, che si ispira al movimento di modernizzazione delle pubbliche amministrazioni americane che ne è stato all'origine e che porta la sigla di NPM (*New public management*).

Sappiamo che il termine *management* e *manager* non ha buona fama tra gli insegnanti ("No al preside manager!"), e "manageriale" meno ancora. Gli insegnanti temono una *manipolazione* del sistema da parte dei dirigenti scolastici (ma anche ministeriali e sindacali) e la perdita di quella particolare *indipendenza* che essi chiamano libertà di insegnamento, a cui sono particolarmente affezionati. Forse la loro "logica" è piuttosto individualistica, addirittura libertaria. Ma è vero che il *management* potrebbe essere la continuazione del comando burocratico con altri mezzi e la logica manageriale talvolta si presenta come un travestimento di quella gerarchica.

Ma, a parte queste buone ragioni, il rifiuto del *management* si serve solitamente di due pretesti: la parola sarebbe "straniera", perché proveniente dalla cultura imprenditoriale (ciò che è esatto), e perché di origine inglese, il che invece è discutibile. In verità, il termine viene dall'italiano. È vero che per "*management*" il Devoto-Oli indica "Il complesso delle funzioni amministrative, direttive e gestionali di una impresa", per cui è facile e diretto il richiamo alla globalizzazione liberistica, ma il termine ha una chiara radice latina («*manus*») che rimanda a significati come "mettere mano a...", "mettere Capo a...", cioè portare a termine una impresa, qualsiasi tipo di impresa. Insomma, il *management* non è poi così estraneo alla nostra tradizione linguistica e, quindi, culturale.

Comunque, intorno a questo insieme di significati si è formata una “vulgata” internazionale sulla gestione dell’educazione che può essere riassunta in poche parole:

- l’educazione è essenziale perché il *capitale umano* è un fattore importante nella crescita e nello sviluppo dell’efficacia di una economia fondata sulla conoscenza ed anche - preoccupazione più recente - nella lotta contro la povertà;
- ma i sistemi educativi hanno un cattivo *rendimento* e sono troppo rigidi rispetto a un mondo che cambia rapidamente;
- lo sviluppo della loro qualità dipende dal *trasferimento di potere* verso gli utenti (in inglese, *users...* o *clients*) e dal partenariato con la società civile;
- esso poggia sulla *responsabilizzazione (accountability)* delle istituzioni scolastiche;
- il ruolo dei poteri pubblici e dello *Stato* è quello di creare il quadro di riferimento di questa responsabilizzazione;
- gli strumenti di tale politica sono la ripartizione delle risorse finanziarie, la valutazione e la pubblicazione dei risultati, sui quali poggia la *libera scelta* da parte degli utenti.

È una logica che si potrebbe chiamare liberale, e non solamente manageriale; tanto che oggi si è costretti ad usare il termine “governance” (Benadusi, Consoli, 2004), invece che il tradizionale “governo”, troppo legato ai modelli ministeriali e burocratici per comprendere la varietà dei soggetti che oggi sono sul campo.

In effetti, questo modo di dirigere le scuole si è generalizzato, silenziosamente ispirato alla situazione educativa dei paesi anglosassoni.

Ciò significa che bisogna respingerlo in toto? Forse sarebbe preferibile ammettere prudentemente che il riconoscimento dell’importanza del ruolo dello Stato nella regolazione del sistema educativo non va confuso con il ritorno ad una amministrazione statale burocratica e centralizzata, lontana dai cittadini, e sospettosa della partecipazione. Meglio accettare che il *management* è un processo (o un “male”?) necessario, legato inevitabilmente a fenomeni e variabili che superano la capacità di controllo della scuola, come il decentramento e la globalizzazione.

Questo modo di porre i problemi è certamente più positivo del puro e semplice rifiuto della cultura manageriale, che contiene spesso qualcosa di provinciale e ipocrita.

Anche se nella lista si dimentica qualcosa di importante: *lo sviluppo dell’autonomia della persona* in relazione all’istituzione. Esso è legato all’evoluzione tecnologica, ma anche ai fenomeni citati come la massificazione, lo sviluppo dello spirito critico e la democratizzazione della società. Tutti fenomeni, che, almeno in parte, sono un successo della scuola, compreso il fatto che le risposte preconfezionate non sono più credibili: nessuno accetta che un altro – fosse anche la migliore scuola di questo mondo - decida al suo posto quando tocca a lui subire il rischio della scelta.

L’autonomia della persona è un fatto positivo in sé. È una eredità dell’Illuminismo, a cui la scuola moderna si richiama, ma essa mette fuori fase le istituzioni, e in particolare la scuola. La questione allora si pone diversamente: come far funzionare una istituzione, in particolare un servizio pubblico, in una società di persone *autonome*? Come preservare in un democrazia il servizio pubblico assediato dalle domande degli utenti, dall’incerta qualità del personale e dalle scelte contraddittorie dei dirigenti?

La logica gerarchica, dove solo i funzionari hanno il potere formale e legittimo (come nel sistema burocratico), si scontra di fronte a questa volontà di autonomia degli altri attori. La logica liberale, dove domina il potere di scelta degli utenti e con la quale i dirigenti cercano di allearsi, consapevoli del declino della loro influenza di “capi”, è quella che si fa strada a livello internazionale, ma non è affatto condivisa dagli insegnanti, che temono di essere privati del loro potere “in aula”. Inoltre, tale impostazione compromette la caratteristica peculiare di un sistema che deve agire sul lungo termine. E, d'altra parte, nessuno ci assicura che la soluzione ottimale sia la risultante delle decisioni individuali degli utenti. La stessa cosa si può dire di una logica libertario-corporativa, dove solo gli insegnanti siano autorizzati a prendere decisioni, come avviene in Italia con un collegio docenti, che è sostanzialmente – come lo voleva Giovanni Gentile – l'organo di autogestione del servizio. In questo caso, forse, i dirigenti scolastici potrebbero trovarsi d'accordo ed evitare molte grane, ma questa alleanza non è accettata dagli utenti e non c'è alcuna ragione per credere che sia la più efficace.

Puntare tutto sul conflitto e il rapporto di forze all'interno della scuola (come fa il Sindacato), potrebbe forse funzionare in presenza di due soli attori: i dirigenti scolastici e gli insegnanti. Ma l'affermazione degli utenti come attori autonomi rende questa concezione suicidaria per un servizio pubblico, anche in presenza di alcune momentanee alleanze locali tra gli insegnanti e gli utenti *contro* lo Stato.

Bisogna allora inventare una nuova logica e verificare quale potrebbe essere il ruolo dei dirigenti. È in questo snodo che si pone allora il problema del *management*. Proviamo a farci aiutare dalla storia. È certamente nel XVI secolo che si è imposta ai genitori e agli insegnanti una autorità esterna, prima la Chiesa e poi lo Stato. In quel momento siamo entrati in una logica gerarchica. Ma quella stessa logica – fin dall'inizio – si è scontrata con la realtà dell'autonomia dell'atto di insegnare, dove le decisioni si prendono nel chiuso dell'aula. La scuola moderna si è costituita sul duplice potere dello Stato, che fissa le regole, e dell'insegnante, che esercita l'attività pedagogica. In questa dialettica tra il potere sovrano e la libertà dell'insegnante, gli utenti erano (e sono) praticamente esclusi. Nel nostro paese la coerenza tra questi due poteri era garantita da una cultura comune elaborata nelle scuole magistrali e controllata dall'azione degli ispettori. Ma questa cultura comune si è indebolita nel secondo dopoguerra con il ricorso alla pratica del reclutamento d'emergenza (le sanatorie dei precari), lo sviluppo dell'insegnamento secondario e, infine, la maggiore autonomia rivendicata e riconosciuta agli insegnanti dalla stessa pedagogia.

Questa lunga trasformazione della scuola ha fatto nascere profondi conflitti e una larvata opposizione tra i dirigenti scolastici e gli insegnanti, per cui l'equilibrio dei poteri (Stato e “aula”) si è silenziosamente trasformato nell'attuale *compromesso burocratico*. Oggi si può infatti parlare di una *amministrato della scuola per mezzo di norme*, comprese quelle della contrattazione sindacale.

