

UNA RISPOSTA PROFETICA ALLA NUOVA DOMANDA EDUCATIVA

CESARE SCURATI

E' utile partire da qualche indicazione preliminare.

Data l'estensione del tema, mi soffermerò, per dare un carattere il più possibile circostanziato all'esposizione, su tre campi di attenzione, costituiti dallo *sviluppo curricolare*, dallo *sviluppo professionale* e dallo *sviluppo organizzativo*; inoltre, terrò costantemente presenti, come riferimento di immediata concretizzazione, i dati emersi dalla ricerca FIDAE sugli indicatori di qualità per la scuola cattolica¹.

Ma la precisazione di maggior importanza riguarda l'idea di "profeticità", che verrà intesa nel senso di *differenza incrementale di qualità* rispetto all'interpretazione culturale ed alla finalizzazione al destino personale, cioè al significato "storico" ed a quello "soggettivo" propri della scuola come impresa di costruzione di valori umani nella società e nella vita.

All'interno di ciascuno dei campi considerati analizzerò, quindi, i temi più significativi in ordine all'identificazione del "differenziale di profeticità" enunciato.

1. Curricolo

E' in gioco, in primo luogo, l'idea stessa di curricolo, che oscilla da una polarizzazione di tipo idiosincratico – curricolo come ipotesi, viaggio, percorso, avventura formativa – ad una di tipo nomotetico – curricolo come tracciato prescritto, linearità applicativa, progettualità discendente, ortodossia rigorosa, – che equivale a dire da un'accentuazione dei caratteri di flessibilità, relativa indeterminazione e relativa imprevedibilità degli esiti ad una sottolineatura dei tratti di predeterminazione, esecutività ed assoluta prevedibilità dei risultati.

E' chiaro che il tono della profeticità può essere istituito e svolto soltanto in presenza di un'accorta capacità di "manovra" pedagogica e didattica nel vasto terreno di decisione e di azione che si stende fra i due poli sopraindicati, nel quale possono trovare spazio sia la consistenza della proposta e la serietà dell'impegno richiesto, sia la lievità e la vicinanza psicologica dell'ingaggio, dell'accompagnamento e dell'amicizia.

Le successive indicazioni ci consentiranno di specificare il contenuto distintivo di questo punto in ordine ai caratteri della significatività, della selezione, della congruenza e della ostensibilità.

Vediamo i relativi passaggi.

1.1. Significatività

A quali preoccupazioni e sollecitazioni occorre rispondere per soddisfare l'esigenza della significatività – rilevanza, importanza, necessità, non eliminabilità – di un curricolo ?

Le risposte si distribuiscono in un arco che comprende diverse possibilità, delle quali esaminiamo rapidamente le più normalmente utilizzate:

- 1) rispetto ai *valori propri dell'umanità*: un curricolo è significativo allorché comprende la possibilità di "esporre" gli alunni alle opere ed alle testimonianze nelle quali traspaiono più immediatamente e direttamente le caratteristiche che intessono il fondamento dell'umanità nei suoi elementi costitutivi e distintivi;
- 2) rispetto ai *valori propri della visione cristiana dell'umanità*: un curricolo è significativo quando contiene le proposte e le forme di esercizio che consentono di elaborare l'assunzione della

¹ Cfr. C. Scurati (Ed.), *Una qualità allo specchio*, La Scuola, Brescia 1998.

consapevolezza delle componenti essenziali della concezione cristiana dell'uomo e della sua esistenza;

3) rispetto all'*inserimento produttivo nella cultura attuale*: un curriculum è significativo nella misura in cui consente di sviluppare gli apprendimenti sociali che permettono un inserimento attivo e dinamico con la cultura del presente ed i suoi immediatamente prevedibili sviluppi;

4) rispetto alle possibilità di *successo personale*: un curriculum è significativo in quanto persegue l'acquisizione delle capacità, delle abilità e delle attitudini più efficaci al fine di garantire delle prospettive di affermazione nei contesti dell'agire sociale

5) rispetto all'*autorealizzazione personale*: un curriculum è significativo nel senso di svolgere un accompagnamento progressivo alla scoperta di sé ed alla costruzione consapevole dei propri orientamenti e delle proprie scelte

Non si tratta – come è facile vedere – di alternative o di posizioni reciprocamente escludentisi in assoluto; ma è pur anche vero che esse riflettono delineazioni e proiezioni educative non esattamente sovrapponibili fra di loro.

Il tono della profeticità si determina, a questo riguardo, non in nome di un criterio di esclusione o di eliminazione o di unilateralizzazione o di accostamento sommatorio ma, piuttosto, in nome di un principio di ordinamento gerarchico secondo valori del progetto educativo, della struttura organizzativa, dei comportamenti didattici conseguenti e dell'invito ad accedere alla proposta formativa. Le scale di priorità e di importanza devono essere chiare, non concessive alle mode ed ai bisogni superficiali e, soprattutto, coerentemente praticate nei fatti.

