

IL DIRIGENTE SCOLASTICO: UN LEADER EDUCATIVO TRA COORDINAMENTO E NEGOZIAZIONE¹

di Antonio Valentino

Appare ancora difficile tentare una definizione univoca e compiuta del dirigente scolastico. Anche perché non può bastare una legge o un contratto a determinare il passaggio da una figura direttiva e quindi sostanzialmente esecutiva, ad una figura dirigente con compiti autonomi, funzioni esercitate in proprio e proprie responsabilità. Né a definire un profilo che solo un'esperienza consapevolmente vissuta e una ricerca-azione rigorosamente condotta possono contribuire a delineare in modo più preciso².

Tuttavia, è possibile cogliere visioni e linee di tendenza che non sono solo frutto di scelte ideologiche, ma rispecchiano, in non pochi casi, pratiche e vissuti diversificati, sperimentati già prima del passaggio alla dirigenza, e tentativi di riconsiderare la propria professione alla luce delle trasformazioni radicali che hanno investito le nostre scuole e quindi la figura del capo di Istituto.

Due visioni della dirigenza

Oggi si confrontano e su qualche aspetto si intrecciano più o meno consapevolmente due visioni della dirigenza scolastica. Che, con una qualche semplificazione, possono essere ricondotte alle posizioni in proposito dei due più significativi schieramenti sindacali (l'Associazione Nazionale Presidi (ANP) e le organizzazioni confederali CGIL CISL UIL scuola; nello SNALS sembrano prevalenti orientamenti non dissimili su più punti da quelli confederali). Ma se nel dibattito (attraverso le riviste e gli atti di convegni) le differenze di posizioni sono, in molte circostanze, più riconoscibili e marcate, nei vissuti personali, quali è dato percepire sulla base di esperienze dirette, e confronti a diversi livelli, i profili sono molto più variegati, incerti e intrecciati.

Ciò promesso, diremo che una prima posizione si affida maggiormente a segnali di riconoscimento e di identità che enfatizzano più il ruolo dirigenziale come tale (l'essere dirigente) e meno la sua specificità legata all'ambiente scuola (l'essere dirigente scolastico, di una IS). Pertanto

- la mobilità verso altre dirigenze e da altre dirigenze è visto come una eventualità organicamente collegata alla natura dirigenziale del compito,
- perde di significato e valore il prerequisito ora richiesto di almeno 7 anni nel ruolo docente per poter accedere al corso concorso della dirigenza scolastica,
- diventa prioritaria la rivendicazione di poteri e prerogative quali quelle della valutazione del personale scolastico e della discrezionalità gestionale,
- l'area dirigenziale amministrativa è considerata come sbocco naturale di un impegno politico sindacale tendente a togliere centralità alla dimensione educativa del profilo e a dare più risalto all'azione amministrativa e a considerare il dirigente scolastico come leader organizzativo la cui forza e il cui prestigio sono sostanzialmente funzioni dei poteri di cui dispone.

Nella seconda posizione l'accento viene posto maggiormente sui seguenti aspetti:

¹ L'articolo apparirà sulla rivista *Valore scuola Proiezioni*, n. 20, dicembre 2002.

² E' in corso una ricerca empirica che vede promotori le Agenzie "Proteo Fare Sapere" e "Aristeia" su *Il Portfolio delle competenze del Dirigente scolastico*, e che si avvale della partecipazione di 240 ds di ogni regione d'Italia, in massima parte iscritti alla CGIL scuola. Essa ha come obiettivo una prima definizione di un profilo "agito", condiviso nella pratica quotidiana da un numero significativo di ds. A partire da tale profilo si svilupperà uno studio sulle coerenze e gli scostamenti dello stesso rispetto al tipo di scuola che, seppure in modo ancora problematico, si sta delineando con i processi di autonomia. Le conclusioni del percorso sono previste per marzo 2003.