La scuola oggetto della ricerca

In questo “ambiente” culturale la ricerca sull'educazione e la scuola, prima affidata esclusivamente ai pedagogisti e ai giuristi (col monopolio culturale del diritto amministrativo), per la prima volta è diventata oggetto di attenzione da parte di altre discipline, prime fra tutte l'economia e il *management*, e poi la sociologia dell'organizzazione, la statistica, la psicologia sociale, l'antropologia, etc.

Ciò è dovuto al fatto che, a partire dagli anni Ottanta, in coincidenza con la crisi economica, si è diffusa nella società e tra gli utenti la consapevolezza che la scuola non sia più in grado di affrontare il cambiamento ed è comparsa l'idea – in coincidenza con il decentramento amministrativo – della necessità di dare più autonomia alla scuola come *unità* educativa, al fine di motivare e mobilitare gli insegnanti, inventare soluzioni consensuali e tener conto della diversità degli allievi e delle particolarità del territorio. Così nasce, tra lo Stato e gli insegnanti, un *nuovo attore*, fin'allora sconosciuto, cioè l'istituzione scolastica autonoma, che deve rendere conto allo Stato dei suoi risultati. Solo a questo punto si può parlare di *management* per obiettivi e risultati.

Non è un caso che proprio nel 1988, in coincidenza con l'approvazione da parte del parlamento inglese del *The Educational Reform Act* proposto dal governo Thatcher, tutto incentrato sulla scuola come “ente autonomo”, venga pubblicata da parte dell'OCSE la prima ricerca internazionale di ampio respiro sul ruolo, le funzioni e le responsabilità del capo di istituto (in ben quattro volumi, OCDE, 1988). Le “raccomandazioni” che concludono quella ricerca, contengono già i termini *manager scolastico* (in Italia, “dirigente”), leader e leadership e segnano la fine della concezione della scuola come istituzione, per passare al concetto di “servizio” e “impresa”.

Da quella data ha avuto inizio anche una febbrile e contrastata decisione legislativa in tutti i paesi avanzati, che porta il titolo di “autonomia scolastica”.

Tutto ciò, in Italia, non si è verificato senza qualche problema: la scuola ha ricevuto più responsabilità che poteri, l'autonomia è stata concessa sotto forma di una specie di *laissez-faire*, di un “arrangiatevi, non è più un problema nostro”. Gli insegnanti sono dunque diffidenti e reticenti. Essi percepiscono questa autonomia come la volontà di restaurare un'autorità sopra e contro di loro, attraverso l'intermediazione dell'istituto scolastico. Quanto agli utenti, ampiamente indifferenti a queste dispute, sembra che prendano atto di essere, ancora una volta, ignorati. Questa consapevolezza spinge gli utenti verso una logica liberale o consumeristica che dir si voglia; così succede nel contesto internazionale e, anche in Italia, in modo meno esplicito e quasi clandestino, come si scorge nei comportamenti sia dei genitori che dei dirigenti scolastici. Purtroppo questo grande “potere di scelta” non è quello che chiedono gli utenti, o meglio, non è la sola cosa che chiedono.

Certo, essi rivendicano, se non proprio un capo, un responsabile della scuola... di più: che tutti gli attori siano responsabili, dunque una gestione condivisa. Il che imprime al sistema una forte dinamica verso il decentramento delle decisioni. Ma le loro domande non si fermano qui. Dal servizio pubblico, i genitori si attendono anche trasparenza, continuità ed equità, cioè giustizia. Le risposte a queste domande

non possono essere completamente delegate a livello locale. Lo Stato e i suoi rappresentanti debbono quindi conservare un ruolo di direzione (le finalità generali), di controllo e di regolazione. Ma tutto ciò non si può più fare con una logica gerarchica e con la produzione di norme, né con la programmazione razionale tipo anni '60, per obiettivi e risultati. Ben lungi dal *laissez-faire*, diventa inevitabile fondare la direzione e la regolazione del sistema sulla concertazione tra i dirigenti considerati come persone (la leadership), la scuola come sede di lavoro collettivo e gli insegnanti come professionisti, per costruire una cultura comune del servizio di istruzione. Perché tutto questo non resti solamente una pia illusione, la direzione dell'incertezza deve essere *organizzata*: è questo il ruolo che si pretende dai dirigenti scolastici. Solo a questo punto potremo parlare liberamente e senza timore di *management* e di leadership.

Il ruolo strategico del capo di istituto

I paesi dell'OCSE sono oggi di fronte a nuove sfide derivanti dalla volontà politica di riformare i sistemi scolastici. Il capo di istituto non deve solamente essere un buon *manager* (gestore), deve oggi assumere anche il ruolo di leader: la sua efficacia è percepita come fondamentale per la realizzazione delle riforme e per il miglioramento delle condizioni di apprendimento degli allievi. Per James Spillane (2006), il *manager* è colui che mantiene la rete quotidiana di relazioni all'interno dell'organizzazione scolastica, mentre il leader, attraverso la sua influenza, contribuisce a *cambiare* l'organizzazione, possibilmente in meglio. L'autore ritiene che queste competenze, del *manager* e del leader, siano ambedue necessarie al successo dell'istituto.

Ma come si è evoluto il ruolo del capo di istituto e in quali condizioni?

Alcuni autori di vari paesi passano in rassegna il problema in un numero speciale di *Politiques d'Éducation et de Formation* (n. 13, 2005). Le politiche di decentramento, che si sono sviluppate un po' dappertutto in Europa, si sono tradotte in una accresciuta autonomia delle scuole, però hanno anche aumentato le incombenze dei leader e dei *manager* ed accentuato la tensione tra responsabilità strettamente educative e quelle amministrative. Tuttavia, il ruolo sempre più importante del capo di istituto lo mette nelle condizioni privilegiate per dare impulso a una politica educativa di innovazione e per *"fare del suo istituto un'organizzazione che apprende"* (Vaniscotte, 2005).

Il concetto di *management* scolastico e di leadership è affrontato anche nell'articolo di Lorenzo Fischer, Maria Grazia Fischer e Marco Masuelli riguardante l'Italia. Gli autori richiamano l'apparizione nel nostro paese - a partire dal 2000 - del termine «dirigente» congiuntamente all'aumento dell'autonomia delle scuole e all'espansione delle funzioni del capo di istituto; un processo di trasformazione ancora in corso, e nient'affatto scontato. Essi intravedono una somiglianza dei compiti affidati al capo di istituto con quelli del dirigente di impresa, ma precisano che le iniziative del dirigente diventano necessarie allo sviluppo della missione educativa, quando siano condivise dagli insegnanti e siano caratterizzate da *«una conduzione forte dei sistemi di interazione e comunicazione interni»*.

Dopo aver diretto due indagini sul ruolo dei capi di istituto (1998 e 2002), gli autori concentrano la loro attenzione sulle funzioni di direzione del curricolo e di sviluppo professionale delle risorse umane, in primo luogo degli insegnanti. I risultati portano alla conclusione che la leadership è un concetto condiviso dai capi di istituto italiani, i quali riconoscono che essa fa parte ormai delle qualità necessarie per dirigere, organizzare, promuovere ed incoraggiare le migliori condizioni dell'insegnamento. Gli autori, infine, identificano quattro tipi di profilo dei dirigenti italiani: gli "innovatori" e i "leader moderati" (che rappresentano la maggioranza), gli "indecisi" e gli "immobilisti".

Il loro lavoro evidenzia l'importanza della leadership e dell'"abilità nella governance", elementi essenziali del profilo del capo di istituto, e segnala l'emergere di nuove tipologie di relazione tra preside e insegnanti (consigliere, valorizzatore, supporto all'orientamento e sostegno alla promozione dello sviluppo professionale).

Essi concludono la ricerca segnalando il miglioramento delle opinioni e degli atteggiamenti degli operatori della scuola verso il capo di istituto e, soprattutto, lo sviluppo graduale del suo ruolo da semplice funzionario-amministratore a "leader innovatore e cooperativo"; un concetto che può funzionare a condizione che venga assicurata al dirigente la collaborazione degli insegnanti e il sostegno della politica scolastica nazionale, cioè dell'amministrazione centrale e periferica.

