

CAPITOLO PRIMO

L'EVOLUZIONE DELLA FUNZIONE DIRIGENZIALE

Cesare Scurati*

L'analisi copre gli ultimi tre decenni, vale a dire il periodo lungo il quale hanno modo di formarsi, concretizzarsi ed esplicitarsi le configurazioni e le tendenze che costituiscono lo strato di significatività problematica, istituzionale ed operativa retrostante al nostro argomento di riflessione. Teniamo volutamente in primo piano, poi, per dare una miglior concretezza di rimandi all'esposizione, la situazione italiana.

1. DAGLI INIZI ALLA PRIMA SINTESI

Le vicende che cercheremo di considerare muovono i loro passi dalla svolta verificatasi negli anni '73-'74 con l'introduzione degli organi collegiali di governo della scuola, da cui ha preso l'avvio una radicale e sempre più estesa riconsiderazione del ruolo, delle funzioni, delle mansioni e del profilo professionale stesso dei dirigenti scolastici.

Al centro di questo nuovo collocarsi e rifrangersi della problematica dirigenziale si trovano due essenziali elementi costitutivi, vale a dire l'istanza della partecipazione ed il principio della programmazione-progettazione curricolare. In un caso e nell'altro, infatti, tendeva a farsi largo la consapevolezza della necessità di realizzare un diverso tipo di padronanza e di gestione della vita della scuola in tutti i suoi aspetti, sia normativi che contenutistici che relazionali. Su entrambe le linee, poi, emergeva con chiarezza l'incompatibilità fra il principio burocratico e quello educativo-professionale, nel senso che tanto più la scuola si costituisce come luogo dell'educativo quanto meno si struttura come campo del burocratico. Inoltre, si radicava la decisa contrapposizione fra i modelli centralizzati intesi come luogo del burocratico ed i modelli decentralizzati intesi come luogo dell'educativo.

Se a questo si aggiungono l'apporto della sociologia dei mondi vitali e l'applicazione alla scuola dei paradigmi e degli strumenti di analisi sperimentati nello studio delle organizzazioni umane complesse si può ottenere una rappresentazione sufficientemente adeguata del quadro di riferimento in cui muoversi, nel quale nuove realtà, nuove esigenze e nuovi approcci richiedevano un indubbio sforzo di ridefinizione e di ricontestualizzazione. Ne risultava la coincidenza dell'"educazionale", nel senso di spazio distinto ma insieme collegabile con l'"educativo" da un lato e con l'"amministrativo" dall'altro, come campo specifico e linea di identificazione professionale in cui individuare i contenuti ed i tratti tipici della dirigenza scolastica in quanto settore di attività che si concretizza prevalentemente nell'ordine delle strutture amministrativo-funzionali ma che non è lontano in assoluto dalla qualità dei rapporti. Funzionalità organizzativa e relazionali psicologica rappresentano pertanto, nella loro compresenza ed interazione, le due facce specularmente necessarie di un'identità culturale e professionale che poteva finalmente trovare un suo terreno di strutturazione e di affermazione.

Nel passaggio dagli anni '70 agli anni '80, in concomitanza con lo sviluppo del tema dell'innovazione scolastica, diventa rilevante l'avviarsi e l'intensificarsi delle iniziative internazionali sulla dirigenza scolastica, il cui punto di riferimento generale è costituito dal principio per cui il dirigente scolastico è la figura chiave di ogni processo di cambiamento nella scuola.

Su questo spunto basilare si innestano alcuni peculiari processi di riqualificazione delle funzioni (e, conseguentemente, della formazione) dei dirigenti:

- più elevata capacità di decisione manageriale;

* Ordinario di Didattica Generale, Università Cattolica, Milano.

- assunzione di uno stile partecipativo di conduzione;
- disponibilità a stabilire contatti fra la scuola ed il mondo esterno;
- capacità di proteggere la scuola dalle crescenti pressioni di natura sociale e politica.

In definitiva, i tratti del buon dirigente scolastico vengono identificati nel sapersi poggiare più sui modi informali che su quelli formali, nel lavorare coinvolgendo gli insegnanti nelle decisioni, nell'essere orientato al compito e nell'essere flessibile.