O. Réboul ha svolto delle riflessioni sulla relazione fra “educazione e sacrificio” che mi pare non siano estranee al nostro argomento².

“Credo” – egli dice – “che il presupposto di qualsiasi educazione sia l'esistenza, da qualche parte, di una perla molto preziosa, o, meglio, "senza prezzo", che esige, ma anche che illustra come "valga la pena" di consacrare a essa il nostro tempo, i nostri sforzi, in una parola noi stessi: essa chiede il sacrificio, ma lo giustifica [...] imparare è scoprire qualcosa di differente: una dimensione nuova rispetto a quella che si conosceva fino a quel momento, qualcosa che ci rende "diversi"; è per questo, allora, che “educare qualcuno significa fargli capire che non si può avere niente per niente, senza sforzo, senza il rischio di uno smacco: il sacrificio, lungi dal negare valore a ciò che si abbandona, lo presuppone”. Il tutto, però, a condizione che il sacrificio, per chi lo compie, sia “libero, capito e voluto”, “giustificato” e “riempito con il valore che si vuol raggiungere”.

Quanti "sacrifici" curriculari, allora, si è disposti a compiere per raggiungere il tesoro della significatività?

La risposta ad una domanda così scomoda non può essere certamente facile; ma, non di meno, sia l'una che l'altra non appaiono evitabili.

1.2. Selezione

Di fronte al compito della costruzione curricolare sono possibili due fondamentali approcci: quello enciclopedico-cumulativo e quello strutturale-selettivo (detto diversamente, quantitativo e qualitativo).

Se ci ricollegiamo, ad esempio, al quadro precedentemente illustrato, non è difficile trovare gli esempi delle soluzioni possibili nell'uno e nell'altro senso. Vediamo una semplice tabella indicativa:

² O. Réboul, *I valori dell'educazione*, Ed. Ancora, Milano 1995, pp. 60-62.

Criterio di significatività	Approccio quantitativo	Approccio qualitativo
Umanizzazione	Consegna e trasmissione di tutto il deposito conoscitivo e tecnico disponibile	Concentrazione su contenuti e prodotti di particolare eccellenza
Cristianizzazione	Introduzione esaustiva a tutto il patrimonio teologico, dottrinale e rituale	Concentrazione sui punti essenziali del messaggio e della pratica cristiani
Inserimento sociale	Assunzione anticipativa del maggior numero possibile di competenze spendibili	Interiorizzazione delle fondamentali attitudini di comunicazione e colloquio sociale
Preparazione al successo	Erogazione del maggior numero possibile di tecniche e di abilità	Acquisizione di "metacompetenze" fondamentali di alta trasferibilità
Autorealizzazione	Guida e assistenza puntuale ed analitica in tutti i momenti di decisionalità soggettiva	Consiglio e sostegno negli eventi e nei passaggi cardinali dell'itinerario di autodeterminazione personale

Mi pare fuori discussione che il tratto "profetico" si evidenzia lungo il tracciato della strada qualitativa, il che postula un impegno fondamentale di selezione secondo ragioni e, conseguentemente, di rinuncia all'abbondanza degli "elenchi" contenutistici a favore di una riduzione mirata secondo obiettivi preferenziali. Selezionare, infatti, significa concentrare l'attenzione progettuale e l'esercizio di apprendimento su ciò che conta di più, che ha più possibilità di organizzare la mente, che resiste meglio alle prove dello scorrere del tempo e dell'intervenire dei cambiamenti. Vuol dire – se è possibile un riferimento diretto alla lezione evangelica – poggiarsi sulla roccia di ciò che permane e resiste piuttosto che sulla sabbia di ciò che ingombra e viene dimenticato.

La posta in gioco, pertanto, consiste nell'aprirsi la strada per una possibilità concreta di "parola" profonda e di rafforzamento stabile delle potenzialità autonome della persona. In termini operativi, la questione principale non è – come invece viene trasmesso da una sempre fiorente tradizione di stampo illuministico-istitutivistica – di includere (non tralasciare, inglobare, esaurire) ma piuttosto – in una visione di responsabilità formativa – di escludere (tagliare, ridurre, essenzializzare, semplificare): ovviamente, senza banalizzare e senza impoverire.

Non possiamo permetterci, in sostanza, né delle saturazioni né delle ridondanze esornative; il "segno" da seguire è quello di una essenzialità giustificata.

1.3. Congruenza

Si è andata affermando, da parte di molti, l'idea che costruire un curriculum equivalga, sostanzialmente, ad allestire un documento scritto (progetto educativo di istituto, piano dell'offerta formativa o altro che dir si voglia) la cui forza reale di impegno nei confronti dell'operatività non va considerata particolarmente determinante.