Su questi temi, come abbiamo visto, si era già impegnato l'OCSE venti anni fa. Nel febbraio del 2006, la divisione *Education and Training Policy* ha avviato un progetto dal titolo: «*International perspectives on school leadership for systemic improvement*». In questo quadro, nel luglio del 2006, si è tenuto un colloquio su "International perspectives on school leadership for systemic improvement". In due conferenze è stata illustrata la volontà di valorizzare la nozione di leadership. Rispetto al passato, queste ricerche hanno un obiettivo decisamente nuovo: come impegnare la funzione della leadership nel migliorare i risultati degli allievi e facilitare l'apprendimento? Le premesse teoriche e le indicazioni generali che fanno da riferimento a questo importante programma dell'OCSE si possono leggere nella rassegna critica curata da Bill Mulford (2003), all'interno del programma "Attirer, former et retenir des enseignants de qualité".

In una delle relazioni preparatorie a questa vasta ricerca, Elmore (2006) esamina la relazione tra *accountability* (per esempio i test di valutazione *Adequate Yearly Progress* del programma nazionale *No Child Left Behind*) e leadership e propone un modello di pratiche di leadership in termini di miglioramento continuo e di successo scolastico. Questo studio è destinato a fornire alcuni suggerimenti ai decisori politici e ai dirigenti dei ministeri perché mettano in opera una seria politica della leadership, soprattutto negli istituti "difficili" o giudicati con "voti" negativi. Elmore precisa che, da sola, la politica della *accountability* non è in grado di migliorare la performance degli studenti senza che vi sia un coerente investimento in capitale umano e senza sviluppare le pratiche della leadership. Elmore non si limita a definire i criteri di una buona leadership ma cerca di individuare le pratiche in grado di facilitare il processo di miglioramento delle scuole.

Egli sostiene che la leadership deve essere strettamente finalizzata alla performance dell'istituto, cioè ai risultati in termini di efficienza della gestione e di rendimento

degli allievi. Essa si traduce in un insieme di azioni basate su saperi, competenze e qualità relazionali che possono essere definite oggettivamente e apprese nei corsi di formazione rivolti ai dirigenti. Tali pratiche debbono essere basate su una serie di obiettivi («*theory of action*») condivisi e perseguiti dai leader, mirati a collegare l'azione direzionale ai risultati degli allievi. Questi obiettivi, per essere efficaci, debbono essere condivisi dalla comunità professionale ed anche dalle famiglie. Lo stesso modello – secondo Elmore – va applicato agli insegnanti, alle scuole e al sistema educativo nel suo insieme.

Nel secondo intervento, David Hopkins (2006) definisce il tipo di leadership che può accompagnare con successo le riforme su vasta scala e, di conseguenza, il miglioramento delle scuole. Egli individua quattro vettori del cambiamento necessari alla riforma dei sistemi educativi: 1) l'apprendimento individualizzato; 2) la formazione professionale del personale; 3) le reti di collaborazione tra scuole e 4) una politica intelligente della "responsabilità" e della valutazione. Per Hopkins, la leadership serve da catalizzatore delle forze impegnate nella riforma dei sistemi scolastici, quando è in grado di ampliare la sua azione al di là della singola scuola, coinvolgendo tutti i leader nel miglioramento delle performance degli allievi, ottimizzando la nozione di giustizia sociale, offrendo a ciascun ragazzo l'opportunità di sfruttare le proprie opportunità. Hopkins ritiene infatti che il problema della leadership possieda un dimensione etica.

Altri lavori internazionali completano il quadro tracciato dall'OCSE. Nel corso dell'*International Congress on School Effectiveness and Improvement*, John MacBeath ha presentato due studi pubblicati di recente (2006): *Bridges over Boundaries* per la Commissione europea, e *Leadership for Learning, the Carpe Vitam project* per il Governo svedese.

Questi due progetti riguardano il ruolo della leadership nella creazione di una cultura dell'autovalutazione, centrata sugli apprendimenti. Secondo MacBeath, questi progetti hanno il compito di analizzare i processi di miglioramento in contesti socio-culturali molto differenti. I risultati riferiti in *Bridges over Boundaries* hanno permesso di proporre alla Commissione europea due raccomandazioni per migliorare la qualità della scuola:

- incoraggiare la valutazione negli istituti come metodo principale per promuovere l'apprendimento e il miglioramento della scuola;
- incoraggiare la partecipazione più attiva da parte del personale di direzione, degli insegnanti, degli allievi, dei genitori e degli esperti in modo che le azioni necessarie per il miglioramento dell'istituzione scolastica vengano condivise il più ampiamente possibile.

Un altro progetto internazionale di ricerca, "*Carpe Vitam*", aveva l'obiettivo di valutare i processi con i quali gli istituti istituiscono una relazione tra apprendimento e leadership. Questo studio è stato finanziato per tre anni dagli otto paesi partecipanti: Australia, Austria, Danimarca, Grecia, Inghilterra, Norvegia, Stati Uniti e Svezia. In ciascun istituto scelto per l'indagine, "*Carpe Vitam*" ha rivolto alcune domande comuni a tutti i paesi partecipanti:

- come si definisce la leadership in contesti diversi?

- che cos'è l'apprendimento e come viene promosso nei diversi contesti?
- qual è la relazione tra leadership e apprendimento?

Secondo MacBeath, questi studi sono determinanti per comprendere meglio il peso e il ruolo dei vari contesti culturali, linguistici, storici e politici di ciascun paese al fine di individuare fattori comuni di efficacia e di miglioramento delle scuole. Il concetto di leadership è centrale in queste preoccupazioni e diventa il motore per organizzare lo spazio e il tempo che permetta ai capi di istituto di pianificare (pensare ed apprezzare) le dimensioni locale, nazionale e internazionale delle azioni di miglioramento e aprire l'organizzazione della scuola ai leader potenziali, in particolare gli insegnanti.

Per una leadership efficace

Durante il congresso dell'associazione australiana dei ricercatori in (AARE), David Gurr ha presentato i risultati della ricerca *The International Successful School Principals Project (ISSPP): comparison across country case studies* (Gurr e altri, 2005); questo progetto coinvolgerà vari paesi tra cui Danimarca, Francia, Norvegia, Regno Unito, Cina e Australia.

Nella maggior parte dei paesi, il capo di istituto è concepito come un leader naturale della scuola, tuttavia, in certe regioni della Cina per esempio, non si dà molta importanza alla presenza di un direttore.

Gli autori individuano, sulla scia di Leithwood e Rhiel (2003), alcune ipotesi e obiettivi di ricerca, comuni a tutte le istituzioni scolastiche:

1. un leader deve contribuire a migliorare l'apprendimento;
2. la maggioranza dei leader dovrebbe provenire dal personale amministrativo di livello dirigenziale e dal corpo insegnante;
3. il «vivaio» del leader dovrebbe estendersi ad altre categorie (attori o meno della comunità educativa);
4. il leader deve contribuire a ridefinire l'organizzazione scolastica mobilitando al massimo le risorse umane a disposizione;
5. il leader deve essere in grado di realizzare cambiamenti duraturi, promuovendo la qualità dell'insegnamento, l'equità e la giustizia sociale.

L'obiettivo della ricerca è quello di indicare le caratteristiche comuni della nozione di leadership al di là delle specificità di ciascun paese come, ad esempio: il coinvolgimento profondo nella vita della scuola; la preoccupazione per il successo scolastico degli allievi; il possesso di qualità relazionali importanti; la disponibilità a rispondere dei risultati utilizzando le valutazioni nazionali e regionali, la capacità di motivare l'insieme della comunità scolastica.

Inoltre, per tutti i paesi partecipanti alla ricerca, il concetto di fiducia e di rispetto all'interno dell'ambiente scolastico è un dato fondamentale. Il sistema di valori morali ed etici sembra essere il cuore dei criteri elencati. Per i danesi, la capacità del capo di istituto di sviluppare lo spirito di squadra e la capacità di ascolto dei suoi collaboratori sembrano prevalere sulle stesse caratteristiche organizzative della scuola.

Per gli australiani, il successo di un leader passa per l'onestà, l'apertura mentale, la disponibilità, l'integrità e l'impegno nella scuola. I cinesi richiamano piuttosto le parole disciplina e responsabilità, le quali sembrano corrispondere alle caratteristiche fortemente gerarchizzate del loro sistema scolastico, nel quale è più difficile realizzare una leadership partecipata o distribuita.

La leadership è legata dunque a concetti comuni, qualunque sia il paese, ma i criteri di realizzazione restano tuttavia connessi alle interazioni tra i vari fattori culturali e organizzativi propri della struttura scolastica.

