

## CAPITOLO QUINTO

### UN PROGETTO FORMATIVO MIRATO

Giorgio Bocca – Enrico M. Salati\*

#### 1. PREMESSA

La delineazione di un progetto formativo mirato per la/le figure dirigenziali della Scuola Cattolica, tema particolarmente complesso ed articolato, richiede innanzitutto di fissare i termini della questione al fine di poter disegnare un quadro dei contenuti che possono venire trattati oltre che delle didattiche più adeguate. La funzione dirigenziale nella Scuola Cattolica, infatti, appare caratterizzarsi in modo assolutamente non univoco nel contesto delle istituzioni scolastiche di ispirazione cristiana, ben diversamente da quello invece che risulta nella scuola statale. Mentre lì l'insieme delle funzioni di dirigenza è sostanzialmente concentrato in un solo soggetto cui si attribuisce una qualifica di "dirigente scolastico", che viene ad essere rappresentante legale dell'istituto, superiore gerarchico di tutto il personale, presidente dell'esecutivo, funzionario con deleghe permanenti dagli organi superiori.....così non avviene nelle Scuole Cattoliche, dove, al contrario, tali funzioni sono distribuite in maniera ineguale da Congregazione a Congregazione, da istituzione a istituzione, da scuola a scuola, su più soggetti, cui si attribuiscono le qualifiche più disparate nelle varie realtà (rettore, preside, amministratore, economo, coordinatore, ecc.). Tutto ciò comporta, dal punto di vista della comprensione dell'organizzazione, qualche discrasia, qualche confusione interpretativa, cosicché nella definizione del progetto formativo non è sempre possibile dire con precisione "chi" sia il dirigente della Scuola Cattolica. Va poi aggiunto che appartiene alla vita delle organizzazioni sociali, e quindi anche delle Scuole Cattoliche, una certa polisemia dei ruoli, una saltuaria appropriazione di funzioni altrui da parte di determinati soggetti esercitanti ruoli cui tali funzioni non competono, e ciò a scapito di altri, sicché questa viene spesso a costituirsi come una delle più abituali cause di conflittualità interna.

#### 2. LA FIGURA DIRIGENZIALE NELLA SCUOLA CATTOLICA E DI ISPIRAZIONE CRISTIANA

Dunque già allorché si entra nell'ambito della funzione dirigenziale e delle dinamiche organizzative delle singole scuole ci si trova dinanzi ad una realtà assai complessa ed articolata cui viene ad aggiungersi l'ingrediente essenziale della "cattolicità" della scuola.

Si tratta di una "dimensione" che si è progressivamente sostanziata di una lettura prevalentemente formale (sviluppata nel Codice di Diritto Canonico del 1917) in direzione dell'evidenziarsi anche di criteri sostanziali, miranti alla enfaticizzazione della sua natura comunitaria oltre che della rilevanza del suo progetto educativo, del suo essere luogo di testimonianza e di formazione nella cultura.

Non dobbiamo cadere nell'errore di pensare la sua "cattolicità" quale sorta di carattere aggiuntivo rispetto alla scuola statale. Ciò rappresenterebbe infatti la testimonianza dell'incapacità di sottrarsi alla vischiosità del sistema scolastico "statale" così come concepito sino ad oggi. In altre parole, la sanzione giuridica del valore legale dell'esame di Stato effettuato all'interno della Scuola Cattolica, la sua "parificazione" alla scuola statale o il "riconoscimento" da parte della pubblica autorità, sono espressione di un unico disegno culturale che poneva la scuola al servizio delle logiche statuali di matrice sostanzialmente hegeliana. È lo Stato, infatti, a rappresentare in sé l'eticità, legittimandosi quale soggetto educativo nei confronti dei cittadini; linea culturale fatta propria dal fascismo volto a caratterizzare la "sua" scuola quale strumento essenziale alla creazione

---

\* Giorgio Bocca – Associato di Pedagogia Generale, Università Cattolica, Milano; Enrico M. Salati – Docente di Didattica Generale, Università Cattolica, Milano.

dell'uomo fascista ed alla fascistizzazione della società. In una tale impostazione appare logica la richiesta alle scuole "altre" di parificarsi a quella statale, facendosi riconoscere come sostanzialmente omogenee, nei programmi e nei contenuti.