In realtà, invece, un curriculum dovrebbe essere inteso ed attuato come la realizzazione testimoniata nei fatti di una serie di congruenze (o – se si preferisce – di fedeltà) rispetto ad assunti e fattori indicati come orientativi ed impegnativi. E' assolutamente necessario, quindi, reagire alla tendenza ad intendere il curriculum come il prodotto di una programmazione formale cui non necessariamente risponde una concretizzazione effettiva; un curriculum, insomma, non è

l'assemblaggio di enunciati astratti o di buone intenzioni ma l'espressione di una configurazione, trasferibile nei fatti e nelle azioni, di obiettivi ed esperienze.

Il timbro della "profeticità" va quindi colto proprio in questo passaggio dalla formalità alla realtà, la cui linea può venire individuata nel suo rifrangersi in alcuni tipici assi di coerenza:

- 1) testimonianza della *visione personologica*: consapevolezza delle strutture e delle esigenze proprie della persona umana;
- 2) testimonianza della *visione etica*: rispetto delle priorità e delle scale di valore, corretta impostazione normativa ed assiologica;
- 3) testimonianza della *visione culturale*: costruzione di una rappresentazione integrale, organica ed essenzializzante delle tradizioni di conoscenza e delle eredità scientifiche;
- 4) testimonianza della *visione psicorelazionale*: attuazione di processi di apprendimento e di socializzazione attivizzanti, non minacciosi e rafforzativi dell'autonomia soggettiva;
- 5) testimonianza della *visione didattico-operativa*: impiego di procedure e di tecnologie stimolanti, suscitatrici dell'energia interiore e non intrusive della libertà intellettuale

La congruenza, pertanto, richiede la coerenza interna fra tutti questi piani secondo un principio di organicità e di richiamo reciproco delle parti, di modo che la qualità di un'area del curriculum non venga a smentire o comunque a scalfire la qualità di un'altra. Rimane da precisare, però, che questo richiamo ad un'unità interna visibile non deve venire inteso come un invito ad un'impostazione duramente e rigidamente totalizzante: fra la congruenza di un curriculum e la totalizzazione degli esiti formativi, infatti, corre la differenza che c'è fra una proposta convintamente consapevole dei suoi motivi ma comunque aperta alle verifiche dell'esperienza ed il disegno anticipativo di un cammino che non ammette correzioni.

1.4. Ostensibilità

L'analisi della "curricolazione" consente, attualmente, di svolgere delle interessanti riflessioni sull'oscillazione, tipica delle cose di scuola, fra l'essere collocate nella sfera dell'intimità più riservata e nascosta ed il trovarsi, di contro, esposte alla richiesta di una sempre più "impudica" oggettivazione dimostrativa (per usare un termine tecnico ormai di moda: "accountability"). E' evidente che qui ci troviamo nel campo del dibattito sulla valutazione, con le relative contrapposizioni fra chi ritiene indebita qualsiasi forma di esteriorizzazione verificabile e chi, invece, assolutizza esattamente questa esteriorizzazione stessa fino a ritenere professionalmente accettabili soltanto quegli strumenti (standard, misure di successo, e così via) che la traducono nei fatti.

Per quanto ci riguarda, non possiamo non rilevare la natura intrinsecamente ambivalente della costruzione curricolare, che, per sua natura, può venire iscritta tanto sull'uno che sull'altro di questi versanti. In un senso, infatti, un curriculum rimane pur sempre, in senso biografico, un "viaggio" i cui significati più riposti sono restituibili soltanto attraverso metafore, storie, narrazioni e racconti che conservano e trasmettono il senso dell'immediato ed il sentire del vissuto; in un altro, però, esso possiede anche una natura intrinsecamente "pubblica" in senso sociale, che rimanda ad una giusta esigenza di visibilità e di controllabilità e che deve, quindi, diventare adeguatamente spiegabile, giustificabile ed osservabile.

Non ci si può sottrarre, allora, al dovere di istituire e di praticare delle "arene" di scambi, dimostrazioni e confronti e delle "vetrine" di ostensione. Il problema, piuttosto, è di fare attenzione a non rincorrere le vetrine di ostensione superficiale e secondaria – come potrebbe accadere, ad esempio, applicando al "mercato della istruzione" le tecniche di promozione (pubblicità) commerciale – per mantenere, in vista, invece, i segnali autentici di validità sul piano della sostanza educativa dell'offerta: "Ciò che le scuole non devono fare" - dice T.J. Sergiovanni: un autore cui

faremo ancora riferimento più avanti - “è di funzionare come agenzie di affari, e i dirigenti non devono operare come proprietari di imprese commerciali”³.

Credo che sia vero e, soprattutto, che sia importante ricordarselo.

2. Sviluppo professionale

Anche in questo caso, si impone una scelta fra i numerosissimi spunti che potrebbero venire individuati. Mi limito allora a due temi, quello della collegialità e quello dell'innovazione, la cui portata permette, d'altronde, degli sviluppi di raggio sufficientemente ampio.

2.1. Collegialità

Non è facile trovare, al di là delle consuetudini verbali ormai consolidate persino nei documenti amministrativi, un senso realmente professionale all'idea di "collegio" e, di conseguenza, al suo corrispettivo di "collegialità". Tutt'al più, si può incontrare chi è disposto ad ammettere un potenziale incremento sul piano dell'efficienza, ma è difficile che si vada oltre questo.