La pratica della leadership

Kenneth Leithwood, nella sua rassegna della letteratura sull'argomento (2005), propone una sintesi dei concetti fondamentali della leadership educativa o pedagogica (legata al curricolo) ed anche un compendio delle esperienze condotte sugli effetti delle pratiche di leadership che sono riuscite a migliorare i risultati degli allievi.

Egli individua tre competenze indispensabili alla definizione del concetto di leadership:

- saper stabilire con chiarezza obiettivi e orientamenti della direzione;
- saper incoraggiare lo sviluppo e il mantenimento delle competenze;
- saper rinnovare e cambiare il modello organizzativo della scuola.

Queste qualità possono essere esercitate in molti modi, i quali danno origine a numerosi modelli di leader, ma, in tutti i casi esaminati, un vero leader, formale o informale, esercita una effettiva influenza nella struttura.

L'autore passa quindi al problema del valore e dell'utilità della leadership commentando numerose ricerche sull'argomento. Innanzitutto, egli esamina quelle di tipo qualitativo condotte in istituti di eccellenza, che testimoniano l'impatto della leadership sulla performance dell'istituto e degli allievi. Esse mostrano anche che le stesse pratiche di direzione, trasferite in contesti diversi, non hanno più alcun senso e non portano alcun risultato significativo. In secondo luogo, Leithwood illustra alcune indagini quantitative di grande impegno sulle conseguenze generali legate alla pratica della leadership, le quali dimostrano che questi effetti sono poco evidenti sul piano dei risultati scolastici, ma assai significativi sotto il profilo più generalmente educativo. Infine, viene esaminato un terzo tipo di indagini, egualmente di grande impegno, che interessano le pratiche specifiche della leadership. L'Autore ne identifica più di venti e cerca di indagare le correlazioni tra queste pratiche e il successo degli allievi.

Come funziona la leadership

Perché la leadership abbia una possibilità di funzionare, è necessario identificare le fonti dell'influenza che gioca un ruolo sul miglioramento dei risultati scolastici e le persone che esercitano questa influenza. Per esempio, il capo di istituto può essere determinante per incoraggiare la collaborazione tra insegnanti finalizzata ad

innovare le pratiche in grado di stimolare l'apprendimento.

Più recentemente, in uno studio condotto dal NSCL (*National College for School Leadership*) e dal Ministero dell'educazione britannico (Leithwood e altri, 2006) si fa la distinzione, come anche nel già citato Spillane, tra *management* e *leadership*: il *management* (o direzione) ha per obiettivo di assicurare il *mantenimento* di quello che funziona bene, la *leadership* ha per obiettivo il *miglioramento* (innovazione+cambiamento) continuo di quello che già funziona. La sinergia di questi due strumenti di direzione è indispensabile per facilitare la realizzazione delle riforme dei sistemi scolastici. Egli aggiunge alcuni possibili oggetti di studio sugli effetti della leadership: le conseguenze sulla motivazione degli allievi e quelle legate ai cambiamenti del leader. A partire da questi lavori, egli conclude che le pratiche di leadership hanno effetti molto significativi sulla qualità dell'organizzazione della scuola e sugli apprendimenti degli allievi. La leadership serve allora per catalizzare, per liberare e per organizzare il potenziale di competenze già presenti nell'istituto.

La leadership distribuita

Ogni anno arriva un nuovo aggettivo a qualificare il termine di «leadership», creando la falsa impressione che la ricerca abbia scoperto un nuovo concetto. In realtà, molte delle teorie proposte – non solo in ambito scolastico – non poggiano affatto su vere indagini o ricerche condotte sul campo. Il principio della leadership condivisa o, meglio, distribuita – ma il termine italiano non traduce a sufficienza la ricchezza e lo spessore di quello inglese: *distributed leadership* - non è affatto nuovo. È un tema che si discute fin dagli anni Ottanta. Spillane (2006) conferma che non esistono abbastanza ricerche empiriche, tuttavia vari ricercatori, tra cui Spillane stesso, presentano alcuni concetti basati su indagini che descrivono la giornata tipo di un capo di istituto.

L'inchiesta messa a punto e diretta da Spillane è stata condotta nel quadro della valutazione di un programma di formazione promosso dal *National Institute For School Leadership* (NISL, che partecipa al CPRE, *Consortium for Policy Research in Education*). La teoria di Spillane si fonda sull'osservazione sistematica delle pratiche utilizzate dai leader, dai loro collaboratori, «*followers*», e dalle caratteristiche costituite da quello che egli chiama «*topos and routine*», cioè l'organizzazione specifica dell'istituto (sistema di valutazione, informazioni e statistiche sul funzionamento della scuola, consigli di classe, etc.). Il capo di istituto dimostra di avere spesso il ruolo di leadership, ma in questa funzione raramente è solo. Altri «amministratori», insegnanti e attori della scena scolastica, giocano ugualmente un ruolo nella leadership. Questa tipologia di leadership appare come una maglia molto fitta di legami ed influenze che interessano soprattutto gli aspetti educativi e organizzativi della scuola. È una vera e propria rete che si sviluppa attraverso molteplici punti di intersezione corrispondenti alle diverse interazioni quotidiane tra *leader* e *followers*. Spillane parla di «densità» della rete, misurando la quantità delle attività di interazione, che formano le pratiche di direzione.

Così, egli propone due concetti chiave, legati all'obiettivo di gestire il cambiamento dell'organizzazione o almeno di mantenere uno statu quo funzionale:

- il concetto di «*leader plus*» (più di un leader, formale o informale, istituzionale o non, riconosciuto o meno)
- la pratica della «*co-performance*» condivisa con il personale amministrativo ed educativo, cioè gli insegnanti.

Nel quadro della sua inchiesta, Spillane presenta (nel corso del colloquio annuale dell'American Educational Research Association -AERA), un articolo che rende conto delle attività condotte dai capi di istituto e concentra l'attenzione sulle persone dei collaboratori che hanno il compito di supportarli nello svolgimento dei compiti istituzionali. Egli dimostra, grazie all'uso di un sistema di giornali di bordo elettronici («*logs*») e di questionari molto analitici, come la sua équipe abbia identificato i leader reali della scuola. In effetti, egli conclude, il capo di istituto è sorretto almeno da un co-leader. Tuttavia ha qualche riserva riguardo al sistema del «*log*» che non consente di sapere se le attività nelle quali il capo di istituto è impegnato comportino una trasformazione (leader) o se siano destinate a mantenere l'organizzazione attuale (*manager*), né sono in grado di riconoscere con chiarezza i ruoli di ciascuno dei co-leader, né la natura esatta delle loro interazioni con il capo.

Nella medesima prospettiva di leadership distribuita, Hatcher (2005), associa il concetto di leadership a quello di potere, indicando l'esistenza di una contraddizione tra la leadership distribuita e quella del potere gerarchico attualmente esistente nelle strutture scolastiche pubbliche. Egli sostiene quindi che per facilitare lo sviluppo della leadership distribuita bisogna riorganizzare l'architettura interna della scuola, ma anche dislocare diversamente i soggetti che oggi la gestiscono dall'esterno: Stato, Burocrazia, Sindacato. Inoltre, Hatcher pensa che questa tipologia di leadership si possa realizzare se si permette agli insegnanti di creare spontaneamente una rete collaborativa di apprendimento, non gerarchica, e, soprattutto, indipendente dalla gerarchia amministrativa.

Per Anne Storey (2004) della Open University, fare propaganda per la leadership non è sufficiente per trasformare i comportamenti degli attori scolastici e per implementare politiche di leadership. Volere a tutti i costi introdurre questi cambiamenti può provocare conflitti e divisioni all'interno delle équipes educative e dare risultati contrari alle attese. La ricerca presentata dalla Storey cerca di sottolineare il peso che all'interno delle scuole ha la competizione tra diversi leader. Anche se esistono poche ricerche sulle difficoltà del cambiamento, soprattutto nelle scuole "difficili", i casi studiati dimostrano che il coordinamento verticale e orizzontale è necessario e che bisogna prendere in seria considerazione le difficoltà di mettere in relazione collaborativa la molteplicità dei leader, che spesso coltivano obiettivi e finalità non sempre convergenti e conciliabili.