Ciò ha determinato una sorta di svuotamento dall'interno della specificità della Scuola Cattolica, rimasta tale unicamente per taluni aspetti estrinseci (la presenza di un gestore "religioso", una particolare attenzione all'insegnamento della religione, la proposta di talune pratiche di culto) o il riferimento meramente individuale alla testimonianza di fede da parte dei cattolici ivi operanti. Più difficile, se non impossibile anche in nome di una presunta "laicità" del sapere, una complessiva rilettura culturale in chiave cristiana, "contenuta" dalla presenza di programmi ministeriali spesso più prescrittivi che globalmente orientativi dell'azione docente.

Ciò ha appunto prodotto una sorta di svuotamento della funzione del direttore/preside e del coordinatore didattico, finendo per enfatizzare invece il ruolo burocratico ed amministrativo del gestore, effettivo "dirigente" in quanto responsabile giuridico della propria scuola. In tal senso, il ruolo di preside/direttore è spesso stato ricoperto da una figura docente che fondeva in sé un impegno di insegnamento effettivo, magari a tempo parziale, con un monte ore dedicato al coordinamento dei colleghi.

Il processo innescato dall'autonomia degli istituti, pur all'interno di un quadro normativo di indirizzo proposto dallo Stato, è quindi venuto a riproporre con forza l'esigenza di evidenziare la specificità pedagogica della Scuola Cattolica soprattutto in quanto "scuola"<sup>1</sup>.

Vi sono in effetti talune peculiarità "pedagogiche" che fanno di tale scuola una realtà per certi versi assai differente dalla scuola tradizionalmente concepita. Pensiamo, ad esempio, alla specificità del gestore, in quanto portatore di un carisma educativo peculiare, soggetto educativo a tutti gli effetti; al rispetto profondo dovuto al docente in quanto persona che si è definita anche e soprattutto attraverso un approccio culturale determinato di cui si fa portatrice quale specialista in grado di trarne prospettive disciplinari atte a favorire l'educazione di altre persone; alla specificità educativa dei genitori, non meri fruitori del servizio erogato dalla scuola bensì coautori del progetto educativo di cui i figli/studenti costituiscono il soggetto specifico; alla comunità ecclesiale locale, essa stessa soggetto educativo in quanto portatrice di sintesi culturali originali fra fede e vita che richiedono di divenire parte integrante nel curriculum formativo dei propri giovani. A ciò si aggiunga l'aspetto forse più misterioso ed interessante, la duplicità di interlocutore di "fede" che tale scuola viene ad avere: da un lato la Chiesa in quanto popolo di Dio che testimonia la presenza del Regno in mezzo al mondo; dall'altro la prospettiva complessa di un Regno che non si lascia racchiudere all'interno della Chiesa visibile, bensì assume i contorni misteriosi dell'azione dello Spirito. La Scuola Cattolica sembra collocarsi così in un punto di intersezione fra entrambe le prospettive: risposta attuale ai bisogni educativi emergenti dalla concreta comunità ecclesiale, ma non riducibile ad essi in quanto servizio alla totalità del Regno e quindi, per definizione, aperta a far lievitare la cultura di tutti gli uomini di buona volontà, indipendentemente dalla loro appartenenza presente e futura alla Chiesa, avulsa da qualsiasi pretesa di essere strumento di captazione di anime per la Chiesa stessa.

In ciò la profondità del suo essere "scuola", luogo di piena educazione degli uomini attraverso le culture umane, prima ancora che "cattolica", ambito di testimonianza della capacità della fede cristiana di dare senso ad ogni cultura umana senza per questo piegarla ad esigenze di indottrinamento; distinguendosi nettamente dall'educazione alla fede rivolta a chi abbia compiuto scientemente il passo di adesione alla comunità ecclesiale e quindi richieda un preciso cammino di catechesi.

Si tratta di un crinale difficile da percorrere, presentando sfide interessanti per il ridefinirsi del ruolo e della specificità di tale scuola che, a sua volta, si definisce "cattolica" in quanto incardinata nella ecclesialità della Chiesa (ed in ciò formalmente riconosciuta dall'Ordinario

---

<sup>1</sup> Cfr. S. CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *La scuola cattolica*, Roma 1977, n. 25.

diocesano) e di “ispirazione cristiana”, perché capace di testimoniare una particolare sintesi tra fede cristiana e culture umane attorno alla quale imposta la propria proposta educativa<sup>2</sup>.