Da una parte, quindi, si cerca di arrivare a generalizzazioni di ampia portata sulle "categorie" comportamentalmente oggettivabili del successo nella dirigenza (ad esempio: osservare e valutare con frequenza il lavoro degli insegnanti, avere spirito di iniziativa, comunicare fiducia ed attese elevate, adottare uno stile attivo e non formale, ecc.) mentre, dall'altra, ci si sofferma sul ricorrere di atteggiamenti di natura sostanzialmente procedurale ed educativa (ad esempio: costruire legami, soddisfare aspirazioni e bisogni di significato, procurare risorse, essere visibilmente presenti, operare come agenti di formazione continua degli insegnanti, ecc.).

L'accumulo di interesse e le sempre più frequenti occasioni di conoscenza e di lavoro formativo, oltre all'evidenza stessa di una difficile e controversa attuazione della "partecipazione" attraverso gli organi collegiali, contribuiscono a determinare un'avvertibile accelerazione ed intensificazione dell'attenzione critica e propositiva sul tema della formazione dei dirigenti, dalla quale traspare chiaramente la presenza di un duplice orientamento di fondo: da una parte, si vuol trovare una risposta efficace alle nuove richieste connesse all'innovazione partecipativa e, dall'altra, si desidera tenere costantemente in vista i collegamenti con il movimento internazionale e con la ricerca specializzata¹.

P. Calidoni prende esplicitamente lo spunto dalla documentazione internazionale, imperniata sui costrutti della "centrazione sulla scuola" e dell'"innovazione", per segnalare la necessità di «colmare le lacune della legislazione attuale che non prevede nulla in fatto di aggiornamento dei dirigenti scolastici lasciando quindi campo alle più disparate situazioni e realtà» e per sostenere che va comunque tenuto libero «uno spazio significativo [...] per l'iniziativa dei dirigenti scolastici [...] in quanto elementi chiave dell'innovazione e nella formazione in servizio centrata sulla scuola, nonché per il loro ruolo di 'moltiplicatori'»².

L'OPPI, in uno dei suoi "Strumenti per la formazione" ³, offre una prima rilevante modellizzazione, in cui si convogliano già i risultati di cinque anni di esperienze dirette e viene illustrato il progetto di «una serie di corsi di aggiornamento» distribuiti su tre livelli ciascuno dei quali prevede due fasi. L'idea conduttrice consiste nel considerare che quella del dirigente «non può essere una professionalità astratta e generica, ma deve essere adeguata al contesto socio-economico-culturale dell'ambiente e alla sua evoluzione», per cui la logica da seguire considera che «il dirigente scolastico è inserito in un sistema formativo-educativo ed è tenuto a garantire il coordinamento e la sistematicità della attività scolastica», che la sua azione consiste «in una continua ricerca di soluzioni operative» e che la sua professionalità «si qualifica per i compiti che svolge e per i risultati che produce» ed è tipicamente connotata dalla capacità di «utilizzare le risorse» e di condurre «un processo ad alta valenza formativa ed alta complessità operativa». Pertanto, l'iter formativo si svolge attraverso le tappe della «analisi di uno o più compiti professionali», della «comprensione del sistema scuola», della «comprensione e definizione operativa della funzione direttiva» e della «collocazione funzionale del dirigente nel sistema scuola», rivolte al risultato di «acquisire conoscenze e competenze utili per l'organizzazione, la gestione ed il controllo delle attività scolastiche e degli esiti formativi ottenuti»; interessante, e per molti aspetti paradigmatica, la scelta e la dislocazione dei contenuti, che vanno dalla «scuola come sistema» (variabili

¹ Pensiamo che non sia inappropriato affermare che la comparsa della rivista «Dirigenti Scuola» (La Scuola, Brescia) come periodico esplicitamente dedicato allo sviluppo della «cultura professionale» dei dirigenti scolastici abbia avuto un peso non indifferente in questo processo. Un esempio di analisi approfondita si ha con C. SCURATI – E. DAMIANO – M. RIBOLDI, *La funzione dirigente nella scuola*, La Scuola, Brescia 1978.

² P. CALIDONI, *La formazione in servizio dei dirigenti scolastici*, in «Dirigenti Scuola», 1982, 2, pp.61-66.

³ Cfr. *La funzione direttiva nell'istituzione scolastica*, «OPPI Documenti», Milano, 1982, 15.

organizzative, individuali, tecnologiche ed istituzionali; struttura formale e reale; rapporti fra le variabili; modello di analisi) alla «gestione» della scuola (operazioni ed ambiti di competenza; coerenza interna verticale ed orizzontale) ed alla «funzione direttiva» in quanto tale (complessità; ruolo; gestione del personale; stili di leadership; solitudine professionale; processi di innovazione).