Mi preme mettere in vista, invece, che la vera novità consisterebbe nel connettere l'idea della collegialità all'assai meno consueto tema della trascendenza professionale e questo, a sua volta, alle prospettive inerenti all'apprendimento in età adulta.

La collegialità, da questo punto di vista, appare la forma privilegiata nella quale si realizzano le possibilità ed i valori dell'apprendimento professionale adulto come apprendimento dai pari in un processo di reciprocità eccedente. E' attraverso l'impiego tecnico e morale della collegialità, infatti, che il sapere professionale può costruirsi mediante la cumulazione condivisa di competenza e di saggezza, di esperienza e di conoscenza, trasmissibile anche ad altri, che consente la costruzione della professionalità come dato culturale e storico in crescita e sviluppo continui.

Il valore profetico consiste, al riguardo, nell'applicazione della categoria del "prossimo", e quindi anche di quella della "carità", in un contesto di scambi non invidiosi, vale a dire di reciprocità leale, in cui l'apprendimento assume gli aspetti del sostegno indiretto e dell'esempio; in una parola, della solidarietà amichevole per la condivisione di un cammino comune.

Le collegialità difficili o faticose o stentate sono sempre l'indicatore, pertanto, di un clima umanamente povero, culturalmente difensivo, relazionalmente intristito, tecnicamente dispersivo, cioè di una umanità e di una professionalità ripiegate, appassite ed impaurite e, soprattutto, incapaci di continuare ad apprendere; ma non è tutto, nel senso che il riferimento etico va integrato con qualche considerazione di ordine più tecnico, relativa alle nuove consapevolezza circa le potenzialità professionali di impiego degli insegnanti.

Rimane sempre acceso lo scontro fra chi ritiene che un insegnante non debba fare altro che insegnare e chi, invece, afferma che questo, pur restando la primaria fra le sue funzioni, non esaurisce l'intera portata dei suoi compiti e dei suoi ruoli. Ora, le prospettive connesse all'autonomia, e le relative conseguenze ed implicazioni sul piano della conduzione e della partecipazione alla direzione, offrono ulteriori argomenti alla concezione "non ristretta" dell'insegnamento, com'è apparso chiaro, ad esempio, da un'interessante comunicazione presentata alla Conferenza Annuale dell'ATEE (Association for Teacher Education in Europe) svoltasi a Lipsia nel settembre 1999, nella quale V.Collinson ha affrontato il tema dello sviluppo professionale e delle abilità per i nuovi ruoli degli insegnanti (*Professional Knowledge and Skills for Teachers Changing Roles*), mostrando che questi si vanno espandendo al di là del lavoro in classe per assumere contenuti sempre più vicini a quelli di direzione e di management, che si esplicano soprattutto nel senso della conduzione di altri insegnanti e dell'interazione con altri adulti. Analizzando il campo, infatti, si trovano con sempre maggior frequenza insegnanti che fanno da

³ T.J. Sergiovanni, *Leadership for the Schoolhouse*, Jossey-Bass, San Francisco 1996 p.84.

"mentore" alle reclute, che progettano e realizzano piani curricolari, che impiantano laboratori e seminari, che prendono parte a decisioni, che risolvono problemi, che aiutano altri colleghi, che coordinano dei gruppi, che assistono i dirigenti, che dirigono dei dipartimenti, che operano da specialista disciplinare, che curano i rapporti fra la scuola e la famiglia, che lavorano come formatori, che realizzano piani di educazione individualizzata.

In definitiva, – si sostiene – diventa evidente che chi insegna e chi svolge funzioni di ordine direttivo (organizzativo, manageriale) deve possedere attitudini e capacità molto simili. Ad esempio:

• motivazione • disposizione all'innovazione • capacità di procurare risorse • autoriflessività • pensiero anticipativo • rapporti con organizzazioni di ampio respiro • curiosità • apertura mentale • flessibilità • rispetto per l'evidenza • capacità di ragionamento e di giudizio • capacità di orientamento • abilità di ricerca • valutazione di alternative • abilità nella soluzione di problemi • continuo rinnovamento • desiderio di aiutare gli altri • capacità di collaborazione • apprendimento continuo • autoconoscenza • abilità nelle relazioni interpersonali • capacità di comunicazione • consapevolezza politica • ottimismo • pazienza • persistenza • abitudine a definire obiettivi

Collegialità, allora, vuol dire articolazione, rispetto delle capacità, ottimizzazione delle risorse, soddisfazione delle aspirazioni ed esercizio dei talenti nel servizio agli altri. In definitiva: ricchezza.

