CAPITOLO QUATTORDICESIMO

LA FORMAZIONE DEL PERSONALE DIRETTIVO DI SCUOLA CATTOLICA

Cesare Scurati*

Il Decreto Ministeriale relativo alla possibilità di presentare "Progetti di formazione dei responsabili di direzione delle scuole paritarie" che «operando in rete, propongono progetti di formazione del personale preposto o da preporre alla direzione delle scuole stesse» apre un interessante nuovo capitolo per l'azione e la riflessione sulla scuola e sulla formazione dei suoi operatori. Si tratta, infatti, di una novità in assoluto sia nello specifico del provvedimento sia nel suo inquadramento nel più ampio movimento cui esso rimanda per quanto concerne la visione complessiva delle posizioni di direzione nell'ambito della ricerca sulle professioni educative e l'insieme delle considerazioni che si rivolgono alle scuole cattoliche.

Siamo quindi di fronte ad un lungo itinerario, del quale il progetto che illustreremo costituisce un primo punto terminale di applicazione e di conseguenza pratica.

1. DIRIGERE SCUOLE

Lo sviluppo della nuova concezione della dirigenza scolastica include sia una parte riferita ai principi organizzativi in senso stretto sia una parte più propriamente etico-filosofica. «Una organizzazione efficace ed innovativa – per stare al primo versante – deve celebrare e sfruttare la sua rilassatezza strutturale invece di vederla come una condizione patologica [...] L'articolazione accoglie la rilassatezza strutturale per i suoi vantaggi e tollera meglio i requisiti richiesti per l'interazione»[1].

Il secondo versante viene occupato soprattutto dalle considerazioni sui caratteri tipicamente "umani" dell'impresa scolastica e dalla collocazione sullo sfondo della "difficoltà" dei tempi. «Nelle imprese umane come l'insegnamento ed il lavoro nella scuola – afferma Sergiovanni[2] – le concezioni tecniche e manageriali devono essere sempre subordinate ai bisogni umani e le azioni essere sempre realizzate al servizio di scopi umani». E ancora: «I dirigenti scolastici non devono considerare la rilassatezza e l'autonomia di fatto come difetti dell'organizzazione da correggere mediante controlli organizzativi più potenti ma come caratteristiche naturali e perfino desiderabili che rafforzano le prerogative professionali di discrezionalità e consentono loro di prendere importanti decisioni su una base informativa».

Il quadro teorico, quindi, risulta informato alla «teoria contingentista» del cambiamento, alla «teoria situazionale» della leadership ed alle istanze dello «sviluppo organizzativo»[3], con una conseguente estesa ridefinizione dei contenuti stessi dei programmi di formazione, i cui capitoli essenziali comprendono le prospettive culturali generali, le conoscenze e gli aggiornamenti sull'apprendimento, sulle organizzazioni e sugli studenti, i modi per capire le interazioni fra gli esseri umani e le organizzazioni, il ruolo della scuola nella società, le interazioni fra la scuola e l'ambiente, e le relazioni umane.

---

* Ordinario di Didattica Generale, Università Cattolica, Milano.

[1] T.A. ASTUTO – CLARK D.L., *Achieving Effective Schools*, in E. HOYLE – MC MAHON A. (a cura di), *The Management of Schools*, Kogan P., London 1986, p. 68.

[2] T.J. SERGIOVANNI, *The Theoretical Basis for Cultural Leadership*, in L.T. SHELVE – SHOENHEIT M.B. (a cura di), *Leadership: examining the Elusive*, ASCD, Alexandria (Virg.) 1987, p. 127.

[3] Ci riferiamo soprattutto alle realizzazioni del Programma IMTEC (*International Management of Training for Educational Change*), ad alcune delle quali abbiamo preso parte direttamente.

In ogni caso, il disegno della figura dirigenziale nelle istituzioni educative è andato assumendo tratti sempre più distintivamente precisi.