In linea di massima, possiamo dire che si afferma l'idea di una concezione imperniata sul concetto di formazione di contro alla consueta ed ormai insufficiente tradizione del puro e semplice aggiornamento. In questo passaggio hanno avuto sicuramente un peso determinante fattori quali l'assenza di una vera e propria preparazione iniziale e di una selezione di ingresso corrispondente alle funzioni prevedibili nonché l'effetto di trazione esercitato dal diffondersi delle attività di formazione in campi della dirigenza e del management diversi da quelli scolastici ed educativi.

Non è un caso, infatti, che anche in sede sindacale⁴ si sottolinei l'importanza del tema, riportandolo ai due «assi essenziali» su cui si deve centrare la funzione direttiva, vale a dire «quello politico-sociale della partecipazione» e «quello tecnico-culturale della programmazione educativa», che portano ad identificare, come indispensabili aree di allocazione contenutistica, un «ambito giuridico-istituzionale», un «ambito tecnologico-gestionale», un «ambito psicopedagogico» ed un «ambito psico-sociologico».

Nel frattempo, si cominciano a stabilizzare le prime iniziative di formazione di provenienza extrascolastica⁵, il cui sviluppo costituirà successivamente uno dei terreni di più interessante controversialità sulla riconduzione delle notazioni della dirigenza di scuola a quelle della dirigenza d'impresa.

Nella ricerca promossa nei primi anni '80 dall'ATEE (Association for Teacher Education in Europe, *A Survey of Headteacher Training Courses in Six Countries of the European Community*, a cura di D.Hellawell), un contributo curato da C. Scurati ed E. Ricatti⁶ notava che, di fronte alle mansioni enunciate ed al profilo professionale implicato dalla normativa sulla partecipazione, la formazione dei dirigenti scolastici era chiamata a rispondere all'esigenza di assicurare migliori interazioni all'interno della scuola e fra di essa ed il suo ambiente, una partecipazione più consapevole ed attiva allo sviluppo delle attività ed un grado più elevato di dedizione al conseguimento degli obiettivi sia sul fronte dell'apprendimento degli alunni che del perfezionamento professionale dei docenti. Tutto questo richiedeva il miglioramento delle basilari capacità di comprensione dei nuovi contesti del proprio ruolo, di relazionarsi agli altri nelle situazioni di lavoro in modo da superare i conflitti ed i problemi di comunicazione e di incoraggiare la cooperazione fra gli insegnanti nello sviluppo dei curricula e delle esperienze di insegnamento-apprendimento.

Data l'assenza di una preparazione iniziale, il peso della costruzione della professionalità cade esclusivamente sulle attività di formazione in servizio, alla cui realizzazione concorrono il Ministero della Pubblica Istruzione sia finanziandole che gestendole direttamente, gli IRRSAE, le associazioni professionali e le agenzie private; le iniziative si rivolgono a dirigenti del medesimo ordine o di ordini diversi di scuola ed anche ad insegnanti e dirigenti insieme; i formatori comprendono capi di istituto particolarmente esperti, docenti e ricercatori universitari in scienze dell'educazione ed in scienze dell'organizzazione, funzionari ministeriali, ispettori e conduttori di gruppo.

Sinteticamente, il rapporto indicava che la formazione dei dirigenti scolastici in Italia non presentava alcun tratto di preparazione iniziale e che la formazione in servizio, all'inizio del tutto volontaria e basata sulla motivazione personale, si era andata avviando verso una più diffusa

⁴ Cfr. A.COCCIA, *L'aggiornamento professionale dei dirigenti scolastici*, «Scuola d'oggi», Roma, 15 dic. 1983 (siamo in ambiente SNALS) [Rosetta, citazione corretta secondo la Scuola?].

⁵ Il primo corso di aggiornamento presidi di iniziativa industriale è quello organizzato dall'Associazione Industriali di Vicenza nel 1983 (Cfr. L.RIBOLZI, *Professionalità dirigente. Un contributo alla conduzione dell'impresa-scuola*, in «Dirigenti Scuola», 1984, 1, pp. 39-43). Il prototipo genererà molte imitazioni.