- la valorizzazione delle professionalità scolastiche, contro posizioni enfatiche sui poteri
- i principi della condivisione e della cooperazione, contro visioni dirigistiche, aziendalistiche e gerarchizzanti della scuola
- i valori della reciprocità e dell'ascolto attivo nei confronti dei soggetti che operano nella scuola e del contesto territoriale in cui la scuola assicura il suo servizio,
- la sottolineatura di compiti e funzioni tendenti a garantire le condizioni attraverso cui l'IS realizza la sua missione considerata primaria: quella di una relazione educativa soddisfacente (Pertanto le azioni di promozione-direzione-coordinamento, di motivazione e realizzazione delle risorse professionali, di gestione delle risorse e organizzazione dei servizi amministrativi sono tanto più apprezzabili quanto più risultano coerenti e funzionali con le finalità della scuola).

Se quelli indicati sono gli elementi connotanti le due posizioni, ciò non significa che, soprattutto su alcuni aspetti della seconda, ci siano collocazioni sempre e comunque contrapposte.

Verso una dirigenza democratica ed efficace

Attingendo dalle diversificate pratiche e tentativi e dal dibattito di questi ultimi anni, si cercherà di seguito di approfondire tre aspetti:

- il "compito" del coordinamento, che tra le varie aree di responsabilità - di cui alla L. 59 e decreti derivati - , è quella che si ritiene centrale per la struttura organizzativa della scuola italiana;
- le competenze di negoziazione;
- il profilo di leadership "educativa".

Tutti elementi e aspetti - riconducibili prevalentemente alla seconda posizione - distintivi e fondamentali in una organizzazione che ha le caratteristiche della nostra scuola, anche in ragione del compito primario della gestione unitaria dell'IS, attribuito al DS dal D.L.vo 59.

La convinzione di fondo che anima queste riflessioni è che nella scuola - e non solo nella scuola - il dirigismo di qualunque tipo non paga e che esso si fonda su considerazioni estranee alla natura dell'IS e del ruolo dirigenziale.

1. Il coordinamento

La funzione di coordinamento - primo tratto del profilo che qui si intende rimarcare - è fissata nella Legge 59/97, laddove parla degli "autonomi compiti" attribuiti al dirigente scolastico.

Con una buona dose di approssimazione, è possibile affermare in proposito

- che nessun dirigente pubblico o privato può conseguire obiettivi indipendentemente dalla collaborazione e l'impegno di chi lo affianca;
- che, l'attribuzione dei poteri di coordinamento al dirigente scolastico, non costituisce di per sé menomazione delle competenze degli OOCC; può essere sufficiente infatti distinguere tra funzioni di indirizzo o governo e funzioni gestionali;
- che un esercizio corretto di tale funzione può scongiurare gli opposti timori dell'autoritarismo e assemblearismo che oggi si fronteggiano nel confronto politico.

C'è da chiedersi però come, nella concretezza del lavoro quotidiano, si articola questa funzione.

Consideriamo alcune possibili risposte a questo interrogativo, che un po' l'esperienza, un po' i risultati di studi sull'argomento suggeriscono

Una prima risposta: il coordinamento si realizza con l'azione concreta di integrazione delle varie componenti, finalizzata alla gestione unitaria; e si esprime attraverso note informative preventive, comunicazioni interne e riunioni informali

Una seconda fa riferimento ad un livello operativo caratterizzato da atti capaci di creare un clima favorevole. Per esempio:

- valutazioni collegiali di scelte, progetti, esperienze, situazioni, avvenimenti significativi per la vita della scuola,
- intese e accordi con le varie articolazioni del Collegio - o loro espressioni - ,
- costruzione di decisioni attraverso percorsi di coinvolgimento trasparenti formali e informali
- traduzione delle decisioni collegiali in atti di indirizzo e non in singoli ordini di servizio.