Helen Timperley (2005), della University of Auckland, pensa invece che la leadership distribuita, ripartita cioè su più soggetti professionali, non necessariamente identificata con una gerarchia, sia lo scenario più probabile per migliorare la scuola. Anche la Timperley denuncia la mancanza di ricerche in merito, ma è convinta che il leader unico debba essere sostituito da leader multipli. Bisogna pensare, secondo l'autrice, alla leadership in termini di interazione tra più persone, la cui influenza complementare è certamente in grado di creare modelli pluralistici di leader. Essa sottolinea inoltre la difficoltà di mantenere i cambiamenti e promuovere

una scolarità di successo duratura (*sustainable*). Timperley illustra queste condizioni con uno studio empirico su sette istituti e ne ricava alcuni concetti chiave. Essa dimostra che le leadership “eroiche” sono costituiti principalmente da *literacy leaders*, insegnanti referenti per i loro colleghi, e capi e responsabili di dipartimenti disciplinari; sono queste attività e queste pratiche che contribuiscono a formare quella rete di influenze e di relazioni reciproche di cui parlava Spillane. Tuttavia, questa rete è un’arma a doppio taglio e può risultare anche come una somma di incompetenze, perché «influenza» non coincide sempre con «expertise». Bisogna quindi stabilire una maglia di influenze di qualità mirata a migliorare effettivamente l’insegnamento e i risultati degli allievi.

Con la sua ricerca la Timperley si augura di raggiungere l’intento di definire queste “qualità” in contesti definiti e di spiegare come la leadership possa essere distribuita tra i vari soggetti protagonisti del funzionamento della scuola.

La leadership insegnante

Negli Stati Uniti, in Canada e in Australia, il concetto di «leadership insegnante» (*teacher leadership*) è affrontato in molte ricerche. Per Daniel Muijs e Alma Harris (2006), esiste nel Regno Unito qualche esempio di leadership insegnante che emerge grazie alle iniziative come quelle delle *Networked Learning Communities*, anche se le ricerche sul campo scarseggiano. Gli Autori presentano uno studio basato sulle pratiche della leadership già funzionanti in alcuni istituti inglesi. Questa ricerca è il risultato di un progetto avviato nel 2003 dal *General Teaching Council for England* (GTC) sulle forme di collaborazione professionale tra insegnanti e sulle potenzialità che questo modello organizzativo ha di migliorare le condizioni di apprendimento. I due autori si prefiggono di identificare le diverse tipologie e pratiche di leadership, dimostrare come queste pratiche sono sviluppate ed incoraggiate e individuare il legame tra la leadership insegnante e il miglioramento della scuola.

Nelle scuole il termine leadership non è utilizzato in quanto tale per descrivere le attività degli insegnanti, tuttavia questo concetto è stato accolto per descrivere le collaborazioni e le iniziative professionali degli insegnanti, come la produzione originale e lo sviluppo di materiale pedagogico, la progettazione e la rvisione dei curricula e la preparazione delle ispezioni. La ricerca ha permesso di identificare cinque dimensioni della leadership insegnante: 1) la condivisione delle responsabilità, 2) la collaborazione sistematica, 3) la partecipazione a progetti pedagogici, 4) la formazione professionale centrata sulla pratica, 5) l’impegno nello sviluppo e nell’innovazione educativa ed organizzativa.

Secondo Muijs e Harris la relazione tra la leadership insegnante e il miglioramento della scuola si verifica quando le azioni degli insegnanti sono percepite come positive e in particolare quando questi ultimi si assumono la responsabilità di applicare un cambiamento nelle strategie di apprendimento degli alunni. I capi di istituto si sentono, in questo caso, sostenuti nelle loro strategie di miglioramento. Ma per incoraggiare questo tipo di leadership è necessario che la cultura e il contesto della scuola lo permettano. Bisogna che gli insegnanti siano guidati da un dirigente leader e che la leadership sia distribuita, cioè condivisa tra più soggetti. Infine, è

preferibile che questi sforzi siano riconosciuti al vertice dell'organizzazione, anche in termini di ricompense monetarie.

Muijs e Harris concludono che la leadership insegnante implica una redistribuzione del potere (più democratica, ma non di tipo "politico elettivo", bensì meritocratico, per competenze) e un riallineamento dell'autorità all'interno della struttura scolastica. Quando funziona, questa leadership è un buon motore per il miglioramento della scuola, soprattutto se vi si associa il concetto di durata.

In *Leading the Teacher Work Group*, William Greenfield (2005), riprende l'idea di un lavoro collaborativo tra insegnanti e spiega l'importanza di una dinamica socioculturale di un gruppo come questo. Per lui, far lavorare insieme gli insegnanti, convincerli a cambiare le loro pratiche in classe con gli allievi, rappresenta il più importante cambiamento di una leadership di successo. Per il capo di istituto si tratta di identificare e comprendere gli "ingranaggi" che formano i gruppi e quali sono le persone che li fanno funzionare e li legittimano agli occhi dei colleghi.

Christian Maroy (2006) condivide questa opinione quanto alla necessità della mobilitazione interna alle scuole e del lavoro collettivo degli insegnanti che dipende «*des stratégies d'établissement impulsées par le principal qui peut valoriser le travail en équipe*».

Egli enumera tre tipologie di lavoro in contesti organizzativi diversi:

- il lavoro di routine (la partecipazione al consiglio di istituto, al consiglio di classe, etc.);
- il lavoro pragmatico (le azioni di modificazione concreta della realtà didattica e di soluzione dei problemi connessi);
- il lavoro riformatore (l'elaborazione di un progetto pedagogico).

Quest'ultimo tipo di lavoro richiede un sostegno istituzionale specifico e la presenza di un ampio consenso sui principi pedagogici ispiratori.

La formazione dei leader

A differenza che in Italia, dove la formazione dei dirigenti scolastici è a un punto fermo, la maggioranza dei ministeri degli altri paesi avanzati sono costretti a impegnare grandi sforzi di ricerca e di iniziativa a causa della generale mancanza di candidati ai posti di direzione delle scuole, fenomeno non meno preoccupante di quello degli insegnanti. I politici, proprio nel periodo di trasformazione del sistema scolastico, hanno caricato sui dirigenti delle scuole un gran numero di compiti. Oggi, un capo di istituto deve essere un pedagogo, esperto in curriculum, in valutazione, esperto in pubbliche relazioni e in comunicazione, analista finanziario, garante della legalità e dell'equità.

Un ricercatore tedesco, Huber (2004), ha coordinato una indagine sulla formazione dei capi di istituto in quindici paesi, nove in Europa (ma non in Italia), due in Asia, due in Oceania e due in America del Nord. Nel suo libro presenta le principali tendenze nello sviluppo dei sistemi di formazione dei capi di istituto:

- la formazione è decentrata a livello regionale, ma subordinata all'accreditamento nazionale;

- la formazione combina approcci teorici e pratici; intorno alla soluzione di situazioni concrete (è l'interrogazione delle situazioni pratiche che mobilita le nozioni e i concetti teorici piuttosto che il contrario);
- alcuni programmi sono centrati sui valori etici, altri sulla capacità di sviluppare un progetto globale della scuola e di apprendere a partire dalla pratica e dalle situazioni concrete;
- la formazione è decisamente meno centrata, rispetto a tempo fa, sulle competenze giuridiche e amministrative, ma comprende innanzitutto capacità di comunicazione e di cooperazione. I metodi utilizzati realizzano il principio: «*apprendere insieme gli uni dagli altri*»;
- la formazione mira ad aiutare il capo di istituto a costruire un quadro favorevole al miglioramento continuo della scuola, reattivo ai cambiamenti esterni. Il capo di istituto è formato come «guida e gestore del cambiamento» in grado di fare della scuola una «organizzazione che apprende» nella quale gli insegnanti sono dei «praticanti riflessivi»;
- sempre più, le iniziative di formazione vedono tra i loro partecipanti anche l'insieme dell'équipe di direzione e gli insegnanti in posizione di responsabilità e di influenza.

Le raccomandazioni del HayGroup, una società di consulenza sui problemi del *management* e della direzione (HayGroup, 2003), vanno ugualmente nel medesimo senso: i capi di istituto devono imperativamente essere formati per sviluppare competenze di leadership e diventare i veri vettori del cambiamento.

Promosso dal *Stanford Educational Leadership Institute*, uno studio (2006) analizza i programmi di formazione che si stanno realizzando in cinque Stati americani seguendo il percorso professionale dei dirigenti appena diplomati. Incrociando i loro risultati con le ricerche già effettuate sullo stesso argomento, gli autori presentano quattro aree di lavoro per il miglioramento di queste iniziative di formazione:

- i fattori che contribuiscono alla formazione di un leader di qualità;
- la realizzazione di programmi efficaci;
- i diversi assi di sviluppo di una leadership di successo;
- le riforme e le risorse finanziarie.