⁶ Cfr. C. SCURATI – E. RICATTI, *Headteacher Training Programmes in Italy*, in «Headteachers Training and Change in Schools in Western Europe», ATEE, Bruxelles, s.i.d., pp.80-89 (pro man.).

organizzazione nazionale e locale, collegata in genere con il reclutamento di nuovi dirigenti o con l'avvio di significative riforme, mentre la modalità più utilizzata restava la lezione espositiva seguita da dibattito. Per procedere in avanti, si suggeriva di chiarire meglio il ruolo professionale dei dirigenti, di promuovere lo sviluppo di capacità organizzative e di maggiori attenzioni per le problematiche educative, di studiare misure di sostegno, di offrire occasioni per lo scambio di esperienze, di istituire gruppi di formatori, di sviluppare le abilità necessarie per avvalersi in maniera opportuna delle risorse disponibili, di svolgere programmi aperti a dirigenti di tutti gli ordini di scuola, di creare le condizioni per realizzare nei fatti ciò che si apprende in sede di formazione e di elaborare i criteri e gli strumenti per valutare le attività ed i loro risultati. Il successo di questa prospettiva – si concludeva – era comunque connesso a fattori quali la costruzione di reti di collaborazione fra le scuole, l'instaurazione di un miglior clima organizzativo e l'emergere fra i dirigenti di un nuovo atteggiamento rivolto alla soluzione dei problemi.

Tutto questo trovava una precisa corrispondenza nella nuova “cultura europea” della dirigenza scolastica ottimamente sintetizzata da D.Hellawell⁷ nei punti seguenti:

- la formazione dei dirigenti scolastici ha segnato rapidi passi in tutti i Paesi;
- gli impianti formativi si staccano in maniera sempre più rilevante dal modello “enciclopedistico” per andare verso quello centrato sulle abilità e sulle competenze;
- le linee di tendenza qualitativa favoriscono la considerazione dei dirigenti come manager di imprese educative;
- la loro posizione è fortemente influenzata dalla concezione politica del controllo prevalente nel sistema di riferimento;
- alcune nozioni fondamentali della teoria della contingenza e di quella dello sviluppo organizzativo devono essere integrate nella loro attrezzatura mentale.

2. LINEAMENTI

Non andremmo certamente lontani dal vero se dicessimo che non si riscontrano, successivamente, rilevanti modificazioni di questo panorama, nel senso che le tematiche, le osservazioni, le indicazioni migliorative e le considerazioni critiche incontrate fino a questo momento rimangono sostanzialmente immutate.

Il versante associativo prosegue nella sua azione di pressione e di rivendicazione, con una particolare insistenza sul “pedale” della collegialità, esemplato soprattutto dal Coordinamento Nazionale dei Collegi e delle Aggregazioni Provinciali dei Dirigenti Scolastici, che non tarderà a sfociare in formazione associativa. Il Documento Programmatico del I Congresso Nazionale dell'Associazione Nazionale Dirigenti Scolastici (marzo '88) includeva fra i suoi punti programmatici l'«aggiornamento e riqualificazione periodica di tutti i dirigenti scolastici, mediante iniziative atte a promuovere il management scolastico e la gestione dell'innovazione»⁸.

⁷ D. HELLAWELL, *Headteacher Training in a Changing European Society*, in F. BUCHBERGER – H. SEEL (a cura di), *«Lehrerbildung für die Schulreform»*, ATEE, Brussels-Linz 1985, pp. 256-263. Un contributo di particolare forza stimolativa (*Managing the Absurd*) è stato presentato dallo stesso Hellawell alla Conferenza Annuale dell'ATEE di Birmingham, nel settembre '82. Una prospettazione specificamente rivolta a considerare le implicazioni per la formazione del concetto di management della scuola e le questioni direttamente riguardanti le attività di formazione è stata offerta da T. BAILEY (*Recent trends in management training for headteachers: a European perspective*) nell'Annuario Mondiale dell'Educazione del 1986 (*The Management of Schools*, a cura di E. HOYLE e A. MCMAHON, Kogan Page, London 1986, pp. 213-225): si nota una chiara tendenza a passare dai corsi di tipo conoscitivo a programmi di sviluppo personale, rivolti a migliorare la capacità di apprendere dall'esperienza; inoltre, si delinea il problema di non cadere in una visione troppo singolarizzata (centrazione sulle abilità tecniche individuali) ed estranea alla necessità di vedere il cambiamento collocato in una comunità collegiale di lavoro.