In una sintetica prospettazione dei modelli di management educativo, Bush parla di *modelli formali* (obiettivi definiti tramite strategie razionali, valutazione mediante rendicontazione, il dirigente top-man nella scala gerarchica), *modelli democratici* (decisioni prese prevalentemente attraverso il raggiungimento del consenso, essenziale la definizione dei valori e la loro condivisione fra il dirigente e lo staff), *modelli politici* (decisione mediante negoziazione, accento sui gruppi e sui loro conflitti di interesse), *modelli soggettivi* (al centro gli individui con le loro percezioni ed i loro significati) e *modelli dell'ambiguità* (accento sull'imprevedibilità e l'incertezza, alto coefficiente di frammentarietà, problematicità ed indeterminatezza)[4]. Questo non vuol dire, però, che l'approccio di carattere pedagogico, basato sull'identificazione del dirigente come agente culturale – analizzatore di bisogni, propositore di soluzioni, stimolatore di processi di chiarificazione e conduttore di itinerari decisionali partecipativi – risulti omogenea soltanto ad una rappresentazione tendenzialmente "anarchica" dell'organizzazione.

Glatter, ad esempio, sulla base di un'interessante presentazione delle immagini organizzative della scuola viste in corrispondenza con la definizione di altrettanti compiti caratteristici del dirigente[5], sottolinea appunto la necessità di una prospettiva multilaterale ed integrativa, evidenziata in un prospetto riassuntivo di questo tipo:

Compito	Oggetto	Contenuti
Management	Programmazione, organizzazione, coordinazione, controllo	Determinare i ruoli, le responsabilità ed i meccanismi della politica interna della scuola e del controllo del tipo di conduzione
	Utilizzazione del personale	Definire compiti ed assegnare mansioni
	Valutazione e documentazione	Compilare prospetti statistici, custodire dati e registri, valutare gli standard di insegnamento e l'andamento della scuola in generale, stabilire strumenti e criteri di misura
	Edifici, terreni e impianti	Sorvegliare sulla manutenzione e la sicurezza delle strutture
Leadership	Motivazioni	Influire sugli staff e sugli alunni, interessarsi dei bisogni, incentivare gli interessi, prestare attenzione alle condizioni di lavoro
	Promozione professionale	Sviluppare interventi per la qualificazione in servizio, arricchire le situazioni di lavoro, procurare supporti tecnici
	Risoluzione dei conflitti	Esercitare l'autorità, attivare trattative ed arbitraggi, ricorrere a mediazioni, conciliare
	Comunicazioni	Creare canali, diffondere informazioni sulla politica, le attività e le iniziative della scuola
Rapporti	Contatti con le autorità scolastiche	Incontri, relazioni, connessioni, situazioni di consenso
	Rapporti con famiglie e comunità	Valorizzare le aspettative, curare il coinvolgimento, far conoscere la scuola
	Rapporti con le agenzie esterne	Contatti col mondo del lavoro, collegamenti con strutture educative di supporto alla scuola

Il tema dominante è oggi costituito dall'attenzione per la leadership educativa, in cui risulta particolarmente assiduo il contributo di Sergiovanni, caratterizzato dall'insistenza sul fatto che «ciò che un dirigente sceglie di fare dipende dal suo cuore e dalla sua testa, e questo rimanda sostanzialmente ad un problema di valori»[6]. Il vero compito del leader, allora, è di «concentrarsi a rimuovere gli ostacoli, a procurare un sostegno materiale ed emotivo, a prendersi cura dei dettagli che rendono il cammino più facile, a condividere la partecipazione alla marcia ed alla soddisfazione alla fine del viaggio, ad identificare una meta significativa per il prossimo viaggio». È importante

[4] T. BUSH, *Theories of Educational Management*, Routledge & Kegan, London 1986.
[5] R. GLATTER, *The Management of School Improvement*, in E. HOYLE - MC MAHON A. (a cura di), *The Management of Schools*, *cit*., pp. 87 sgg.
[6] T.J. SERGIOVANNI, *Building Community in Schools*, Jossey-Bass, San Francisco 1994.

che il capo d'istituto riesca ad installare nella sua scuola un'«etica dell'impegno» come fondamento dell'«ideale professionale», che vuol dire «far tutto il possibile per essere al servizio dei bisogni culturali, evolutivi e sociali degli studenti come persone»; ideale rispetto al quale i dirigenti hanno «una speciale responsabilità [...] perché in ogni caso essi sono prima di tutto insegnanti».