Davis e la sua équipe, partendo dal postulato di Leithwood (2006) dimostrano come la ricerca si è concentrata in particolare su tre aspetti del mestiere di dirigente: a) aiutare gli insegnanti, b) lavorare sui curricula in modo da incoraggiare l'apprendimento, c) sviluppare la capacità di trasformare la scuola in una organizzazione che apprende.

Gli standard ufficiali delle pratiche dei capi di istituto stabiliti nel 1996 dalla *Interstate School Leader Licensure Consortium* (ISLLC), adottati da quaranta stati americani, sono in generale abbastanza rispettati nelle iniziative di formazione. Tuttavia, sembra che questi standard non assegnino una importanza sufficiente alle pratiche di una leadership efficace e la formazione dei capi di istituto appare ancora – almeno sotto questo profilo – deficitaria.

Le ricerche, pertanto, hanno puntato a integrare nei programmi destinati ai leader l'aspetto collaborativo delle strategie di decisione, la leadership distribuita, la

cultura della cooperazione e della collegialità (non formale o “coatta” di tipo italiano e francese), i processi di cambiamento e di innovazione ed anche l'utilizzazione delle TIC per la gestione dei compiti amministrativi correnti. Una delle chiavi dell'efficacia sarebbe, per questi autori, prevedere nella formazione più di un periodo di stage nella scuola al fine di fornire ai principianti un più ricco bagaglio di esperienze concrete.

Leadership e riforme

Apparso nel «*Journal of Educational Change*», l'articolo di Fullan (2006) dimostra come la nozione di “sostenibilità” delle riforme educative è fondamentale per definire la buona leadership. Questa leadership non dovrà accontentarsi dei buoni risultati in termini di successo scolastico ma dovrà pensare e sviluppare una organizzazione in grado di durare nel tempo.

Fullan parla di «*Change knowledge*» (filosofia del cambiamento), cioè la capacità di comprendere gli ingranaggi di una riforma riuscita e utilizzare i concetti chiave che consentono a un cambiamento di avere successo nella pratica.

Fullan elenca otto elementi chiave per implementare una riforma:

- l'aspetto morale: comprendere che l'obiettivo riguarda la performance degli allievi (quindi la società, grazie a un migliore sistema educativo), la promozione dell'uguaglianza delle opportunità, la riduzione delle differenze;
- l'aspetto collettivo: sviluppare la motivazione della comunità per migliorare le infrastrutture, sviluppare nuove competenze a livello locale, regionale e nazionale;
- il piano trasformativo: comprendere il processo di cambiamento, prendere in considerazione il contesto e le difficoltà legate a tale processo aperto alle innovazioni;
- il piano della conoscenza: sviluppare una cultura propria dell'istituzione scolastica che rafforzi e sviluppi le reti di conoscenza;
- il piano della valutazione: raccogliere i dati sull'apprendimento degli allievi e rendere conto dei loro sviluppi;
- il piano della leadership: distribuire i “carichi di leadership”, incoraggiare le interazioni e le innovazioni;
- il piano della coerenza: rendere coerenti le interazioni e le strategie di cambiamento;
- il piano tridimensionale: la riforma deve svolgersi a livello locale, a livello regionale e a livello nazionale.

Per condurre con successo tutte queste azioni, il capo di istituto ha un ruolo primario: guidare il cambiamento, a condizione che la frammentazione dei compiti affidatigli non diventi una prova sovrumana.

Conclusioni

In vent'anni la ricerca ha cambiato le basi concettuali della interpretazione del funzionamento dell'istituzione scolastica in tutto l'Occidente, segnando il passaggio da una istituzione immobile, che di questa immobilità faceva la fonte del suo prestigio e della sua legittimità, a un servizio finalizzato alla formazione e alla crescita di tutte le risorse umane "non una di meno".

Questo cambiamento di prospettiva ha già raggiunto alcuni risultati importanti:

- il *management* (e non più la semplice amministrazione) è la tecnica e la cultura che meglio di ogni altra (in particolare, il diritto amministrativo), può migliorare e innovare la gestione di una organizzazione che pone al suo centro la relazione educativa;
- il *management* consente di affrontare meglio dell'amministrazione burocratica la sfida di una scuola che, rispetto al passato, si rivolge a un'utenza potenzialmente universale sia per età (*lifelong learning*) che per caratteristiche culturali, etniche, sociali ed economiche;
- il *capo di istituto* – il *leader* – è la *risorsa strategica* che può guidare questo processo di cambiamento (e non solo di adattamento), a condizione:
 - a) che le Autorità siano in grado di definire *standard*, compiti, poteri e responsabilità in modo chiaro e che su questo profilo si impegnino ad organizzare coerentemente la valutazione, la selezione e il reclutamento, abbandonando rapidamente i vecchi metodi di "sistemazione" del precariato (soprattutto in Italia);
 - b) che il processo di decentramento dei poteri e delle responsabilità verso l'unità scolastica autonoma siano gradualali, ma continui e sistematici e siano attuati *contestualmente* ad una semplificazione delle procedure, dei metodi e delle incombenze burocratiche;
 - c) che la struttura amministrativa centrale *condivida* i principi e la cultura che essa auspica siano patrimonio del capo di istituto come dirigente della scuola autonoma;
- il capo di istituto non può più essere considerato un *primus inter pares*, ma nemmeno l'unico responsabile delle decisioni che attengono alla gestione della scuola. Si impone una visione distribuita della leadership, lontana dalla concezione "politica" degli organi collegiali, che associ alle decisioni gli insegnanti ed altri operatori, in modo da influenzare positivamente il processo di apprendimento attraverso innovazioni e cambiamenti profondi delle pratiche didattiche, che richiedono la piena condivisione della maggioranza degli insegnanti;
- ciò comporta alcune decisioni molto impegnative:
 - a) la valutazione degli insegnanti ai fini dello sviluppo professionale;
 - b) una modificazione profonda dei metodi di selezione, formazione e reclutamento degli insegnanti;
 - c) la costituzione di *équipe* direzionali strutturate (compreso, per alcuni ricercatori, il vice dirigente di carriera) e concepite come meta dello sviluppo professionale degli insegnanti che intendano assumersi maggiori responsabilità nella scuola;

- questi cambiamenti richiedono che le Amministrazioni si impegnino maggiormente nella raccolta di informazioni affidabili e sistematiche, oltre che nella promozione della ricerca nel campo dell'evoluzione delle strutture scolastiche e della loro gestione.

Infine, l'orientamento di tutta la ricerca attuale è guidato dalla convinzione che le funzioni e la composizione della leadership di ogni scuola debbano essere orientate al miglioramento dei risultati degli allievi... di tutti gli allievi.

IL DIRIGENTE SCOLASTICO

SINTESI DELLE RACCOMANDAZIONI DELL'OCSE (1988)

Strategia e <i>vision</i>	Il dirigente scolastico deve avere – o acquisire – una visione d'insieme coerente dei propri compiti sociali ed educativi per affrontare i processi di miglioramento.
La scuola come servizio alla comunità	Il dirigente deve acquisire una comprensione profonda del carattere di servizio sociale della propria scuola.
Centralità della gestione del personale	La direzione di una scuola richiede non solo coraggio e discernimento ma anche competenze di gestione delle persone e di animazione dei gruppi, piccoli e grandi.
Il contesto socio-culturale	Il dirigente deve avere una conoscenza diretta dell'ambiente sociale e culturale in cui opera, per utilizzarne le potenzialità in vista della sua politica di miglioramento del servizio educativo.
Stili di direzione diversi a seconda del contesto	Il dirigente deve essere capace di adottare stili di direzione diversi per promuovere il processo di miglioramento.
Il sistema di reclutamento	È fondamentale che i sistemi educativi riformino alla radice i tradizionali modelli di reclutamento dei dirigenti scolastici.
Priorità alla formazione	Grande importanza deve essere accordata alla formazione (non solo all'aggiornamento) dei capi di istituto finalizzata al miglioramento della scuola.
Formazione continua	I programmi di formazione dei dirigenti non debbono limitarsi alla fase iniziale della carriera, ma riguardare le diverse tappe di sviluppo della stessa.
Formazione sul campo	I programmi di formazione devono tener conto della concreta realtà del lavoro dei dirigenti e dei loro bisogni.
Partecipazione dell'associazionismo	Le associazioni dei capi di istituto debbono essere coinvolte nella progettazione e realizzazione dei programmi di formazione.
Meno incombenze amministrative	Bisogna rivedere le attese verso i dirigenti e, di conseguenza, ridurre le incombenze amministrative e burocratiche dei capi di istituto, per lasciare tempo ai dirigenti di occuparsi di più della gestione delle risorse umane e, in particolare, degli insegnanti.
Risorse e sostegno ai dirigenti	Bisogna che, in vista di riforme profonde dei sistemi scolastici, i Governi diano ai dirigenti tutto il sostegno e le risorse necessarie perché essi assumano la guida locale di questi cambiamenti.