In ciò sta anche la pretesa di “pubblicità” di una scuola che pur essendo “di tendenza” è in grado di realizzare una proposta educativa non coartante le coscienze e del tutto avulsa da qualsiasi tentazione di proselitismo.

### 3. UNA FIGURA DIRIGENZIALE CHE PRENDE SOSTANZA

È dunque possibile da subito tratteggiare una prima delineazione di una figura dirigenziale che in qualche modo corrisponda alle mutate situazioni della Scuola Cattolica.

Dapprima, la considerazione, oramai pacifica, dell’esigenza di un riequilibrio di funzioni e ruoli a seguito dell’arricchirsi dell’analisi pedagogico-educativa della Scuola Cattolica: dal *gestore*, cui è richiesto di andare oltre la semplice amministrazione e rappresentanza giuridica per riscoprirsi nella sua essenza educativa in quanto portatore di un carisma per il quale è valsa la pena di imbarcarsi in un’opera di istruzione educativa; quindi ai *docenti*, non “impiegati territoriali” della scuola, bensì soggetti fondamentali di cui il gestore ha bisogno al fine di poter trasformare l’ideale educativo di cui è portatore in concreta prassi educativa, innescando un processo di mediazione fra la propria soggettività e quella di collaboratori, i quali godono della libertà di insegnamento quale sanzione esplicita della sintesi culturale personale di cui sono portatori. Vengono poi i *genitori*, non meri “clienti” o “fruitori” di un servizio che trovano già predefinito, bensì soggetti educativi che debbono poter condividere l’orientamento di quella scuola, soggetto educativo “domestico” che richiede di venirvi riconosciuto e valorizzato nella sua specificità, facendogli spazio nella progettualità dell’istruzione educativa; senza tralasciare gli *studenti*, non certo mero “oggetto” di intervento di istruzione, quanto soggetto che va orientato ed indirizzato in un processo educativo che vede la sua specificità nella valorizzazione dell’unicità autoeducativa di ogni studente quale punto di avvio di qualsiasi processo che mira a portarlo alla maturità della propria progettualità esistenziale; non ultima, la *comunità ecclesiale locale* che richiede di essere coinvolta nella elaborazione che la scuola opera della cultura di cui è portatrice.

La *figura dirigenziale* viene così a trovarsi in una posizione peculiare. Sgravata delle responsabilità gestionali ed amministrative, pertinenti al gestore in quanto soggetto giuridico, viene richiesta di concentrarsi sulle persone e sui processi, svolgendo un’azione che potremmo definire di “management dei significati”, operando a favore del delinarsi di sistemi di significati educativi condivisi fra i differenti soggetti. In tal senso è interpretabile il processo di “dematerializzazione” che interessa le organizzazioni in direzione di una minore importanza attribuita alle variabili strutturali a favore della preminenza dei soggetti che ne fanno parte, assieme ai quali si attivano processi di co-costruzione di una cultura condivisa, la quale, poi, fonda proprio quegli stessi processi.

Dunque, il nuovo perno della professionalità delle figure dirigenziali sembra essere costituito dalla capacità di dialogo e di mediazione fra differenti soggetti, in stretta relazione con il gestore, cui spetta la definizione delle linee strategiche generali, al fine di saper tradurre il sistema di valori di cui sono portatori in concreti processi di istruzione educativa cristianamente ispirata.

In tal senso, se questa appare una linea direttrice lungo la quale esercitare ulteriori riflessioni, resta ancora molto da fare in rapporto al consolidamento di una dimensione professionale dirigenziale che certo non può essere frutto di improvvisazione, attraverso una ulteriore riflessione attorno alle peculiarità della Scuola Cattolica e di ispirazione cristiana, oltre ad una migliore chiarificazione della specificità del gestore in ordine al suo ruolo carismatico. Non da ultima viene l’esigenza di mettere meglio a fuoco la peculiarità ed il ruolo dei genitori, al fine di cogliere gli aspetti tipici di una partnership con e nella scuola, che può realizzarsi unicamente procedendo dalla capacità della coppia di essere pienamente educatrice all’interno della propria

<sup>2</sup> Per un approfondimento cfr. G. BOCCA, *Pubblica e di ispirazione cristiana. Per una pedagogia della scuola cattolica*, La Scuola, Brescia 2003.

specificità domestica, sì da poter appieno sviluppare un proprio progetto educativo, procedendo dal quale entrare in dialogo con la progettualità della Scuola Cattolica.