2.2. *Innovazione*

Cominciamo con qualche osservazione relativa alle esperienze in atto da non pochi anni

In primo luogo, non pare che si possa negare la confusione ricorrentemente verificabile fra innovazione e riforma, nel senso che ci si è ormai abituati ad aspettare effetti di riforma (che non sono possibili) dalle esperienze di innovazione e, di converso, a credere che le deliberazioni di riforma siano presso che ineluttabilmente accompagnate da condizioni di innovazione. In secondo luogo, ci si è affidati ad una singolare accezione di natura burocratico-amministrativa della sperimentazione – la cui validità appare connessa al rispetto di adempimenti più che a quello di criteri –, che viene poi utilizzata, a sua volta, come surrogato dell'innovazione o come sostituto della riforma. E' bene chiarire, invece, che si tratta di tre nozioni ben distinte fra di loro: l'innovazione, infatti, si regge sulla qualità professionale degli operatori e sulla flessibilità complessiva del sistema, la riforma sul consenso politico e la solidità amministrativa e la sperimentazione sulla robustezza teorica delle ipotesi e la correttezza procedurale dei metodi.

La soluzione, quindi, non consiste certo nel sovrapporle e confonderle, ma piuttosto nel distinguerle per integrarle. In particolare, è il caso di approfondire l'analisi relativa all'innovazione.

Nel suo fondamento ultimo, l'innovazione indica il processo tecnico-morale – è un'accoppiata che abbiamo già usato e che può anche essere assunta come leitmotiv di tutto il discorso – mediante il quale si avverte la possibilità di una tensione al cambiamento migliorativo e si pongono in atto procedure razionali per la concretizzazione di questa tensione in forme di progettualità operativa, realizzazione convalidante e valutazione ponderativa. Essa, quindi, si collega alla spinta interiore al perfezionamento sulla base di una convinzione autonoma (non di un'obbligazione legale o amministrativa) di natura scientifica e professionale, connessa ad un'istanza deontologica di collaborazione alla ricerca del meglio. Ancora, l'innovazione è la modalità attraverso la quale la professione in atto collabora alla costruzione continua delle proprie condizioni di miglioramento, resistendo, con questo, alle tensioni negative dell'obsolescenza scientifica e dell'entropia istituzionale.

Su tutto questo, però, influiscono ancora fortemente per lo meno tre fattori contrastanti, identificabili nella prevalente visione "oggettivistica" dell'insegnamento come trasmissione della solidità e della certezza, nella quasi esclusività del libro di testo come strumento didattico (che si trascina con sé una predominante immagine di condensazione cristallizzante del sapere) e nella

concentrazione, nella formazione degli insegnanti, sugli aspetti di carattere acquisitivo rispetto a quelli di carattere problematico-operativo: l'insegnante è orientato in larga prevalenza alla dimensione riepilogativo-chiarificativa piuttosto che a quella euristica. Il punto centrale da sollevare, allora, è costituito dall'immissione nei curricoli di un principio di legittimità dell'esplorazione.

Il tema profetico, infine, consiste nell'elaborazione della categoria della speranza in forme di razionalità dimostrativa diffusibile; che è, poi, il solo modo accettabile con cui una professione continuamente ricrea se stessa e cammina nella storia della cultura.

3. Sviluppo organizzativo

Le note più recenti parlano sempre più frequentemente di sviluppo comunitario da una parte e di circolazione della leadership dall'altra: seguiamo la pista.

3.1. Comunità morale

Mentre anche le scuole cattoliche sono preoccupate di mettere in evidenza i loro tratti di organizzazione efficace ed efficiente secondo i parametri che sono ormai diventati presso che popolari, è oggi possibile incontrare una letteratura che appare invece rivolta a porre in evidenza il carattere fondamentale della scuola come comunità morale.

Riprendiamo il riferimento ai frequenti contributi di T.J.Sergiovanni sul tema⁴. “Le comunità si organizzano” – egli afferma – “attorno a relazioni ed idee; creano strutture sociali che collegano le persone in unità e le tengono collegate ad un insieme di valori ed idee condivise. Le comunità si definiscono in base ai loro centri di valore, sentimenti e convinzioni che costruiscono le condizioni necessarie per creare il senso del "noi" distinto da quello individuale dell'"io". Nella comunità i membri creano la loro vita insieme agli altri che hanno le medesime intenzioni. Tanto le organizzazioni che le comunità devono affrontare il problema del controllo ma, invece di fondarsi sulle norme esterne, le comunità fanno più leva sulle norme, gli scopi, i valori, la socializzazione professionale, la collegialità e l'interdipendenza spontanea. Appena le connessioni comunitarie intervengono nelle scuole, esse sostituiscono i sistemi formali di supervisione, valutazione e formazione del personale”⁵.