⁸ Per una considerazione più compiuta delle prospettive elaborate da questa Associazione cfr. A.N.D.I.S., *Per una proposta organica sulla scuola*, Atti dell'VIII Congresso Nazionale, Tecnodid, Napoli 1993.

Ci si può legittimamente chiedere, a questo punto, se sia reperibile qualche traccia a livello parlamentare, che costituirebbe il significativo indicatore di un apprezzabile livello di attenzione e di volontà di affrontamento in sede legislativa.

Il documento nel quale si registra l'avvertenza del problema è la Proposta di legge n. 3072 del 1988 (Castagnetti, Firpo e altri: Istituzione delle unità scolastiche e disciplina della funzione dirigenziale nella scuola) che, proponendosi di «razionalizzare la struttura delle istituzioni scolastiche del futuro e di fornire della scuola nel suo insieme un'immagine più aderente ai compiti che la società ad essa impone», richiede «che si proceda con urgenza in sede legislativa alla introduzione e alla ridefinizione di una figura nuova, in qualche misura “manageriale”, di dirigente scolastico periferico», da far «passare attraverso meccanismi e criteri rigorosi di selezione, formazione, reclutamento»; per i dirigenti già in servizio all'atto dell'applicazione della (eventuale) legge si prevede «un corso di aggiornamento obbligatorio entro i primi cinque anni [...] presso la Scuola Superiore della Pubblica Amministrazione» (art. 9, comma 4).

Facciamo un rapido punto generale: l'idea della formazione in servizio dei dirigenti scolastici tende ad essere associata all'introduzione di grandi cambiamenti e rilevanti riforme di struttura (nuovi programmi, nuovi sistemi di reclutamento, nuove collocazioni di status, ecc.) e non sembra venire rapportata al suo più intrinseco valore di sviluppo continuo per la qualità della scuola: assume, insomma, un aspetto “politico” e “drammatico” piuttosto che un carattere di piena normalità professionale, quale dovrebbe invece spettarle; inoltre non viene minimamente individuato il tema della preparazione iniziale specifica, per cui si continua a non scorgere le controindicazioni racchiuse nel fatto che la formazione in servizio svolge, in definitiva, una funzione sostitutiva di un'assenza invece che complementare ed integrativa di una base.

La prima tendenza viene confermata, ad esempio, dal piano di aggiornamento per i direttori didattici promosso dalla Direzione Generale per l'Istruzione Elementare (direttore A. Rubinacci) nei primi anni '90 in relazione all'emanazione della legge di riforma dell'istruzione primaria (la cosiddetta “legge dei moduli”) ⁹, di cui l'introduzione della pluralità degli insegnanti ha finito col rappresentare lo specimen più popolarizzato. Il piano è stato affidato, per la realizzazione, ad équipe regionali coordinate dagli IRRSAE ed ha inteso, nella sua impostazione generale, correggere lo sbilanciamento in direzione disciplinaristica del Piano Pluriennale di Aggiornamento degli insegnanti (PPA) mettendo in risalto, invece, le dimensioni progettuali e relazionali connesse al funzionamento a “team”, a sua volta già aperto ad avvertire i primi sentori del prossimo avvento dell'aria dell'autonomia.

La stessa Direzione Generale per l'Istruzione Elementare ha promosso un Seminario su “Ruolo e funzioni del direttore didattico” (Punta Ala, ottobre '93) i cui Atti ¹⁰comprendono una preziosa raccolta delle disposizioni rivolte a promuovere la formazione in servizio del personale direttivo della scuola elementare:

- a) *Piano pluriennale di formazione in servizio dei direttori didattici* (Circ.n.148,12 maggio'93)¹¹: si colloca strategicamente «nel processo di implementazione della riforma» e «nella prospettiva di riqualificazione del personale» e risponde all'esigenza di «massimizzare la produttività delle risorse» mediante la costruzione di «una professionalità impegnata a gestire risorse umane nell'ambito di margini di decisionalità sociale più ampi che nel passato». L'impianto contenutistico comprende due grandi aree, quella dell'«informazione» e quella della «collegialità», in cui allocare le proposte tematiche (organizzazione scolastica, dinamiche relazionali, organizzazione didattica, continuità educativa, verifica e valutazione) disposte in una serie di contrasti (singolo/gruppi, discipline/ambiti/progetti, norma/interpretazione, interno/esterno) «all'interno dei quali la posizione del direttore didattico è significativa»;

⁹ Per un'analisi pedagogico-didattica ad ampio raggio, Cfr. C. SCURATI, *Elementare oltre*, La Scuola, Brescia 1995; C. SCURATI – I. FIORIN, *Dai Programmi alla scuola*, La Scuola, Brescia 1997.