#### 4. UNA PECULIARITÀ CHE SI TRADUCE IN PERCORSI SPECIFICI DI FORMAZIONE

Possiamo così cogliere come non sia possibile formare a tali funzioni e professionalità dirigenziali se non con uno sviluppo tematico-contenutistico “in divenire”. Non si può dunque proporre un profilo ben identificato e definitivo: piuttosto, si deve attivare un cammino di educazione comune e di autoeducazione personale in ciascuno. In un certo senso, bisogna far confrontare le persone con pensieri, teorie, esperienze anche in ambiti diversi dal proprio, costruendo progressivamente una coscienza professionale, una percezione dei ruoli, una interpretazione della funzione non date come scontate, ma proposte come da riconoscere sì, ma anche in buona misura “da inventare”.

Si è detto del contenuto della formazione; conviene ora soffermarci sulla sua “forma” e cioè sulle considerazioni, i principi, i criteri metodologici che sottostanno alle scelte operative.

Innanzitutto, si tratta di operare con adulti in situazione professionale, ben distanti dalle realtà cui guardano i tradizionali modelli scolastici ed universitari, fondati sulla trasmissione di saperi, all’interno di un asimmetrico maestro-alunno che si esplica tramite la trasmissione di contenuti. In realtà, qui il corsista si qualifica proprio per il possesso di una propria identità culturale, un certo profilo professionale, anche se non sempre completamente definito, così come non è affatto estraneo ai contenuti che gli vengono proposti: per lo più ne ha una qualche esperienza, sulla quale magari si è già esercitato a riflettere, ad interpretare. Anzi sono “contenuti” che in qualche modo vive nella quotidianità della professione: così non si può certo parlare di formazione iniziale, semmai di formazione in situazione professionale. E ciò anche per il fatto che ciascun partecipante non viene distolto, se non per brevi momenti, dalla realtà lavorativa, per cui interagendo la formazione con quest’ultima, tende a trasformarla come luogo di ri-lettura dei contenuti proposti. La formazione allora si qualifica come IN-SET, in situazione, e la formazione veicolata dal progetto in AUTO-formazione, con un protagonismo del partecipante adulto che non si può avere nell’attività formativa pre-professionale esercitata nei confronti dei giovani.

Sintetizzando brevemente le caratteristiche del progetto “Dirigere le scuole cattoliche nel sistema delle autonomie”, in quanto formazione di adulti in situazione professionale, possiamo evidenziare i punti seguenti:

##### a. *Inserimento nell'esperienza pregressa*

L'accumulo di esperienze in un adulto è non soltanto una preziosa fonte di occasioni di apprendimento, ma una condizione stessa dell'acquisizione di nuove informazioni. Il progetto doveva pertanto cercare di costruire situazioni in cui tale patrimonio poteva riemergere ed essere riutilizzato per sviluppare nuove conoscenze. Non solo, data la situazione di formazione IN-SET, di cui s'è già parlato sopra, le nuove conoscenze sarebbero ricadute direttamente nella situazione professionale in atto dei corsisti, per cui bisognava fare in modo di farle “metabolizzare” dalla realtà professionale, perché non si ponessero in modo dirompente nei contesti culturali ed istituzionali nei quali si andavano a ricollocare.

##### b. *Riscoperta del senso originario degli stereotipi*

Insegnanti e personale direttivo scolastico, in quanto adulti, dispongono di una propria fisionomia culturale, disciplinare e professionale; questa, essendosi in buona parte consolidata, validata dall'esperienza, è dotata di solidità, ma contemporaneamente tende, per questioni di economia del sapere e di assicurazione psicologica, alla stereotipizzazione. Alla fine, pochi degli schemi interpretativi che sono serviti a costruirci come soggetti coscienti, colti e professionisti,

rimane a livello di coscienza: si tratta solo di quelli che ci hanno aiutato a risolvere i problemi che abbiamo incontrato.