L'analisi assume come motivo conduttore la differenziazione fra il principio di organizzazione e quello di comunità.

In primo luogo, le scuole vanno concepite come «comunità finalizzate», cioè «posti dove i membri sviluppano una comunità di pensiero che li tiene insieme e li connette ad una visione condivisa»; l'impegno più approfondito è poi dedicato alla delineazione dell'idea di «comunità professionale», che si contraddistingue per la dedizione esemplare al lavoro in vista del perseguimento di fini socialmente validi, per la presenza di un'etica della sollecitudine e dell'altruismo nelle relazioni fra le persone, per l'impegno in processi autonomi di ricerca, per la capacità di mettersi al servizio degli studenti, della famiglia, della scuola e dei suoi fini e, soprattutto, per la disposizione a definire i termini della "colleganza" in un senso che vada ben oltre la congenialità di carattere o la prossimità fisica. La «comunità di pensiero» che si viene così a costituire «diventa un sostituto della leadership», facendo della scuola una situazione «in cui le persone sono sollecite l'una dell'altra, si aiutano a vicenda, si dedicano al loro lavoro e a una vita di ricerca e di apprendimento», in cui il sistema normativo viene interiorizzato ed inteso come base per la vita di tutti i giorni ed in cui la motivazione sorge da una fonte interiore: «Quando questo accade, ciascuno sa autogestirsi ed autodirigersi».

Prima ancora di essere comunità professionali, ad ogni modo, le scuole vanno intese come comunità autonome di ordine morale, libere di decidere da sole le loro proposte educative, i loro programmi, i loro orari e modi di operare e i loro mezzi di dimostrare che funzionano responsabilmente». Il messaggio finale, allora, parla di una vera e propria «politica della virtù», da perseguire, attraverso la sostituzione, in un senso, dei valori burocratici e corporativi con quelli democratici e, in un altro, della teoria della scelta puramente razionale con una concezione normativa ed etica della natura umana.

Sergiovanni ribadisce[7] che la collocazione ideale dei dirigenti va posta dell'ambito dei fini oltre (e più) che in quello dei mezzi. Le scuole, in conclusione, hanno bisogno di una leadership speciale, basata su un'autorità morale, capace di additare ciò per cui vale la pena di impegnarsi, radicata nella vita e nella storia locale, arricchita da relazioni di condivisione e da idee di valore, rivolta alla promozione della forza negli altri.

2. DIMENSIONE AUTONOMIA

L'autonomia deve accompagnarsi ad una rinnovata capacità della scuola di autofondarsi nei suoi ragionamenti, nei suoi valori, nei suoi motivi e nei suoi significati. In questo senso, l'impegno dell'autonomia equivale ad una scommessa sull'intelligenza e sull'introduzione di più solide condizioni per dare un consistente contributo alla società ed alla cultura. Infine, occorre ribadire che la difesa di un servizio sociale e di un'esperienza umana come la scuola può fondarsi soltanto su elementi di carattere morale e, di conseguenza, umanistico e può essere giustificato soltanto da motivi intrinseci di senso e di servizio: gli unici, d'altra parte, per cui il gioco vale la candela.