¹⁰ Cfr. G. PAPPONI MORELLI – P. CALIDONI (a cura di), *Ruolo e funzioni del direttore didattico*, Ministero P.I. – Direlem, Roma 1994.

¹¹ È quello cui abbiamo fatto cenno poco sopra.

l'approccio metodologico tiene presente i criteri della partecipazione, del riferimento a problemi reali e della attivazione di «modalità di tipo “investigativo” e non trasmissivo [...] in modo tale da coinvolgere i direttori didattici in attività euristiche e costruttive di soluzioni di problemi»;

- b) *Progetto di formazione per i direttori didattici di nuova nomina* (Circ. n. 289, 1 ottobre '93): si tratta di sostenere «una capacità di direzione coerente con le strategie di sistema, efficace e legittimata nella gestione di situazioni complesse ed in movimento, idonea al raggiungimento di forme di incremento della qualità della scuola» al cui centro si pongono la «competenza ad affrontare i problemi», la «capacità di definizione dei problemi e di individuazione delle soluzioni» e «le abilità di gestione dell'informazione e della documentazione in funzione dei processi decisionali». L'itinerario formativo comprende un seminario intensivo, l'erogazione di «sollecitazioni culturali ed operative [...] con un metodo di lavoro finalizzato alla formazione di un clima che valorizzi l'adulto in formazione», un'«attività assistita in situazione» ed opportunità di formazione a distanza.

Nelle Relazioni presentate all'Intergruppo finale del Seminario intensivo di Punta Ala si è sottolineata l'importanza di aver considerato l'esercizio del ruolo direttivo «nella sua dinamicità e incertezza» e di aver posto «il processo formativo come una metafora del lavoro quotidiano»; inoltre, si è ribadito che la complessità della funzione «comporta, oltre ad un grado ottimale di maturità personale del dirigente, l'affinamento progressivo delle competenze professionali nelle tre dimensioni essenziali del giuridico-amministrativo, del pedagogico-didattico e dell'organizzativo-relazionale».

Un'ulteriore conferma della connessione costante fra le iniziative di formazione in servizio dei dirigenti scolastici e l'introduzione di riforme di sistema viene, su scala addirittura più vasta, proprio dal Piano, avviato in relazione all'emanazione dei dispositivi sull'autonomia e all'attribuzione della qualifica dirigenziale.

In termini metodologici, ad ogni modo, riteniamo importante sottolineare alcune importanti novità, quali il ricorso a procedure di concorrenza selettiva e di affidamento esterno ad agenzie non ministeriali, la massiccia presenza di competenze formative di provenienza imprenditoriale non scolastica ed il tentativo di recuperare alcune linee (apprendimento per esperienza, autoprogettualità, scambio fra pari) fra le più raccomandate nel campo della formazione continua per professionisti di livello avanzato. Il progetto ha consentito certamente di raccogliere elementi di novità e di riflessione di notevole portata, ma ha probabilmente scontato, oltre ad alcune difficili compatibilità (come quella fra la cultura dell'educazione e la cultura dell'impresa), il fatto di essersi svolto in un momento di grande incertezza politico-amministrativa, che ha portato a non far maturare tutte le conoscenze e le riflessioni che sarebbe pur stato possibile ricavare. In ogni caso, va sottolineata l'importanza del fatto che, per la prima volta nella nostra storia scolastica, l'intera cultura italiana della formazione è stata messa in condizione di occuparsi direttamente dei dirigenti scolastici in maniera organicamente finalizzata e non semplicemente momentanea: si deve ancora vedere se questo ha significato l'apertura di un orizzonte di consapevolezza oltre che di un inatteso mercato formativo.

È probabile – a nostro avviso – che, senza l'intervento di un altro grande “tema istituzionale” come quello dell'autonomia, queste sarebbero state le tendenze destinate a diffondersi come pratica della formazione in servizio promossa dall'interno della scuola e degli organismi ad essa più vicini.