Detto questo, chiediamoci quali sono i "segni" che individuano più specificatamente la qualità di una scuola come comunità educativa. La risposta può evocare una ben lunga e corposa serie di rimandi, la cui considerazione complessiva consente di individuare alcuni fondamentali principi come:

- la globalità – la scuola si configura come una “sfera vitale” (Pestalozzi), un luogo non frammentato e giustappositivo di interventi settorialisticamente disposti;
- la simultaneità – la disposizione educativa dei vari soggetti si distende secondo una sintonia naturale-spontanea di orientamenti, atteggiamenti e dislocazioni operative;
- lo stile – esistenza di un rimando immediato fra tutte le ‘regioni’ in cui un’istituzione-organizzazione formativa si articola e si rifrange;
- l’integrazione – le diversità e le articolazioni interne all’istituzione si dispongono secondo una logica sinergica di sostegno e di completamento reciproco;
- l’unità-differenziazione – il funzionamento dell’istituzione si distende e si realizza accogliendo e testimoniando senza difficoltà le caratteristiche dell’organizzazione ‘biologica’ dell’organismo vivente.

Quanto agli attori, se ci si colloca dalla prospettiva dell'alunno la comunità risponde al bisogno di confrontarsi con una coerenza progettuale e con una differenziazione produttiva, di

⁴ Cfr: T.J.Sergiovanni, *Moral Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco 1992; Id. *Building Community in Schools*, Jossey-Bass, San Francisco 1994; Id, *Leadership for the Schoolhouse*, o.c.

⁵ Id., *Leadership for the Schoolhouse*, o.c. p.47-48.

interagire realmente con i propri pari e con gli adulti docenti, di comunicare a fondo con la scuola come ambiente educativo di apprendimento; da quella dell'insegnante, al bisogno di confrontarsi con le proprie competenze e con quelle degli altri, integrandosi in un gruppo di produzione pedagogica; da quella dei genitori, al bisogno di confrontarsi con una proposta educativa consapevole, di avere opportunità di colloquio critico, di poter praticare una dinamica aperta di richiesta-offerta; da quella del dirigente, al bisogno di esplicitare possibilità e funzioni di sintesi orientativa, di intervenire in processi decisionali relativi a contenuti di realtà, di far prevalere le qualità di operatore culturale e pedagogico su quelle di amministratore in senso burocratico.

Il valore profetico aggiunto si ritrova nella forza costruttiva della "semplicità" intesa come linguaggio coesivo profondo non formale.

3.2. Leadership diffusa

Il processo di revisione critica che tocca le concezioni tradizionali della direzione si va orientando in maniera sempre più netta a favore di una visione diffusiva della leadership come “una forma di autorità che assicura che le persone prendano le giuste decisioni ed assumano le loro responsabilità perché le cose vada- no bene per gli alunni”⁶. La leadership, in tal modo, cessa di essere una categoria legale-autoritaria per diventare una categoria propriamente pedagogica: “perché le scuole vadano bene” – sempre per stare con Sergiovanni – “abbiamo bisogno di concezioni della leadership che riconoscano le capacità di genitori, insegnanti, amministratori e studenti di sacrificare i loro bisogni alle cause in cui credono, che riconoscano che i genitori, gli insegnanti, gli amministratori e gli studenti prendano decisioni ispirandosi più alle norme che a se stessi. Invece di fare calcoli individuali basati sul proprio interesse, dobbiamo riconoscere che le persone sono sensibili a norme, valori e convinzioni che definiscono gli standard per vivere insieme come gruppo e conferiscono loro senso e significato”⁷. Il perno è costituito dalla “costruzione di un con- senso morale comune sulla base di scopi comuni e di un bene comune, unito alla de- dizione alla libertà individuale dentro una rete di obblighi”⁸.

L'implicazione diretta di questo⁹ postula che il dirigente ha il compito di creare le condizioni perché nella sua scuola si sviluppino capacità di leadership negli insegnanti. La condizione fondamentale per riuscirci è di saper porre in atto “processi di apprendimento reciproco”, che si poggiano su alcuni elementi centrali:

•scoprire, chiarificare e definire valori, credenze, idee, percezioni ed esperienze comuni; •attivare processi di ricerca sulla pratica dell'insegnamento; •scoprire e generare informazioni su come gli studenti imparano o meno nel modo desiderato; •costruire significati e produrre conoscenze mediante il confronto fra le convinzioni e le aspettative ed i risultati della ricerca; •strutturare azioni e sviluppare piani di sviluppo sulla base degli scambi con le varie parti interessate

Gli assunti fondamentali su cui si appoggia questa prospettiva sono ricavati da una visione nella quale la leadership sta a significare l'insieme dei processi che abilitano i partecipanti a costruire e scambiare significati in vista della condivisione dei fini della scuola ed ha a che fare con i processi di apprendimento che conducono al cambiamento costruttivo, motivo per cui essa avviene fra partner e si costruisce in senso collettivo; inoltre, ciascuno ha il potenziale ed il diritto di operare come leader: la leadership è un lavoro complicato e difficile, che ciascun membro della scuola è in grado di imparare in quanto saper condurre è uno sforzo condiviso, collettivo, che sta a fondamento della democratizzazione della scuola. Per questo, si richiede la redistribuzione del potere e dell'autorità, nel senso che i dirigenti hanno bisogno di delegare esplicitamente la loro

⁶ Id., *ibid.*, p.93.

⁷ Id., *ibid.*, p.14.