c. *Proposta di forme di rivisitazione innovativa della cultura acquisita*

Così, quando si pongono nuove difficoltà, queste impongono nuove strutturazioni – o forse meglio, ri-strutturazioni – delle competenze, delle conoscenze, degli atteggiamenti: ci sembra di non essere sufficientemente attrezzati, perché abbiamo presenti soltanto quei pochi schemi di cui si diceva. Eppure, se ritornassimo alle nostre esperienze formative che li hanno originati, riscopriremmo anche altre ipotesi strategiche che allora si erano affacciate alla nostra mente e che abbandonammo perché poco utili in quella data e circoscritta realtà storica e ambientale ... ma ora, che la situazione è cambiata? Risalendo ai contenuti che possediamo già e confrontandoli con la nuova condizione, facilmente li vedremo dialogare con essa e proporci nuovi schemi esplicativi e/o operativi, quasi sempre più utili all'oggi.

d. *Induzione di nuove riflessioni a partire da punti di vista diversi, magari non usuali*

Dunque, la formazione deve aiutare a compiere questa sorta di rivoluzione copernicana del nostro patrimonio culturale: in che modo? Proponendo situazioni e riflessioni non usuali, che, stimolando i corsisti – magari anche provocando un po' di “choc” – , li costringano a vedere con occhi nuovi quel che già possedevano, ma che, a causa dell'accumularsi di stereotipi, non sapevano di possedere. E, poiché i corsisti erano molti, i corsi pure, le esperienze e le provenienze le più disparate, il progetto doveva offrire una pluralità di occasioni culturali di “ristrutturazione dell'esperienza”, occasioni diverse dal punto di vista strategico, disciplinare, metodologico.

e. *Circolazione delle competenze possedute*

Una situazione professionale, per culturalmente raffinata che sia, è in buona parte costituita da ciò che si suole chiamare “le buone pratiche”, modalità e procedure nate dall'operatività dei soggetti professionalmente impegnati e qualificatesi nel concreto come azioni di successo, destinate a dare effettivo contenuto all'eccellenza, ad una superiore qualità delle prestazioni. Anzi, una buona teoria non può prescindere da questa cultura esperienziale, in quanto tende a rileggerla e ricostruirla, onde proporre modelli passibili di generalizzazione, ritornando così sulla pratica in un circolo virtuoso. Ebbene, di questa cultura sono innanzitutto portatori gli stessi professionisti, i quali, collocati in una situazione privilegiata ai fini della riflessione, quella formativa, possono arricchirsi reciprocamente, mettendo a disposizione gli uni degli altri quanto di competenze effettive essi posseggono, incrementando così reciprocamente il patrimonio di buone pratiche – ciò che nessun docente esterno al mondo professionale, per quanto erudito, potrebbe fare.

f. *Enfatizzare l'intelligenza relazionale*

Eppure, l'esperto è utile anche in questo contesto, nella misura in cui la sua azione mira a indurre dalla cultura proprio quei modelli riapplicabili, sia pure con tutte le cautele del caso, anche ad altre situazioni. Le occasioni offerte dal progetto, dunque, devono anche fornire il destro ai corsisti di ricavare il massimo anche da se stessi, intesi come occasione formativa per sé e per il gruppo. Apprendere a riconoscere ed enfatizzare quell'intelligenza che *forma le relazioni* (costituendo un sistema da una pluralità di individui) – per saperla adeguatamente sfruttare – e che si forma *attraverso la relazionalità* – quale, per dirla alla Kurt Lewin, quel di più della pura somma dei suoi elementi che caratterizza il sistema – deve essere uno degli obiettivi fondamentali della formazione IN-SET del personale dirigenziale, sia sul piano dei contenuti (un dirigente deve

apprendere a riconoscere, promuovere, sfruttare l'intelligenza relazionale), sia su quello metodologico (sfruttare l'intelligenza relazionale per accrescere la formazione dei dirigenti)

Da considerazioni come quelle fatte sopra occorre trarre delle conseguenze sul piano delle *strategie formative*. Nel nostro caso si sono identificate alcune idee forti, sulle quali basare le attività. In particolare, si possono prendere in considerazione l'idea di *incontro*, quella di *responsabilità* e quella di *cooperazione*, tutte in vario modo originate dalla identificazione di condizioni e caratteristiche della formazione di adulti in situazione professionale.