Ma non si può dimenticare l'entrata in scena delle università¹².

Un progetto di «master biennale» dell'Università di Perugia¹³ parla di «Management del servizio scolastico», collocando la scuola in un quadro di «ampi e crescenti margini di incertezza, discrezionalità, autonomia», che delineano una «moltiplicazione dei luoghi di decisionalità», una «compresenza di attori diversi» e ad un «tessuto di relazioni [...] denso di processi comunicativi,

¹² Per tutto quanto seguirà ci avvaliamo di una documentazione personale non pubblicata.

¹³ Non abbiamo informazioni circa l'effettiva realizzazione sul campo. Il documento resta significativo sul piano della indicazione di orientamento.

che confluiscono direttamente ed indirettamente nell'azione del capo di istituto». Per rispondere a queste istanze si prefigura un «itinerario di professionalizzazione» mirato a: «a) incrementare conoscenze e competenze specifiche in relazione al trattamento delle variabili economiche [...]; b) fornire ipotesi e chiavi di lettura strategica dei processi socio-culturali e delle tendenze di politica scolastica; c) fornire ipotesi e modelli per l'innovazione pedagogica nel contesto delle singole unità scolastiche; d) sviluppare e utilizzare metodi e strumenti per la valutazione quantitativa e qualitativa delle variabili del servizio scolastico; e) rinforzare la solidarietà organizzativa dell'unità scolastica».

Nel 1995 la Scuola di Specializzazione per Funzionari e Dipendenti Pubblici dell'Università di Siena ed il Ministero della Pubblica Istruzione-Direzione Generale Scuola Secondaria hanno stipulato una Convenzione per una "Scuola di specializzazione [...] concernente la realizzazione di un intervento formativo destinato ai presidi delle scuole secondarie di primo grado per il progetto qualità" ed una per un "Corso di formazione sulla figura professionale del preside e sull'organizzazione scolastica" rivolto ai capi di istituto delle scuole secondarie superiori.

Non può essere dimenticato, infine, il corso di perfezionamento "Formazione della dirigenza scolastica", proposto con notevole successo da alcuni anni dal Dipartimento di Scienze dell'educazione e dei Processi culturali e formativi dell'Università di Firenze, che mantiene un carattere "accademico" forse superiore a quello di altre iniziative e che presenta una sua specifica inclinazione a collocare in maggiore evidenza i contributi di derivazione pedagogica.

3. PROSPETTIVE?

In un'ampia analisi¹⁴ suggerita dall'esperienza susseguente all'applicazione del DM 5 agosto 1998, F. Susi, dopo aver richiamato i paradigmi fondamentali della formazione in età adulta e del rapporto fra teoria e pratica, ricorda che il management dell'educazione non è assimilabile alle altre forme di management, rammenta che la formazione al management include come sua parte costitutiva l'esperienza ed avanza alcune osservazioni critiche specifiche sul disegno incluso nel Decreto, come l'obbligatorietà, la mancanza di criteri di valutazione al di là della pura frequenza, l'attuazione in forma di corso e non di percorso e l'impossibilità di avvalersi di relazioni individualizzate. A suo avviso, «più che predisporre un "corso" di formazione per soggetti provvisti di esperienza e di professionalità, sarebbe utile, piuttosto, lavorare insieme a loro alla costruzione di percorsi formativi personalizzati» in chiave sostanzialmente autoformativa; inoltre, andrebbe recuperata in termini più espliciti la dimensione organizzativa come «competenza collettiva» ed andrebbe valorizzata a fondo l'inserzione in una logica di sviluppo professionale caratterizzato dall'autonomia nell'apprendimento, dalla capacità di effettuare l'analisi della pratica, dalla capacità di analisi critica e di ragionamento scientifico e dal possesso di abilità di comunicazione e di lavoro in équipe. In prospettiva, si delinea una non ristretta serie di indicazioni, che comprende l'«attenta e diffusa analisi dei fabbisogni di formazione», l'adozione di una logica di «patto/contratto formativo attraverso un bilancio delle competenze», l'introduzione di «percorsi formativi flessibili attraverso la stesura di piani formativi individualizzati», il coinvolgimento dei «diretti interessati», il privilegiamento di «metacompetenze quali [...] le capacità gestionali e relazionali», il consolidamento di strutture di conoscenza «ampie, sofisticate e solide che consentano di gestire i cambiamenti in atto», la «definizione delle competenze» dei dirigenti, la promozione e l'incremento di «azioni autonome di autoformazione e di autosviluppo», il «raccordo tra realtà operativa e contesti di ricerca», il lavoro su «progetti simulati e su progetti reali a partire dalle situazioni-problema» ed, infine, l'orientamento a «passare da un atteggiamento di tipo trasmissivo all'adozione di una logica della ricerca-azione come modo di formazione».