L'autonomia, inoltre, si connette strettamente, a sua volta, con la rivisitazione della figura del dirigente scolastico; anch'essa, infatti, si va orientando in maniera sempre più netta a favore di una visione diffusiva della leadership, la cui implicazione diretta postula che il dirigente sappia creare le condizioni perché nella sua scuola si sviluppino capacità di leadership negli insegnanti[8]; la condizione fondamentale per riuscirvi è di saper porre in atto «processi di apprendimento reciproco». In una prospettiva come questa la leadership sta a significare l'insieme dei processi che abilitano i partecipanti a costruire e scambiare significati in vista di processi di apprendimento che

---

[7] T.J. SERGIOVANNI, *The Lifeworld of Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco 1999.
[8] Cfr. L. LAMBERT, *Building Leadership Capacity in Schools*, ASCD, Alexandria (Virg.), 1998.

conducono al cambiamento costruttivo e richiede la ridistribuzione del potere e dell'autorità (i dirigenti hanno bisogno di affidare esplicitamente l'autorità e gli insegnanti di imparare come incrementare il potere personale e l'autorità informale). La conduzione, quindi, è intesa come uno sforzo condiviso e collettivo, che sta a fondamento della democratizzazione (che è, alla fin fine, il senso dell'autonomia come valore) della scuola.

Si tratta, in definitiva, di passare da una prospettiva centrata sul "dirigente" come tale ad una centrata sugli insegnanti, nella quale il dirigente stesso appare come un agente di sviluppo formativo. Se – come abbiamo detto – è alla fin fine la preoccupazione educativa a dover dominare, va ricordato che essa è sottoposta ad un'inesorabile legge di oblatività, per la quale si acquista sempre senso "per altro" piuttosto che "per sé". Anche quando si dirige; anzi, forse soprattutto allora.

Vuol dire che una delle centralità dell'azione del dirigente in funzione dell'autonomia diventa lo sviluppo professionale degli insegnanti in vista di una condivisione della leadership.

3. Parlar di scuola

È certamente questo un tempo in cui di discorsi sulla scuola e sull'educazione se ne fanno molti, mentre non è altrettanto facile avvertire quali sono le "logiche" sottese a tutto questo, vale a dire gli elementi sostanziali di senso rispetto ai quali confrontarsi. 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?

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 le quali l'impatto formativo risulta troppo debole rispetto alle sfide da affrontare.

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, 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.

Il nodo fondamentale è costituito – per seguire una robusta analisi di Goodlad[9] – dalla tensione fra l'educazione come promozione dell'autorealizzazione personale sul piano individuale e come creazione di una "*civitas*" sociale e morale collettiva. In questo senso, cioè nel senso di rappresentare comunque un compito di mediazione e di armonizzazione, essa assume l'aspetto di un inevitabile tirocinio morale; ed è per questo, poi, che la scuola si innesta a sua volta in un terreno intrinsecamente valoriale.

Il segnale più importante ha a che fare con la connessione morale che collega il destino del singolo con quello della comunità ed i compiti formativi della scuola con quelli della società in un gioco di rimandi, di richiami e di sostegni reciproci il cui intreccio insieme spontaneo (naturale) e programmatico (intenzionale) ha rappresentato il fulcro della grande pedagogia della scuola nella cultura moderna.

---

[9] J.I. Goodlad, *In Praise of School*, Teacher College P., New York 1997.

4. SCUOLA CATTOLICA

Entra allora in gioco, sullo sfondo di questo quadro, la collocazione della scuola cattolica nelle sue caratterizzazioni sia di "compatibilità" che di "eccedenza" nei confronti della nozione di scuola-comunità che abbiamo richiamato. L'intreccio dei due livelli costituisce la linea argomentativa sulla quale procediamo[10].