#### a. *Strategia dell'incontro*

Innanzitutto, si può giocare la formazione sul convenire delle persone, aggregate da un interesse comune, in vista di un successo – questo potrà concretizzarsi, a seconda degli individui, in diversi modi – auspicato da tutti. Se gli obiettivi possono avere tante sfaccettature quanti sono i partecipanti, si può anche assumere una comune ispirazione, valoriale prima che pedagogica, che porta a riferimenti comuni. Questi ultimi si potenziano grazie all'incontro. Anche le tradizioni organizzative e scolastiche di provenienza possono – e di fatto lo sono – essere varie, ma l'esperienza e la tradizione ecclesiastica costituiscono un “parterre” di conoscenze, esperienze, impliciti comuni.

Strategia dell'incontro vuol dire allora pensare ad un adeguato sfruttamento dello scambio interrelazionale sul piano formativo, grazie all'offerta di più occasioni.

Sostanzialmente, il progetto ha voluto creare dei “luoghi di incontro”, nella convinzione che una vera formazione per adulti in situazione professionale possa darsi soltanto nello scambio delle culture personali, laddove con questa espressione si vuol intendere il frutto di sintesi che ciascuno ha operato ed opera continuamente in quella relazione tra sé e l'altro che usiamo chiamare ESPERIENZA. Lo scambio è avvenuto presso ogni singola rete, nel gruppo territoriale, fatto di presenza, di rapporti ravvicinati, nei quali anche l'emotività, la relazionalità calda potevano svolgere un ruolo determinante, insieme – e sia detto qui anche per le altre e diverse esperienze formative vissute – a tutto ciò che l'occasionalità portava di conflittuale, espressione che non è di per sé dotata di sola negatività. Essa esprime piuttosto la contraddizione del vivere, che è un dato di fatto, e che è il “luogo” da cui nascono le composizioni creative. L'incontro è anche avvenuto nei grandi gruppi, nelle assemblee nazionali o interregionali, nelle quali indubbiamente si può celare il virus della pletoricità; d'altro canto esse, contemporaneamente, costituiscono una rappresentazione del sé collettivo di grande impatto. Ancora, i grandi gruppi sono un'occasione privilegiata per vedere le problematiche professionali un po' “a distanza”, confortati dallo scambio con persone che condividono i nostri valori, i nostri interrogativi, le nostre ansie e le nostre passioni, ma che – poiché provengono da altre zone, da altri ambiti scolastici – sono in certa misura “diversi” da noi. Insieme a loro, agli “altri”, è più facile ridimensionare i problemi, vederli con più obiettività, assumere posizioni – e decisioni – dotate di qualche speranza di efficacia. Il grande gruppo cioè rende un po' più sicuri, anche se, quando rifiutiamo di lasciarci coinvolgere, può costituire una situazione arida e burocratica. Infine, il progetto ha offerto l'occasione del gruppo “virtuale”, la scoperta del quale apre le porte all'incontro non solo con le sollecitazioni degli esperti, ma, forse ancor più, con la cultura e l'esperienza di tutti i colleghi, in modo particolare nei forum. Questi nuovi “Hide Park” hanno elevato notevolmente il livello di coinvolgimento e si sono posti come veri luoghi di autoformazione, quando ci si è fatti di volta in volta tutor o discepoli dei colleghi. Lì, si è venuto delineando un profilo, reale perché fondato sui fatti, sull'esperienza, sulla riflessione basata su di essa (che è poi l'unica vera possibilità di vero apprendimento, almeno secondo il Dewey) del personale di direzione, e, più particolarmente, della funzione dirigente nella Scuola Cattolica, delle sue peculiarità.