IL DIRIGENTE SCOLASTICO

SINTESI DELLE RACCOMANDAZIONI DELL'OCSE (2003)

Politica scolastica

Prestare attenzione non solo al successo scolastico, ma anche al coinvolgimento degli allievi, alla loro immagine di sé, così come al capitale sociale di cui dispongono.

Conciliare decentramento e qualità globale del sistema.

Rivedere le responsabilità del capo di istituto, assicurando la priorità all'organizzazione degli insegnanti e alle funzioni di gestione, piuttosto che di amministrazione.

Verificare che i capi di istituto dispongano del tempo necessario per gestire la comunicazione e per organizzare e animare gruppi di insegnanti impegnati nell'elaborazione del progetto di istituto.

Verificare l'efficacia di incarichi a tempo determinato che possano dare varietà allo sviluppo della carriera (anno sabbatico, cambiamento di posto per un certo periodo, impegno in un altro lavoro interessante, codirezione, incarico presso una università, un ente di formazione, etc.)

I Dirigenti e i risultati scolastici

Rivedere le funzioni di direzione, perché tengano conto delle necessità degli altri soprattutto in un contesto segnato dalle differenze (etniche, di genere, di esperienza, di attitudini e di idee).

Privilegiare l'approccio alla "organizzazione che apprende", come strumento per assicurare l'efficacia collettiva del corpo docente e i risultati degli allievi.

Prestare attenzione al contesto in cui i dirigenti operano, per esempio la dimensione della scuola e la provenienza sociale degli allievi.

Reclutamento

Superare la pratica della semplice copertura dei posti vacanti e avviare una vera programmazione delle assunzioni.

Bisogna che il posto di dirigente assicuri soddisfazioni professionali e sia considerato all'esterno (tra i potenziali candidati) un posto gratificante.

Dare a tutti gli insegnanti l'opportunità di esercitare responsabilità; diffondere esempi di buone pratiche di direzione; non enfatizzare le incombenze burocratiche e amministrative; invitare i dirigenti in servizio a manifestare la loro soddisfazione professionale.

Ridurre la complicazione delle procedure di selezione, i tempi di espletamento della stessa e garantire che sia fondata sul merito e sull'eguaglianza delle opportunità.

Sviluppare politiche in grado di attirare dirigenti capaci nelle scuole "difficili".

Formazione

La formazione dei dirigenti deve prevedere sistematicamente un periodo di "introduzione" alla funzione, autonoma e distinta nello sviluppo professionale.

La formazione deve essere basata sulle competenze attese ed aperta anche ai membri delle équipes di direzione.

La formazione deve ispirarsi ai migliori esempi di direzione e concentrarsi piuttosto che sulla gestione della scuola, sul miglioramento delle relazioni interne e, soprattutto, sui risultati degli allievi

La formazione deve intervenire in tutti i momenti della carriera del dirigente: assunzione, cambiamento di sede, pensionamento.

Organizzare la formazione, utilizzando gruppi di apprendimento, reti di mutua consulenza, stage, sistema del mentore e del tutor.

Bibliografia

- Benadusi, L., Consoli, F. *La governance della scuola*, Bologna, Il Mulino, 2004.
- BIAC (a cura di), *Empowering the Teaching Profession and Modernizing School Management*, 2003.
- Busch, T., *Manuale di management scolastico*, Trento, Erikson, 1996.
- Drago R., Petrolino, A., *I capi di istituto in Europa*, Milano, Angeli, 1995.
- Edmonds R., «Some schools work and more can», *Social Policy*, n. 9, 1979, pp. 28-32.
- Elmore R. F. (2006). «Leadership as the practice of improvement». In *International Perspectives on School Leadership for Systemic Improvement*, luglio 2006.
- Eurydice, *Key data on Education in Europe 2005*, Bruxelles, European Commission, 2005.
- Eurydice. *I capi di istituto in Europa*, Unità europea di Eurydice, Bruxelles, 1997.
- Everard, B., Morris, G., *Gestire l'autonomia*, Trento, Erickson, 1998.
- Fischer L., Fischer M. G., Masuelli M., «Évolutions des tâches et nouveaux profils des directeurs d'établissement en Italie». *Politiques d'éducation et de formation*, n. 13, 2006, pp. 27-36
- Fischer L., Fischer M. G., Masuelli M., *I dirigenti nella scuola dell'autonomia*, Bologna, Il Mulino, 2002.
- Fischer L., Masuelli, M., *I dirigenti e l'autonomia delle scuole*, Milano, Angeli, 1998.
- Fordham-Air Report, *The Autonomy Gap*, 2007.
- Fordham-Broad Foundation (a cura di), *Better Leaders for America's Schools: a Manifesto*, 2003.
- Fullan M., «The future of educational change: system thinkers in action». *Journal of Educational Change*, vol. 7, n. 3, 2006, 2006, p. 113-122.
- Fullan M., *The Moral Imperative of School Leadership*, Thousand Oaks, Corwin Press, 2003.
- Greenfield Jr William D., «Leading the Teacher Work Group». In *Current Issues in School Leadership*. New Jersey, Lawrence Erlbaum associates, 2005
- Gurr D., Drysdale L., Swann R., *The International Successful School Principalship Project (ISSPP): comparison across country case studies*, Center for Organizational Learning and Leadership, University of Melbourne, Melbourne, 2005.
- Hallinger P., Heck, R., «Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995», *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 9, pp. 157-191.

- Hargreaves A., «Leadership succession». *The Educational Forum*, vol. 69, pp. 163-173, 2005.
- Hargreaves A., Fink D., *Sustainable Leadership*, San Francisco, Josey-Bass, 2005.
- Hatcher R. (2005). «The distribution of leadership and power in schools». *British Journal of Sociology of Education*, vol. 26, n. 2, 2005, p. 253-267.
- Hopkins D., «Short Primer on System Leadership». In *International Perspectives on School Leadership for Systemic Improvement*, Luglio, 2006.
- Huber S. G. (a cura di), *Preparing School Leaders for the 21st Century: An international comparison of development programs in 15 countries*, London, Routledge Farmer, 2004.
- Leithwood K, Riehl C., *What we know about successful School leadership*, National College for School Leadership, Nottingham, 2005.
- Leithwood K., Day C., Sammons P., Harris A., Hopkin D., «Seven Strong Claims About Successful School Leadership», NCSL/Department for Education & Skills, University of Nottingham, California, 2006.
- Leithwood K., Day C., Sammons P., *Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning*. Research report. Nottingham, National College for School Leadership, 2006.
- Leithwood K., Jantzi D., «Transformational School Leadership for Large-Scale Reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices». *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 17, n. 2, 2006, pp. 201-227.
- Leithwood, K., Seashore, K., Anderson, S., Wahlstrom. K., «Review of Research. How leadership Influences Student Learning», Learning From Leadership Project, Wallace Foundation, New York, 2004.
- Levine A., *Educating School Leaders*, Washington, Education Schools Project, 2005.
- MacBeath J. *Stories of improvement: exploring and embracing diversity*, International Congress on School Effectiveness and Improvement. Fort Lauderdale, 2006.
- MacNeil A. J. «Culture, Climate, and School Outcomes». In Hugues L. W. (a cura di). *Current Issues in School Leadership*. New Jersey, Lawrence Erlbaum associates, 2005.
- Maroy C., *École, régulation et marché: une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. P.U.F., Paris, 2006.
- Marzano, R. T., McNulty, B., *School Leadership that Works: from Research to Results*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia, 2005.
- Muijs D. & Harris A., «Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK». *Teaching and Teacher Education*, vol. 22, n° 8, 2006, pp. 961-972.
- Mulford, B., *L'évolution des fonctions de direction en milieu scolaire et son incidence sur l'efficacité des enseignants et des établissements*, Paris, OCDE, 2003.