La scuola cattolica riceve il chiaro e ben enunciato compito di dar vita ad una comunità scolastica nella quale aiutare a crescere nel senso della "novità" cristiana attraverso la coordinazione formativa di cultura e messaggio di salvezza. La visione propositiva si impernia nella piena accettazione del carattere di "scuola" così come si è venuto costruendo e configurando nella sensibilità della coscienza moderna e nella mediazione scientifica delle scienze dell'educazione contemporanee e, nello stesso tempo, nell'individuazione di una "specificità eccedente" rispetto ad esso. Emerge da qui, allora, il tema radicale per cui solo essendo "vera scuola" si può anche essere "scuola cattolica"; cui consegue immediatamente l'idea di un «progetto educativo» compiutamente elaborato ed originalmente composto[11].

Ancora, il Sussidio dell'Ufficio Nazionale per l'Educazione, la Scuola e l'Università *Fare pastorale della scuola oggi in Italia*[12] afferma che nella scuola avviene l'incontro fra la Chiesa ed il mondo e lascia chiaramente intendere l'attenzione per la rilevanza della scuola e delle sue responsabilità nel quadro della cultura e della civiltà attuale – è in questo senso che vanno assunti gli accenni alla democrazia scolastica, all'istanza della comunità, alla necessità di ridefinire il carattere proprio della scuola, all'avanzamento delle tecnologie, all'urgenza dell'attenzione ai diritti umani, al rapporto uomo-ambiente, alla pace, alle incognite dello sviluppo, ai doveri della solidarietà, al rapporto scuola-lavoro, all'istanza delle riforme, all'accettazione senza riserve della rivendicazione della «nuova caratterizzazione professionale della funzione docente».

Un'elaborazione di suggestivo valore si può avere tramite il concetto, impiegato in occasione dell'Assemblea Nazionale sulla Scuola Cattolica svoltasi a Roma nell'ottobre 1999, di "profeticità", 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[13].

Per quanto attiene alla dimensione curricolare, un curricolo è significativo, rispetto ai valori propri della visione cristiana dell'umanità, quando contiene le proposte e le forme di esercizio che consentono di elaborare la consapevolezza delle componenti essenziali della concezione cristiana dell'uomo e della sua esistenza, così da riflettere 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.

Per quanto attiene alla selezione dei contenuti, la posta in gioco consiste nell'aprirsi la strada per una possibilità concreta di "parola" profonda e di rafforzamento stabile delle potenzialità autonome della persona nel segno di una essenzialità giustificata. 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" nozionistici a favore di una riduzione mirata secondo obiettivi preferenziali.

---

[10] Condensiamo due precedenti contributi: C. SCURATI, *FIDAE: una ricerca per la qualità*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Scuola cattolica in Italia*. Primo Rapporto, La Scuola, Brescia 1999, pp. 119-135; *Una risposta profetica alla nuova domanda educativa*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Per un progetto di scuola alle soglie del XXI secolo*. Scuola Cattolica in Italia. Secondo Rapporto, La Scuola, Brescia 2000, pp.125-142.

[11] Cfr. *La scuola cattolica*. Documento, Congregazione per l'Educazione Cattolica, Roma 1977.

[12] Cfr. *Fare pastorale della scuola oggi in Italia*, Ufficio Nazionale per l'Educazione, la Scuola e l'Università della CEI, Roma 1990.

[13] Cfr. C. SCURATI, *Una risposta profetica alla nuova domanda educativa*, *cit.*

Quanto alla congruenza, un progetto formativo dovrebbe essere inteso ed attuato come la realizzazione testimoniata nei fatti di una serie di fedeltà rispetto ad assunti e fattori indicati come orientativi ed impegnativi, lealmente coeso nel passaggio dalla formalità alla realtà.

Ma non si può certo tralasciare anche l'impegno per il cambiamento innovativo.

Nel suo fondamento ultimo, l'innovazione indica il processo tecnico-morale 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.

Il punto centrale da sollevare, allora, è costituito dall'immissione nei curricoli di studio e nelle attività di insegnamento di un principio di legittimità dell'esplorazione.

5. Formazione

Un ultimo passaggio di riferimento rispetto al progetto di cui diremo conclusivamente spetta al tema della formazione, nel quale viene anch'esso ad inquadrarsi.