Una terza risposta: messa in atto di comportamenti e azioni che evidenzino un ruolo propositivo e propulsivo. Anche qui, esemplificando, il riferimento può essere:

- all'attivazione di meccanismi di valutazione dei processi - che non significhino ovviamente limitazione della libertà di insegnamento, quanto piuttosto la predisposizione di sistemi di autoregolazione della stessa - ,
- alla predisposizione di condizioni affinché il Collegio, o meglio, le sue varie e flessibili articolazioni, possano regolamentare le proprie azioni, per assicurare una più compiuta attuazione al patto formativo con gli alunni,
- alla verifica, nelle varie commissioni, gruppi, consigli, comitati, della corrispondenza tra gli impegni assunti e le azioni correlate.

Va inoltre tenuto presente che la funzione di coordinamento si intreccia con due altre funzioni

- quella *di direzione*: che si esprime essenzialmente nel guidare (che non è indirizzare e predeterminare) le decisioni del collegio e sue articolazioni, offrendo strumenti, chiarimenti e vigilando sulla legittimità delle decisioni³); ma anche - e in misura non inferiore - nell'essere attenti al nesso decisione-realizzazione e verificarne le coerenze;
- quella *della gestione del personale* in generale e dei docenti in particolare: che si svolge sostanzialmente su due versanti ben distinti: uno burocratico formale (il piano degli adempimenti inerenti la funzione), l'altro professionale (il piano delle strategie educative e delle metodologie didattiche). E se, rispetto al primo, il dirigente scolastico svolge le sue funzioni di superiore gerarchico sui docenti verificando il rispetto delle norme nella messa in opera delle attività e dei comportamenti; rispetto al secondo, se non può entrare nel merito dello svolgimento dell'attività professionale, può / è tenuto a intervenire svolgendo funzioni di coordinamento, essendo responsabile della qualità generale del servizio⁴.

2. La negoziazione

La competenza negoziale - il secondo tratto considerato - vive nella pluralità di rapporti - ordinari, particolari o conflittuali - che quotidianamente intreccia il dirigente scolastico e non va riduttivamente circoscritta all'impegno di contrattazione con le RSU.

La competenza negoziale - come sappiamo- non ha finora fatto parte in modo chiaro e definito del profilo professionale del dirigente scolastico.

Come tutte le competenze - nell'accezione di saperi, capacità, comportamenti⁵ - anche la competenza negoziale è fatta ovviamente

³ V. Armone A., *Il dirigente scolastico e il coordinamento delle azioni collettive* in "Valore Scuola", n. 23 (2001), p. 20 e Auriemma S., *Aspetti giuridico-operativi dell'autonomia scolastica*, in "Notizie della scuola" Inserto luglio 2000 Napoli

⁴ Armone A., *art. cit.*, p.17

⁵ Per un primo approfondimento, v. Monasta A., *Le competenze del dirigente scolastico*, Carocci Roma 2000, pp. 29 sgg.. V. anche Caprara G. V. 1998, *Gli "Assessment Center" 25 anni dopo*, in Borgogni, L., 1998 (a cura di). *Valutazione e motivazione delle risorse umane nelle organizzazioni*, Milano, Franco Angeli, pp.239-248 e Bombelli, C. 2000. *Il comportamento come competenza manageriale*, in Bombelli C.-Ferricchio A. (a cura di), *Management a scuola*, Milano, La Nuova Italia, pp.273-286

- di saperi specifici quali, ad esempio, le norme regolatrici, ma anche la natura della relazione, la specificità dei ruoli, le funzioni dei vari attori, le competenze e le responsabilità ...;
 - di abilità - sapere come si fa (conoscenze procedurali) e saper fare (leggere una situazione, distinguere-valutare ciò che è strategico da ciò che è contingente o secondario, gestire il tempo, governare le dinamiche ...) -;
- ma anche
- di comportamenti professionali ed etici altrettanto importanti (come: arrivare preparati alle riunioni, essere orientati al risultato, avere disponibilità e attenzione verso i punti di vista altrui,...).