⁸ Id., *ibid.*, p.22.

⁹ Seguiamo gli sviluppi elaborati da L.Lambert, *Building Leadership Capacity in Schools*, ASCD, Alexandria (Virg.) 1998.

autorità e gli insegnanti di imparare come incrementare il potere personale ("empowerment") e l'autorità informale.

Quanto alle azioni essenziali da intraprendere per costruire la capacità di leadership, si parla di:

1. Selezionare ed assumere personale che dimostri capacità di poter effettuare il lavoro di leadership. Le procedure usualmente seguite non appaiono in genere affidabili ed adatte; occorre quindi badare ad alcuni indicatori particolarmente favorevoli, come una concezione costruttivista dell'apprendimento, la consapevolezza della propria responsabilità nei confronti dell'apprendimento degli studenti, la volontà di prendere parte alle decisioni, la prontezza ad assumersi compiti per realizzare gli obiettivi della scuola e la coscienza di come continuare ad apprendere per migliorarsi.
2. Orientarsi alla ricerca ed all'approfondimento della conoscenza reciproca: instaurare un sistema aperto e fluido di comunicazioni, introdurre momenti aperti a tutti di 'restituzione' dei dati, creare e distribuire informazioni.
3. Valutare gli insegnanti e la loro capacità di leadership: introdurre gruppi di lavoro e di supervisione, discutere i punti di discrepanza, avvalersi di "triangolazioni" osservative, discutere le misure di intervento.
4. Impiantare una cultura della ricerca: individuare e sperimentare nuove procedure per valutare il lavoro degli studenti, utilizzare la supervisione fra pari, impiegare metodologie collettive di soluzione dei problemi, confrontare continuamente i risultati con le intenzioni, visitare altre scuole, partecipare a conferenze e convegni, collegarsi con Internet, utilizzare delle "chat rooms".
5. Organizzare la comunità scolastica in vista del lavoro di leadership: stabilire strutture, gruppi e ruoli che servano da infrastrutture per i processi di autorinnovamento della cultura della ricerca. I ruoli e le responsabilità emergeranno e saranno definiti in relazione a queste strutture ed agli scopi cui servono.
6. Porre in atto progetti per lo sviluppo della capacità di leadership: mutare le proprie autopercezioni in riferimento all'esercizio della leadership. Favorire processi in cui ci si ascolta reciprocamente, si pongono questioni cruciali per la scuola, si affrontano le resistenze e si cerca la soluzione dei problemi, ci si scambiano visite e si riflette insieme su quello che si è osservato, si trasformano i problemi della scuola in affermazioni chiare sugli scopi della ricerca, si parla dell'insegnamento e dell'apprendimento, si propongono idee nuove e si seguono gli sviluppi delle innovazioni.
7. Attuare interventi nel territorio a sostegno dello sviluppo della capacità di leadership: rapportarsi alle scuole con grande impegno ed in maniera non burocratica, condividere le decisioni e decentrare l'autorità, porre decisamente l'accento sui processi di apprendimento degli studenti e del personale adulto.

E' comunque significativo intravedere l'annunciarsi di un tema che potrebbe avere degli sviluppi di notevole intensità. Si tratta, infatti, di passare da una prospettiva centrata sul "dirigente" come tale ad una centrata sugli insegnanti, nella quale il dirigente stesso appare come una variabile di ulteriore sviluppo formativo. Il valore profetico, in questo caso, è riscontrabile nella strutturazione di una rete di opportunità permanenti di sviluppo attraverso l'esplicazione di compiti di responsabilità (condivisione).

4. Parlar di scuola

Al di là delle diatribe e dei dibattiti in corso, si avverte una domanda più generale: cosa chiedere, in fin dei conti, alla scuola, cosa aspettarsene ?

T.Husén ha indicato il compito di “dare a intere generazioni un’ampia varietà di abilità e di interessi intellettuali attraverso esperienze significative di apprendimento”¹⁰ e F.De Closets ha parlato di “restituire al vero apprendere il suo vero significato di essere una saggezza vitale”, così da “risvegliare il gusto dell’iniziativa, il desiderio della ricerca, la curiosità insaziabile, la sete dell’ignoto”¹¹: sono suggestioni che consentono di distinguere tutto ciò che della scuola si riesce a definire sul piano del “sapere” e del “conoscere” in senso scientifico-razionale da quanto resta da considerare su quello del “sentire” sul piano affettivo-valoriale, ed è altresì possibile arrivare a distinguere fra un livello più superficiale ed uno più profondo, cioè fra una dimensione maggiormente formale (relativa alla costruzione di comportamenti) ed una maggiormente sostanziale (rivolta alla formazione di atteggiamenti).

Si tratta ora di vedere in quali termini ed in quali modi sia possibile realizzare itinerari educativi in grado di garantire a sufficienza la progressione costante, cioè programmaticamente intenzionale, dal primo al secondo di questi livelli.