Non è oggi difficile, al riguardo, raccogliere il segnale di un mondo in movimento sempre più accelerato, rispetto al quale i modi consueti, anche i più volonterosi, di intervento e di azione affrontano un destino di rapida obsolescenza ed inefficacia. In questo senso, un principio di "aggiornamento" appare ormai assolutamente inadeguato a rappresentare la gamma delle soluzioni e delle figure strutturali in gioco. Così come non appare più giustificabile il permanere di atteggiamenti di sufficienza, se non di vera e propria insofferenza, nei confronti di campi di attività rispetto ai quali si giocheranno molte partite nel prossimo futuro; e nei quali si regge – anche questo va detto molto chiaramente – soltanto in base alla competenza ed all'estrema focalizzazione della proposta.

Il futuro della formazione continua, infatti, dovrà affrontare i problemi provenienti dall'insorgere di nuovi bisogni e nuove domande, dall'internazionalizzazione, dalla competizione fra una molteplicità di agenzie erogatrici, dall'accesso a nuove strutture di servizio, dalla flessibilità orizzontale e verticale che verrà introdotta nell'istruzione superiore, dai mutamenti nei sistemi di vita e nei sistemi di diffusione dell'informazione, e via dicendo. Da qui discende l'esigenza di introdurre adeguate misure di cambiamento circa gli accessi, i sistemi di formazione per gli adulti, il collegamento fra attività professionale e periodi formativi, l'accreditamento e la valutazione dell'apprendimento in situazione, il riconoscimento internazionale dei titoli, la cooperazione transnazionale, la definizione di standard europei, il potenziamento delle opportunità di istruzione a distanza.

Nel Rapporto preparato da Gass per la Commissione Europea (1996) la formazione continua viene inserita nel quadro dello «sviluppo e rinnovamento del capitale umano della popolazione adulta», da intendere come realizzazione di una «nuova sintesi fra le vecchie tradizioni ed i bisogni attuali», precisando che «non si tratta soltanto di competitività economica, ma anche di partecipazione democratica e di creatività culturale». Il compito in vista, quindi, è di «promuovere una cultura dell'apprendimento per gli adulti» e non di «dar vita a nuove strutture istituzionali», tenendo in attenta considerazione alcune avvertenze centrali: primato dell'apprendimento sull'insegnamento, necessità di motivare il destinatario, accessibilità e visibilità delle risorse, che devono essere organizzate in maniera da renderle accettabili e facilmente comprensibili. È comunque importante che le aziende e le organizzazioni vengano incoraggiate ad investire nelle capacità personali, diffondendo una nuova cultura manageriale e dirigenziale oltre che nuove forme

di incentivazione, regolamentazione e supporto. Il fulcro del cambiamento, ad ogni modo, consiste nel «sostenere e rafforzare il soggetto che apprende» e, «in una certa misura, questo vuol dire una trasformazione radicale della cultura dei sistemi formativi e produttivi, così da passare da un insieme di valori e di abilità di "impiego" ad uno di "impresa"». «In ogni caso, l'organizzazione e l'accesso ai materiali di apprendimento è vitale, da cui deriva l'idea di centri di risorse per gli studenti e gi insegnanti; è su questo che le nuove tecnologie della comunicazione e dell'informazione hanno un ruolo di primo piano da esercitare».

È quindi bene ricordare che il nuovo universo della comunicazione formativa è contrassegnato dalla valorizzazione delle diversità locali, dallo sviluppo comunitario, dall'eccellenza scientifica, dall'adeguatezza intellettuale, dall'accessibilità del materiale e dall'approccio centrato sulla qualità.