Nella competenza negoziale, l'ascolto attivo (che richiede, come suggerisce Marianella Scavi⁶, "una modalità di osservazione accurata e riflessiva, attenta ai particolari e alle forme, poco soggetta - nella relazione con l'altro - all'urgenza di procedure di classificazione del tipo: 'bravo', 'antipatico', 'aggressivo', 'competente' ...) e la gestione creativa dei conflitti costituiscono strategie relazionali che si interconnettono puntando alla risoluzione dei problemi e al superamento dei conflitti (si vedano in proposito soprattutto gli studi di alla quale appartengono la precedente citazione). La loro padronanza può quindi ben costituire tratto non secondario di un profilo dirigenziale per la scuola. In tali strategie, il riconoscimento e il rispetto reciproco diventano valori prioritari e la relazione non è un gioco in cui l'interlocutore conta più se riesce a far contare meno l'altro; ma è un gioco aperto nel quale "quanto più valorizziamo i nostri interlocutori tanto più mettiamo in risalto la nostra intelligenza".

I metodi della negoziazione

Quali le modalità più efficaci? Sinteticamente possiamo dire che il metodo della negoziazione creativa (che si basa sulla "messa a fuoco degli interessi", cioè su quanto ha portato a prendere una posizione) tende ad adottare, nella gestione dei conflitti, un atteggiamento esplorativo e a ricorrere all'immaginazione partendo da un ascolto attivo e da una lettura non riduttiva delle proprie emozioni⁷. Essa rifugge pertanto da un atteggiamento difensivo-offensivo proprio del metodo basato sulla "difesa delle posizioni". Il quale tende a produrre e cristallizzare schieramenti e coalizioni e a valutare gli accordi in termini di vincitori e vinti e non in termini di risoluzione dei problemi.

Ovunque si svolga, e quindi anche a scuola, la negoziazione creativa presuppone invece rispetto per gli interlocutori e conoscenza di aspetti che aiutino ad apprezzare i rispettivi punti di vista. Non solo. Essa vive di abitudini di pensiero e di atteggiamenti basati sulla reciprocità e sulla democraticità della comunicazione. D'altra parte, l'ascolto attivo è, come sappiamo, sempre e solo reciproco e richiede pazienza e autodisciplina.

3. Leadership educativa, reciprocità e cooperazione

Un terzo tratto del profilo dirigenziale che qui si intende sviluppare può essere opportunamente intitolato alla "leadership educativa".

D'altra parte, l'idea di dirigenza più coerente con i compiti e le funzioni previsti per il nostro sistema richiede competenze professionali che permettano di fronteggiare a un tempo problemi gestionali, organizzativi e amministrativi (con riferimento alle risorse economiche, strumentali e professionali) e problemi educativi (relazionali, comunicativi, metodologico-didattici), garantendo una solida tenuta culturale. Questa, assieme alle competenze legate alla funzione di coordinamento e alla

⁶ Scavi M., *L'arte di ascoltare e mondi possibili*, Le Vespe editore, Pescara-Milano 2000

⁷ Si veda in proposito ancora Scavi, *cit.*, pp. 123 sgg.

capacità di negoziazione, è condizione per una visione d'insieme adeguata e appropriata dell'OF curricolare ed extracurricolare ⁸.

La leadership di un dirigente scolastico si realizza a partire da quest'insieme di competenze che si intrecciano nel lavoro quotidiano.

E' sbagliato in tale ottica contrapporre tra di loro le variegate dimensioni dell'impegno dirigenziale e ancor più la dimensione amministrativa a quella educativa.

In ogni caso, un profilo che vuol cogliere l'aspetto specifico della dirigenza scolastica non può prescindere dalla dimensione educativa che è connotante di una struttura organizzativa come la scuola.

In questa visione si tende a connettere dirigenza scolastica e leadership educativa.