Per rispondere alla domanda occorre preliminarmente decidersi sul ruolo e sulle responsabilità che si vogliono attribuire alla scuola, cioè sulla profondità esperienziale che si è disposti a riconoscerle: la nostra tesi è che la scuola va comunque e sempre intesa ed attuata non tanto come tecnologia sociale quanto come realtà umana, per cui occorre vederla, oltre che come luogo delle regole, anche come mondo dei principi e dei significati, comunità nazionale-internazionale-ecumenica, profondità storica e struttura etica.

Se vogliamo parlare di educazione in termini di sostanza, di profondità e di strutturazione degli atteggiamenti non possiamo evitare di pensare e realizzare la scuola come luogo nel quale si riesca a toccare contemporaneamente l’intelligenza ed il cuore degli alunni; nel quale, cioè, esista una possibilità di espressione e di discorso anche acceso, di posizione, di giudizio e di orientamento coinvolgente, ma anche di dialogo e di verifica. Un luogo, insomma, nel quale, oltre alle sicurezze della scienza, circolino le domande e le verità della coscienza, senza delle quali – lo sappiamo – l’impatto formativo risulta troppo debole rispetto alle sfide da affrontare.

Diventa così possibile individuare i paradigmi fondamentali della pensabilità della scuola come forma e possibilità dell’educazione nella cultura attuale:

- 1) *cittadinanza* - La scuola si presenta come uno dei luoghi fondamentali della “difesa” del bambino e del giovane nel loro diritto a comprendere, a rafforzarsi ed a crescere per poter essere presenti nella vita della loro comunità.
- 2) *alfabetizzazione* - La scuola è, sempre, situazione di “alfabetizzazione culturale” nel senso di consegna di forza, competenza, fiducia e coerenza nei confronti dei compiti di identificazione dei segnali e dei significati che si intrecciano nella comunicazione dell’eredità e nell’analisi dell’attualità culturale.
- 3) *discorso* - Nell’universo della chiacchiera e della spettacolarizzazione infinita e totale l’insegnamento si presenta come ambito di parola, di dialogo e di riflessione volto al conseguimento del concetto e della posizione personale.
- 4) *essenzialità* - Il fenomeno sempre più marcato della “formazione diffusa” pone la scuola in una posizione di relatività e spesso di debolezza comunicativa, che va recuperata attraverso l’essenzializzazione dei contenuti e l’incisività delle forme di apprendimento proposte e realizzate.
- 5) *professionalità* - Il possesso sicuro dei linguaggi dell’accettazione, della conoscenza e della partecipazione rappresenta la condizione determinante per una ripresa della presenza della scuola come esperienza biograficamente e storicamente forte, legata profondamente alla qualità della conquista della comprensione di sé e del mondo.

Ecco perché la costruzione di una pedagogia personalistica e professionale della scuola risulta ancora caratteristicamente tesa nell’arco bruciante delle tensioni che percorrono lo spazio che, al di là delle elaborazioni ideologiche, sociologiche, psicologiche, amministrative ed economiche, si disegna nei punti radicali dell’aggancio “teologico” da una parte (ipotesi di vita,

¹⁰ Intervento all’International Intervisiting Program, Manchester, 1990.

¹¹ Cfr. F.De Closets, *La bonheur d’apprendre et comme on l’assassine*, Ed.du Seuil, Paris 1996.

segno di salvezza: provvidenzialità) e di quello "tecnologico" dall'altra (metodo, sicurezza, efficienza: produttività). Se vogliamo rispettarne questa profonda natura, non possiamo dimenticare, quindi, che nell'esserci della scuola abitano pur sempre, oltre la storia, la cultura e la scienza; la parola e la speranza.

Non è quindi inutile, a questo riguardo, un'ultima puntualizzazione sui "modi di dire" che accompagnano oggi il parlar di scuola, nei quali le cadenze più ricorrenti additano, come termini definienti della sua natura e delle sue funzioni, ora lo "svolgimento di un servizio" ora l'"attenzione al cliente" ora la "soddisfazione dei bisogni" ora la "risposta alle domande della società".

Il problema è di saper leggere tutti questi termini senza rinchiudersi in una concezione ristretta e letterale di essi, altrimenti il primo diventa puro ossequio burocratico, il secondo servilismo economicistico, il terzo pesante assistenzialismo ed il quarto mero funzionalismo socioeconomico. La scuola, infatti, è tutto questo ma non soltanto questo. Il suo valore profetico consiste nella sua "utopia" di esperienza generativa aperta alla libertà, cioè nel suo sapersi autocostruire come forma della gratuità in quanto accoglienza, accompagnamento ed autenticazione della persona nei modi della tradizione, della cultura, della ricerca, del dialogo e della riflessione.

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

O'Keefe J. - T.McLaughlin - B.O'Keefe (Edd.), *The Contemporary Catholic School*, Falmer P., London 1996.

Scurati C., *Pedagogia della scuola*, La Scuola, Brescia 1997.

Id., *Realtà umana e cultura formativa*, La Scuola, Brescia 1999.