Un richiamo particolare va dedicato alla prospettiva dell'autoformazione con l'impiego delle tecnologie avanzate di istruzione. A questo proposito, occorre far presenti alcuni punti di attenzione:

- il tema dell'autoformazione permanente rimanda ad una contemperazione progettuale di bisogni di ordine esterno-oggettivo e di bisogni di ordine interno-soggettivo;
- la formazione di nuove potenziali comunità va accompagnata dal mantenimento di forme educative basate sull'immediatezza e sulla realtà delle esperienze e dei contatti;
- va controllato il pericolo della formazione di nuove élites e di nuove forme di gnosi per "iniziati" altamente competenti ed esclusive;
- la costruzione di mondi "virtuali" può esser considerata come l'amplificazione di una ben conosciuta potenzialità inclusa nel gioco e nel "far finta" (la sospensione del rischio, la modellizzazione anticipativa del possibile, ecc.), il cui valore sul piano dell'apprendimento non è certamente nuovo, per cui, esplorandone i confini, occorre mantenerne l'efficacia di esercizio "per" la realtà e non "fuori" di essa;
- lo sviluppo di numerose professionalità specializzate richiederà che si rafforzi, di contro, la capacità di dar luogo ad una progettualità unitaria e coerente e ad una destinazione corretta delle risorse e degli interventi.

6. UN PROGETTO DI FORMAZIONE

Il Progetto di formazione inteso ad avvalersi del dispositivo ministeriale di cui all'inizio della nostra esposizione (*Progetto di formazione del personale responsabile della direzione di scuole paritarie di ispirazione cristiana*)[14] intende rispondere ad alcune specifiche esigenze emergenti dalle scuole partecipanti alla rete, quali:

- la possibilità di coinvolgere all'interno di un unico progetto responsabili della direzione appartenenti a ordini e gradi diversi di scuola, facilitando un percorso di formazione comune sul quale si innestano flessibilmente moduli formativi specifici dei differenti ordini e gradi di scuola;
- l'articolazione secondo logiche che sappiano alternare momenti intensivi residenziali con momenti di formazione a distanza e di autoformazione assistita, sì da introdurre all'impiego delle nuove tecnologie della comunicazione e della formazione evitando al contempo un eccessivo periodo di allontanamento dalle loro scuole di riferimento;
- un decentramento territoriale, onde far fronte alla notevole disomogeneità della presenza delle scuole sul territorio nazionale;
- lo stimolo ai dirigenti a farsi essi stessi risorse per la formazione oltre che ad aprirsi a forme di collaborazione fra le scuole.

---

[14] Il Progetto è affidato a gruppi di lavoro dell'Università Cattolica di Milano, della LUMSA di Roma, dell'ISRE di Venezia e del Centro Studi per la Scuola Cattolica della CEI con il coordinamento di G. Bocca, che ha curato la stesura del testo che utilizziamo.

L'impianto formativo prevede un *curricolo di base* di 100 ore comune a tutti i partecipanti, un *curricolo elettivo* di 30 ore differenziato per ordini e gradi di scuola, un *curricolo di formazione/autoformazione a distanza assistita* di 100 ore ed un *curricolo di formazione individuale in situazione* di 100 ore.

Il *curricolo di base* è volto ad esplorare le aree del diritto e della legislazione della parità e dell'autonomia, della gestione dell'autonomia, della pedagogia e sociologia della scuola, della gestione e governo delle risorse umane; inoltre, include una introduzione alla formazione a distanza ed ai suoi strumenti e la presentazione dei principi e fondamenti educativi della scuola pubblica di ispirazione cattolica nel contesto ecclesiale e sociale. Temi previsti: reti e partenariati, realizzazione dell'obbligo scolastico e formativo, progettazione formativa, analisi dei bisogni formativi, elementi di informatizzazione sistema scolastico e formativo integrato; rilevamento dell'offerta formativa, organizzazione della scuola, piano dell'offerta formativa, gestione delle relazioni con il contesto e con il sistema della scuola pubblica a gestione statale, progetto qualità, valutazione e autovalutazione di istituto; management formativo, teoria della comunicazione, gestione dei gruppi, *decision making*, gestione dei processsi formativi nell'organizzazione.