Ne consegue, coerentemente con le tesi più accreditate sulla leadership, che è più proficuo porre l'accento su compiti, responsabilità, prerogative - e competenze per esercitarli -, che non sui poteri (o almeno su certi poteri, come l'assunzione diretta del personale o quello sanzionatorio o premiante esercitato in termini esclusivi).

Il che non deve indurre a ritenere il dirigente scolastico come un leader disarmato. Chi sostiene la tesi che l'accento vada posto sui compiti e le attribuzioni considera sensatamente i poteri come strumenti dell'azione a cui ricorrere in quanto richiesti dall'esercizio dell'incarico dirigenziale; e, dietro i poteri, tende a vedere - e leggere - le funzioni.

C'è però un rischio che va scongiurato in questa visione che connette dirigenza scolastica e leadership educativa: quello di una sottovalutazione della dimensione organizzativa e gestionale e della riproposizione del dirigente scolastico come coordinatore della didattica. Se questo avvenisse sarebbe certamente grave perché si indebolirebbe o negherebbe una funzione dirigenziale fondamentale.

Leadership diffusa

In una ricostruzione per quanto sommaria del rapporto tra dirigenza e leadership, non può mancare il riferimento alla prospettiva della leadership diffusa⁹ che, per il mondo della scuola, si fonda sulla considerazione che l'impresa scolastica - per pluralità di compiti e responsabilità che la connota (elaborare strategie, gestire e razionalizzare gli aspetti relazionali, assestare la scuola sul territorio, garantire il lavoro intorno alle aree della progettazione dell'OF dell'organizzazione, della relazione, della gestione giuridico amministrativa e dell'integrazione) - è un'impresa collettiva che richiede pertanto un forte investimento sugli insegnanti. Questa prospettiva riserva una specifica attenzione alla dimensione organizzativa e gestionale dell'azione collettiva, perché risulti appropriata e sistematica. E si fonda sull'idea

- a. che la dimensione organizzativa e gestionale non può essere estranea alla professionalità docente;
- b. che gli insegnanti devono sviluppare in modo diffuso il convincimento che la scuola debba disporre, per essere efficace, sia di una struttura capace di orientare e incorporare l'esperienza dei singoli, sia, in particolare, di una componente direzionale, imperniata non solo sul dirigente ma anche su ruoli intermedi, chiamati a coordinare le unità incaricate dei vari momenti dell'azione collettiva¹⁰.

Tale prospettiva si fonda altresì sulla consapevolezza che l'articolazione della struttura e la diversificazione dei ruoli, senza rigidità e gerarchizzazioni inutili e dannose, è una precisa esigenza

⁸ Cfr. Tropea A., *La leadership nella scuola dell'autonomia: nodi problematici espunti di riflessione*, in Falanga M. (a cura di), *La Leadership educativa*, Franco Angeli, Milano 2002 e Auriemma S., *cit.*.

⁹ V. Armone A., *La cultura organizzativa*, in Cerini, G. - Spinosi, M., *La scuola in verticale*, Napoli, Tecnodid

¹⁰ cfr. Romei P., *Manifesto per lo sviluppo dell'autonomia*, in A/D, nn. 7-8-9 2000

funzionale anche per le scuole. Non si può quindi continuare a rifiutarla come non pertinente al contesto scolastico, e a demonizzarla come insopportabile espressione dell'autoritarismo.

Compiere e metabolizzare questo passaggio culturale significa recuperare un orizzonte più funzionale ad obiettivi di miglioramento del servizio scolastico ed essere dentro all'idea di leadership diffusa.

Storicamente il leader è il responsabile del successo dell'organizzazione. Oggi la ricerca accredita l'idea che il solo leader è insufficiente nell'organizzazione. La leadership è dunque una funzione, non una persona; è un gruppo di persone che lavorano assieme¹¹.

¹¹ V. Quaglino G. P., *Presentazione*, in Quaglino, *Leadership*, Cortina, Milano, 1999.