#### b. *Strategia della responsabilità*

Un adulto, in genere, a maggior ragione se con funzioni dirigenziali nella scuola, ha esperienza, almeno sul piano meramente pratico, di “problem solving”, di assunzione di decisioni, di gestione di relazioni, in una parola di assunzione di responsabilità. A volte, percorsi formativi indirizzati a questo target tendono a riportare i corsisti in una situazione un po’ “infantile”: qualcuno propone problemi, qualcuno li risolve, qualcuno si fa carico di offrire contestualizzazioni culturali e consegnare “pacchetti” preconfezionati di saperi. Ciò in qualche caso può anche essere tranquillizzante e – come dire? – “riposante” per il dirigente, il quale, una volta tanto, trova chi pensa per lui, forse gli crea problemi, ma gli consegna anche la ricetta miracolosa ... ma, alla fine, non può reggere. Il corsista si dirà che è «tutto bello, ma venga lui/lei nella mia scuola, nella mia classe, con i miei genitori, ecc.!». Qui non si vuoi sostenere che l'azione dell'esperto, che la lezione del docente siano inutili nella formazione degli adulti, ma che, se essa non funge da provocatore, aggregatore, da reagente insomma, di quello che è il maturo senso di responsabilità dei professionisti, si riduce, nel migliore dei casi, a un potenziamento della dimensione gratuita della cultura, ma, contemporaneamente, alla “depressione” della cultura professionale vera e propria. Così, il progetto ha teso ad alternare momenti di comunicazione culturale con momenti di riflessione individuale o di gruppo, considerazioni teoriche con confronti diretti o esercitazioni: da questo punto di vista la Formazione a distanza e il cosiddetto “curricolo in situazione” hanno inteso favorire il recupero delle dimensioni individuali e di realtà nel percorso formativo. In altre parole, l'intento del progetto era di indurre nei corsisti una personalizzazione ed una concretizzazione della formazione, richiamando così l'assunzione di responsabilità caratteristica della vita adulta, di ognuno nei confronti della propria formazione.

### c. *Strategia della cooperazione*

S'è già parlato sopra di enfattizzazione della relazionalità, di mutuo scambio sul piano delle competenze; qui varrà la pena soltanto ricordare come la scelta dei tutor dei vari corsi abbia teso ad offrire ai partecipanti da un lato esperienze sul piano della metodologia della formazione, così che si potenziassero le occasioni di scambio, grazie ad una pratica già consolidata in merito da parte del conduttore; dall'altra, si sono cercate anche persone che, in vario modo, avessero avuto esperienze di dirigenza, in ogni caso di scuola, così che potessero, conoscendo le problematiche, provocare la costruzione di un sapere condiviso nel gruppo. Quando è stato possibile e laddove vi erano più corsi nella stessa sede, si è cercato di distribuire le “tutorship” in modo da poter usufruire di uno spettro più ampio di supporti: tutto ciò per dire che anche nella individuazione dei formatori di base ci si è riferiti ad un modello di tipo cooperativo. Questo, d'altro canto, è stato uno dei riferimenti generali ispiratori dell'intera operazione, che ad esempio, ha avuto nei già citati forum un momento di manifestazione di un certo valore<sup>3</sup>.

## 5. UNA CONCLUSIONE, CHE È UNA SINTESI

Il progetto, denominato *Dirigere le Scuole Cattoliche nel sistema delle autonomie* ha dunque cercato di corrispondere a questo assieme di problematiche attraverso l'assunzione di una struttura “leggera” e flessibile, incardinata attorno ad alcuni aspetti di fondo.

La concentrazione dei momenti di dialogo e di confronto fra tutti i partecipanti, indipendentemente dalle reti di appartenenza, è avvenuta all'interno di alcuni momenti seminariali, rispettivamente collocati all'incipit dei corsi e, dopo alcuni mesi, in conclusione della fase di formazione del cosiddetto “curricolo di base”. In quella sede, uno spazio significativo ha assunto la presentazione – insieme alle indicazioni di sviluppo e alla proposta di materiali – del “curricolo in

---

<sup>3</sup> E la prova la si è avuta in chiusura, quando vi sono state alcune pressanti richieste non soltanto allo staff di gestione, ma anche agli altri corsisti, perché non si interrompesse questo scambio, che aveva permesso di realizzare in cooperazione l'acquisizione di notevoli nuove competenze, nonché, in certi casi, anche la soluzione di qualche problema pratico di gestione nelle scuole.