Il *curricolo elettivo,* imperniato sullo sviluppo di elementi di progettualità educativa, comprende tematiche relative ai differenti processi di insegnamento e apprendimento, alle strategie per l'integrazione e l'individualizzazione dell'insegnamento, alla conoscenza dei diversi ordini e gradi di scuola ed alla possibilità di realizzazione di istituzioni comprensive o aggregate, alla scuola dell'infanzia ed alle sue problematiche pedagogico-didattiche e gestionali.

Il *curricolo di formazione/autoformazione a distanza assistita* prevede il ricorso a strumenti e modalità di FaD, a strumenti e modalità di tutoraggio in FaD, a strumenti e modalità di verifica di FaD, da vedere in funzione dello sviluppo di nuclei tematici di approfondimento relativi ai primi due curricoli.

Il *curricolo di formazione individuale in situazione* comprende attività di autoformazione assistita, con ricorso a materiali strutturati anche multimediali ed opportunità di confronto in rete, confronti e scambi con scuole e realtà (p. es. imprese, servizi) presenti nel territorio e lo svolgimento di un progetto sul campo individuale o di gruppo, per il quale sono possibili anche forme di *tutoring* o di assistenza tecnica da parte del gruppo responsabile della formazione, nel quale individuare un settore di interesse relativo ai profili dell'autonomia da sviluppare fra quelli già in atto o da attuare nella propria scuola.

Il Progetto contempla anche un rilevante sforzo sul piano informatico, con l'apertura di un sito web (comprendente materiali, spazi di dialogo, aree di approfondimento, corsi *on* e *off line*) ed il supporto di un *course management system* di supporto per le attività di formazione a distanza,in modo da ottenere procedure di verifica e di valutazione individualizzata per ogni corsista. Ad ogni partecipante, dopo una formazione di base nell'impiego delle nuove tecnologie della comunicazione, verrà rilasciata una *password*, che consente l'accesso alla casella postale personale, alla *chat line* di progetto, al forum ed agli altri spazi di acquisizione di materiali on line nonché la possibilità di caricare sul sito materiali di propria produzione. Per alcuni corsi si prevede la realizzazione di pacchetti formativi erogati come corsi a distanza, completi di ore di lezione, esercitazioni e prove di verifica finali degli apprendimenti raggiunti.

Le parole d'ordine possono venire identificate nella *finalizzazione*, nel *potenziamento* e nel *servizio*. Sul primo piano di tratta di difendere l'evidenza dei traguardi, sul secondo di offrire occasioni di presenza adulta significativa e sul terzo di collocarsi al centro di un sistema come "parola", utile e valido punto di riferimento e di sintesi insieme operativa e morale.

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

ARMONE A. - LELLI L. - SUMMA I., *Manuale del dirigente scolastico*, Laterza, Bari 2002.

CERIANI A. (a cura di), *Processi di innovazione e miglioramento della scuola. Strategie e modelli di intervento organizzativo*, Unicopli, Milano 1996.

CESARINI G. - REGNI R., *Autonomia e empowerment*, Armando, Roma 1999.

MALINVERNO A., *Gestire l'autonomia scolastica*, Unicopli, Milano 1998.
PUTTON A., *Empowerment e scuola*, Carocci, Roma 1999.
RIBOLZI L. (a cura di), *Il dirigente scolastico*, Giunti, Firenze 1999.
RUBINACCI A. - GALLEGATI P.- QUARANTOTTO F., *Dirigenza e dirigenti*, La Scuola, Brescia 1999.
SCURATI C. - CERIANI A., *La dirigenza scolastica*, La Scuola, Brescia 1994.
SERGIOVANNI T.J., *Costruire comunità nella scuola*, LAS, Roma 2001.
SERGIOVANNI T.J., *Dirigere la scuola, comunità che apprende*, LAS, Roma 2002.
SUSI F. (a cura di), *Il leader educativo*, Armando, Roma 2000.