Mulford, W., «School Leaders: Challenging Roles and Impact on Teachers and School Effectiveness», paper preparato per l'OECD Improving School Leadership Activity, Paris, 2003.

NCSL, *Leadership Succession: An Overview. Securing the Next Generation of School Leaders*, Nottingham, 2006.

NCSL, *Recruiting Headteachers and Senior Leaders: Overview of Research Finding*, Nottingham, 2006.

OCDE-ISIP (a) Eskil Stegö, N., Gielen, K., Glatter, R., Hord, S. M., *Le rôle des chefs d'établissement dans l'amélioration du fonctionnement de l'école*, Paris, Economica, 1988.

OCDE-ISIP (c) Bollen, R., Hopkins, D., *La pratique de l'auto-analyse de l'établissement scolaire*, Paris, Economica, 1988.

OCDE-ISIP (d) Aa.Vv., *Parvenir à une amélioration effective du fonctionnement de l'école*, Paris, Economica, 1988.

OCDE-ISIP.(b) Hopes, C. (a cura di), *Le chef d'établissement et l'amélioration du fonctionnement de l'école*, Paris, Economica, 1988.

OECD, *Improving School Leadership*, (in preparazione), Paris, 2008.

OECD, *Teachers Matter*, Paris, 2005.

OECD; *Networks of Innovation: Towards New Models For managing School and Systems*, Paris, 2003.

Ofsted, *Leadership and management: managing the school workforce. Office for Standards in Education*; 2003.

Ofsted, *The work it better: improving school governance*, London, 2001.

Pélage A. (2003). «La redéfinition du métier de chef d'établissement secondaire: changement statutaire, construction de l'engagement professionnel et épreuves pratiques». *Revue française de pédagogie*, n° 145, p. 21-36.

Prost A., «Réformes possibles et impossible». In *Améliorer l'école*. Paris, PUF, 2006.

PWC (PricewaterhouseCoopers), *Independent Study Into School Leadership: Main Report*, Department for Education and Skills, London, 2007.

Ranson S., Farrel, C., Peim, N, Smith, P., Does Governance Matter for School improvement? *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 16, n. 3, pp. 305-325.

Rey O., «Des établissements qui font la différence? Quelques éclairages de recherches». *Administration et Éducation*, vol. 1, n° 113, 2007.

Serpieri, R., *Leadership senza gerarchia*, Napoli, Liguori, 2002.

Spillane J. P., Camburn E., Stitzel Pareja A., *Taking a Distributed Perspective to the School Principal's Work Day*, San Francisco, American Education Research Association Conference, 2006.

Spillane J. P., *Distributed Leadership*. San Francisco, Josey-Bass, 2006.

- Storey A., «The problem of distributed *leadership* in schools». *School Leadership and management*, vol. 24, n. 3, 2006.
- Timperley H. S., «Distributed *Leadership*: developing theory from practice». *Journal of Curriculum Studies*, vol. 37, n. 4, 2005, pp. 395-420.
- Toulemonde B., «Pilotage pédagogique et pilotage par les résultats: quelle problématique?». Conférence 31 /3/2004, vedi: <http://perso.orange.fr/afae/region/040331confBT.doc>.
- TreeLLLe e Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo, *Autonomia organizzativa e finanziaria della scuola*, Seminario n. 4, Genova, 2005.
- TreeLLLe e Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo, *Il governo della scuola autonoma: responsabilità e Accountability*, Seminario n. 5, Genova, 2005.
- TreeLLLe e Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo, *La dirigenza della scuola in Europa*, Seminario n. 8-9, Genova, 2007.
- TreeLLLe, *Per una scuola autonoma e responsabile*, Quaderno, n. 5, Genova, 2006.
- TreeLLLe, *Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia*, Quaderno n. 4, Genova, 2004.
- TreeLLLe e Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo, *Stato, Regioni, Enti Locali, scuola: chi deve fare cosa*, Seminario n. 6, Genova, 2006.
- UNESCO (a cura di), *Les nouveaux roles des chefs d'établissement dans l'enseignement secondaire*, Paris, 2006.
- Vaniscotte F. (2005). «Pourquoi un numéro sur la direction des établissements scolaires». *Politiques d'éducation et de formation*, n. 13, p. 7-10.
- Wylie, C., *School governance in New Zealand – How is it working?* Wellington, New Zealand Council for Educational Research, 2007.

Pubblicazioni di TreeLLLe

Quaderni

- Quaderno n. 1** Scuola italiana, scuola europea?
Dati, confronti e questioni aperte
Prima edizione maggio 2002; seconda edizione dicembre 2002; terza edizione marzo 2003
- Quaderno n. 2** L'Europa valuta la scuola. E l'Italia?
Un sistema nazionale di valutazione
per una scuola autonoma e responsabile
Prima edizione novembre 2002; seconda edizione settembre 2003; terza edizione ottobre 2005
- Quaderno n. 3** Università italiana, università europea?
Dati, proposte e questioni aperte
Prima edizione settembre 2003; seconda edizione dicembre 2003
- Sintesi Q. n. 3** Università italiana, università europea?
Dati, proposte e questioni aperte
Prima edizione settembre 2003
- Quaderno n. 4** Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia?
Dati, analisi e proposte per valorizzare la professione
Prima edizione maggio 2004
- Sintesi Q. n. 4** Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia?
Dati, analisi e proposte per valorizzare la professione
Prima edizione giugno 2004
- Quaderno n. 5** Per una scuola autonoma e responsabile
Prima edizione giugno 2006
- Quaderno n. 6** Oltre il precariato
Valorizzare la professione degli insegnanti per una scuola di qualità
Prima edizione dicembre 2006
- Quaderno n. 6/2** Oltre il precariato/Interventi
Interventi sulle proposte di TreeLLLe
Prima edizione marzo 2007
- Quaderno n. 7** Quale dirigenza per la scuola dell'autonomia?
Proposte per una professione "nuova"
Prima edizione dicembre 2007

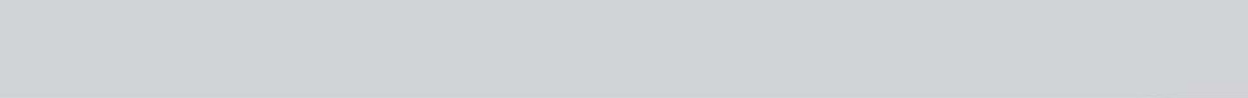
Seminari

- Seminario n. 1** Moratti-Morris
Due Ministri commentano la presentazione
dell'indagine P.I.S.A.
Prima edizione gennaio 2003

- Seminario n. 2** La scuola in Finlandia
Un'esperienza di successo formativo
Prima edizione gennaio 2005
- Seminario n. 3** Il futuro della scuola in Francia
Rapporto della Commissione Thélot
Atti del seminario internazionale di TreeLLLe
Prima edizione maggio 2005
- Seminario n. 4** L'autonomia organizzativa e finanziaria della scuola
Seminario TreeLLLe - Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo
Prima edizione luglio 2005
- Seminario n. 5** Il governo della scuola autonoma: responsabilità e accountability
Seminario TreeLLLe - Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo
Prima edizione novembre 2005
- Seminario n. 6** Stato, Regioni, Enti Locali e scuola: chi deve fare cosa?
Seminario TreeLLLe - Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo
Prima edizione maggio 2006
- Seminario n. 7** La scuola dell'infanzia
Presentazione del Rapporto OCSE 2006 - Il caso italiano
Seminario TreeLLLe - Reggio Children, in collaborazione con l'OCSE
Prima edizione settembre 2006
- Seminario n. 8** La dirigenza della scuola in Europa
n. 9 Finlandia, Francia, Inghilterra, Italia, Paesi Bassi
Seminario TreeLLLe - Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo
Prima edizione aprile 2007 / giugno 2007

Ricerche

- Ricerca n. 1** La scuola vista dai cittadini
Indagine sulle opinioni degli italiani nei confronti del sistema scolastico
In collaborazione con Istituto Cattaneo
Prima edizione maggio 2004; seconda edizione ottobre 2005



GRAFICA E STAMPA: TIPOGRAFIA ARALDICA

PRIMA EDIZIONE

GENOVA - DICEMBRE 2007