Di nuovo: nulla da eccepire. Torniamo, però, a proporre l'interrogativo sul futuro.

Nel Documento Finale del V Congresso dell'ANP-Associazione Nazionale Presidi e Direttori Didattici (Chianciano, novembre '98) alla formazione in servizio è stato dedicato un

¹⁴ F.SUSI (a cura di), *Il leader educativo*, Armando, Roma 2000, p. 183 ss.

veloce passaggio nel quale, dopo aver riconosciuto che con i corsi legati all'acquisizione della dirigenza «si è concretizzata un'iniziativa importante i cui risultati [...] potranno favorire un effettivo arricchimento della professionalità dei dirigenti», si prosegue sostenendo l'integrazione del «percorso di autoformazione del dirigente – inteso come elemento connotativo di esercizio della funzione – [...] con momenti esterni di formazione in servizio», aperti al concorso di «molteplici soggetti», all'«attivazione di canali di formazione a distanza» ed al «confronto fra i pari attraverso un sistema di reti».

Ancora una volta: pienamente d'accordo. Ci spiace, però, che il Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro per i Dirigenti delle scuole, siglato il 10 gennaio 2002, non vi faccia cenno. A che punto siamo, allora?

Abbiamo parlato, a suo tempo¹⁵, di una prospettiva di movimento da mantenere aperta ed ancora lontana dal suo punto di arrivo, e crediamo che, per quanto si siano fatti degli indubbi passi avanti soprattutto a livello di esperienza e di ricerca, la situazione sia tutt'ora rappresentabile in questi termini. Soprattutto, non appare in via di soluzione il nodo radicale della “normalizzazione” della preparazione d'ingresso dei dirigenti scolastici in una visione organicamente vocazionale e progressiva della carriera di insegnamento sottratta alla tradizionale connessione con i passaggi congiunturali di riforma (possiamo anche aggiungere che qualsiasi riduzione delle opportunità di mobilità trasversale e di articolazione delle competenze e delle prestazioni degli insegnanti non fa che ridurre le occasioni di autoriconoscimento, di tirocinio anticipato e di orientamento personale alle funzioni dirigenziali).

La nostra ricostruzione fa vedere chiaramente – ci pare – il non breve cammino di approfondimento, di acquisizione di capacità formative e di elaborazione di modelli per la formazione in servizio dei dirigenti scolastici che nel nostro Paese si è stati in grado di realizzare. Sarebbe veramente il caso di esercitarli ed applicarli nei momenti giusti, per gli obiettivi corretti e con gli esatti destinatari.

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV., *Formazione in servizio e riforma dei programmi*, ECOGESES-AIMC, Roma 1985.
 FEDERICI S. (a cura di), *Modelli di formazione in servizio dei dirigenti*, IRRSAE Lombardia, Milano 1983.
 DAMIANO E. et alii, *In cerca di identità. Storie di vita e professionalità del dirigente scolastico*, Laterza, Bari 1993.
 FISCHER L. – M. MASUELLI, *I dirigenti e l'autonomia delle scuole*, Angeli, Milano 1998.
 RUBINACCI A. – P. GALLEGATI – F. QUARANTOTTO, *Dirigenza e dirigenti*, La Scuola, Brescia 1999.
 SCURATI C. – A. CERIANI, *La dirigenza scolastica: vicende, sviluppi e prospettive*, La Scuola, Brescia 1994.
 SERPIERI R., *Leadership senza gerarchia*, Liguori, Napoli 2002.
 SUSI F. (a cura di), *Il leader educativo*, Armando, Roma 2000.

¹⁵ Cfr. L. PELAMATTI – E. DAMIANO (a cura di), *Verso la formazione*, in «Dirigenti Scuola», 1989, 1, pp. 4-60.