situazione”, i cui principali filoni consistevano da un lato nell’ideazione ed elaborazione di un progetto personale e dall’altro, nel confronto con realtà scolastiche e non, vicine e meno vicine, per comparare le proprie esperienze di dirigenti e le idee che venivano maturando all’interno dei gruppi locali con il vissuto e la cultura professionale di altri soggetti, di altre istituzioni, di altre agenzie. Quindi ulteriori momenti seminariali si sono sviluppati in sede regionale come fase di “lancio” dei curricoli elettivi, mentre presso ogni sede territoriale si è andata concludendo l’attività formativa con due giornate di valutazione, di ri-progettazione, di comparazione: in esse, i corsisti si sono confrontati con se stessi, ma anche con altri soggetti significativi per il progetto, dai docenti dell’università ai responsabili associativi o ecclesiali delle agenzie che si erano assunte l’onere dell’iniziativa di formazione dei dirigenti. Non va neppure trascurata, accanto al più volte ripetuto prezioso scambio via internet organizzato nei forum, l’attività svolta di monitoraggio delle scuole, che ha avuto nelle due associazioni federative, FIDAE e FISM, il punto di riferimento principale, ma che ha pure sollecitato – o meglio, amichevolmente “costretto” – i corsisti ad analizzare in modo impersonale, ma al tempo stesso coinvolgente, le proprie realtà: ne sono usciti ritratti qualche volta incerti, altra volta impietosi, ma sempre ricchi, e, fondamentalmente, ottimisti ... Tutto ciò anche per liberare i dirigenti dal comprensibile ma poco accettabile atteggiamento pessimista, che alligna spesso nella psicologia professionale. Né potrebbe esser altro: infatti, nella routine il dirigente è chiamato in causa abitualmente per affrontare, risolvere problemi, provvedere a carenze, dirimere questioni. Difficilmente lo si interpella quando tutto funziona bene; ne deriva un’inconsapevole e strisciante rappresentazione dell’istituzione, che, per il capo, si concretizza nelle difficoltà, mai nelle opportunità. Strisciante ed inconsapevole, ma anche pericolosa: preso dalle rappresentazioni “deprese”, il dirigente non vede le occasioni che l’organizzazione gli offre per affrontare le situazioni, per rilanciare la qualità e l’immagine della scuola, per attuare un vero sviluppo organizzativo, con il conseguente rischio di atteggiamenti rinunciatari e, in fin dei conti, perdenti. Invece la scuola – e lo rivela il monitoraggio – accanto a qualche neo possiede molte opportunità, molte risorse positive, sulle quali basarsi per migliorare sempre più il proprio servizio.

Le proposte formative sopra indicate si sono sempre interrelate ad ulteriori momenti di confronto dei corsisti all’interno della propria rete di appartenenza: sono stati gli incontri con il tutor per la realizzazione di seminari di lavoro e di approfondimento all’interno dei momenti di autoformazione assistita; particolare significato si può poi attribuire alla progettazione e realizzazione di confronti e scambi con altri soggetti e ai progetti individuali elaborati dai singoli corsisti.

Su tutto questo complesso, ma anche – a parere non solo dei formatori, quanto pure dei formandi – affascinante quadro formativo la formazione a distanza ha steso una fitta rete di scambi virtuali, realizzando momenti di studio e di elaborazione personale, in cui hanno svolto un intenso supporto i forum e la “mailing list” in quanto strumenti utili, ed utilizzati ampiamente, per lo scambio di idee e per la riflessione fra piccoli o grandi gruppi.

La conclusione non può mettere la parola “fine”, in quanto ogni esperienza di formazione si pone secondo una linea di continuità e intersezione tra il processo di maturazione del soggetto – con il suo passato, presente, futuro – ed il fluire della ricerca culturale e professionale – anch’esso dotato del medesimo carattere dinamico; la conclusione può comunque individuare qualche “slogan”, qualche parola d’ordine che, riassumendo il sentire di chi ha operato o di chi, comunque, ha vissuto l’evento, ne sintetizza il senso, più per rilanciare l’avventura formativa che per chiuderla. In questo senso, una rappresentazione complessiva – e complessa – della figura dirigenziale e della sua tensione formativa potrebbe essere riassunta da quell’espressione ormai classicamente proverbiale con la quale Terenzio sintetizza il sentire di un personaggio, ma anche di sé stesso, e – forse – di chi, *veritatem faciens*, rende un servizio in mezzo agli altri. Quei duri, imprevedibili, fastidiosi, carissimi altri: meravigliosi altri, nella loro inesauribile potenzialità.

*“Homo sum: nihil humani a me alienum puto”.*