

**FOR.COM.**  
**Formazione per la Comunicazione**  
**Consorzio Interuniversitario**



**TESI**

***“DIRIGENZA E LEADERSHIP***  
**LE NUOVE RESPONSABILITA’ NELLA SCUOLA**  
**DELL’AUTONOMIA ”**

Corsista  
dott.ssa **Rosaria Parri**

**Tutor**  
Dott.ssa **Marcuri**

**CORSO DI PERFEZIONAMENTO**  
**a.s. 2010/2011**

*“Non comandare ciò che non puoi imporre”*

Sofocle

*“Ogni autorità è in ultima analisi l'autorità della comunicazione”*

Carl J. Friedrich

Introduzione

- 1. La complessità organizzativa nelle scuole autonome**
  - 1.1 La sfida della scuola
  - 1.2 Le tre fasi nella nostra scuola
- 2. L'autonomia tra responsabilità e partecipazione**
  - 2.1 Autonomia e innovazione
  - 2.2 Scuola e autonomia
- 3. Ricognizione normativa e contrattuale della dirigenza scolastica:**
  - 3.1 Aspetti storici
  - 3.2 Ambiti normativi
  - 3.3 Dimensione contrattuale
- 4. La *leadership* del DS**
  - 4.1 Le complessità di un nuovo profilo
  - 4.2 Quali funzioni per quali obiettivi
  - 4.3 La collegialità
  - 4.4 La continuità
- 5. Le responsabilità per il DS**
  - 5.1 Le nuove responsabilità
  - 5.2 Condivisione delle responsabilità
  - 5.3 Progettare nella scuola
- 6. Le relazioni sindacali all'interno della scuola**
  - 6.1 Autonomia e diritti sindacali
  - 6.2 Il dirigente e il suo potere di rappresentanza
  - 6.3 Informazione e concertazione
- 7. Rapporto con l'esterno**
  - 7.1 Gli enti locali
  - 7.2 Enti e Associazioni: un'interazione complessa

Conclusioni

Bibliografia generale

**INTRODUZIONE**

Una profonda riforma del sistema scolastico, avviata con l'istituzione della scuola media unica e rimasta incompiuta, diventa indispensabile. La scuola, infatti, è posta oggi di fronte a successive e sempre più difficili scelte per ridefinire via via un sapere scolastico che sia culturalmente moderno ed efficace sotto il profilo formativo. La società di oggi è profondamente cambiata e la scuola non può rimanere estranea a questi cambiamenti, ma divenire rispetto ad essi luogo di formazione culturale, consapevole e critica.

C'era, e c'è ancora, quindi l'esigenza di un profondo cambiamento, *ma non di qualsiasi cambiamento*. È necessario, infatti, rivitalizzare la scuola mantenendo fermo un compito fondamentale: quello di formare una coscienza democratica nelle nuove generazioni. Pertanto si prospetta, più di sempre, un'idea di scuola statale, democratica e pluralista.

Con l'entrata in vigore della Legge n° 59/97 (Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle Regioni ed Enti Locali per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa) e l'introduzione formale del principio dell'autonomia nell'ordinamento scolastico italiano, viene da chiedersi se e quanto l' "autonomia" sia di fatto entrata nelle nostre scuole. Autonomia intesa, appunto, come elemento di cambiamento, in senso migliorativo sia delle offerte formative e delle professionalità degli addetti ai lavori (dai dirigenti scolastici, ai docenti, al personale A.T.A.), sia delle strutture ed anche delle attese e delle opinioni di studenti, famiglie, amministrazioni locali e di quanti interagiscono con le istituzioni scolastiche.

Allora, possiamo domandarci *qual è il valore aggiunto dell'autonomia alla qualità della scuola italiana?* In termini più concreti ci si chiede se e come siano incrementate le professionalità dei dirigenti e dei docenti e modificate in positivo le condizioni di lavoro sul piano sperimentale, organizzativo e gestionale. Inoltre *l'autonomia ha contribuito a modificare l'atteggiamento degli studenti, delle famiglie, dell'opinione pubblica, delle altre istituzioni verso la scuola italiana?*

I processi di innovazione in genere, al di là del maggior o minor grado di accettazione esplicitamente manifestata, non vengono in realtà facilmente assimilati e spesso tardano a produrre i loro effetti. E questo perché in qualsiasi organizzazione, anche se in modo non visibile, vi è una forte presenza di automatismi, abitudini, routine, aspetti culturali che al di là della volontà, delle consapevoli scelte verso il cambiamento, producono nella sostanza un effetto frenante. In particolare nella scuola da qualche tempo si registrano espressioni di scarsa motivazione.

Questo è dovuto al basso riconoscimento anche economico della funzione docente, alle effettive difficoltà che i rapidi cambiamenti di un mondo sempre più globale, tecnologico, plurietnico determinano nel fare scuola quotidiano. E' vero, infatti, che il docente vive una sempre

maggior sensazione di solitudine sopraffatto dalle responsabilità dovute ai nuovi e più gravosi compiti assegnati in campo educativo. Di fatto fare scuola diventa ogni giorno più difficile e altrettanto complicato ottenere buoni risultati.

Allora da una parte la voglia del nuovo che possa aiutare a cambiare, dall'altro la paura delle novità che richiedono un rinnovato e pressante impegno per il quale ci si può sentire non completamente preparati ed adeguati.

Un'effettiva autonomia deve senza dubbio proporsi di realizzare la necessaria flessibilità di un sistema scolastico che, pur mantenendo il suo carattere statale, non può essere gestito in modo centralistico e verticistico, ma sia luogo di formazione culturale critica, aperta al confronto e quindi di carattere pluralista. Si tratta di attuare una indipendenza della scuola dagli esecutivi e una forma di gestione democratica a tutti i livelli, necessaria affinché la scuola dell'autonomia possa e debba essere di tutti e per tutti.

Gli indirizzi culturali, le verifiche e i controlli di qualità, le erogazioni dei finanziamenti, la gestione delle singole istituzioni scolastiche devono essere affidati ad organismi rappresentativi, in condizione di effettiva parità, di tutte le opzioni culturali presenti nel Paese.

Un'effettiva autonomia del sistema scolastico richiede un organismo nazionale che sia garante, rispetto alle maggioranze governative, dell'autonomia del mondo della scuola (senza però cadere nell'autoreferenzialità o, peggio ancora, nel corporativismo) e un'organizzazione delle istituzioni scolastiche basata sulla cooperazione delle diverse competenze e funzioni senza forme di gerarchizzazione. Richiede, inoltre, un sistema di garanzie della libertà di insegnamento, impedendone ovviamente ogni forma di abuso e un'effettiva partecipazione degli studenti e dei genitori.

La formazione dei capi di istituto, quindi, e la nuova costituzione della dirigenza scolastica pongono il problema di sapere quale scuola - con quali obiettivi, contenuti, responsabilità - può rispondere alla complessità della cultura contemporanea e più concretamente ai rapporti scuola-educazione, scuola-società, scuola-tempo libero, scuola-Paese, scuola-Europa-mondo. Si tratta di affrontare alcuni temi, quali l'individuazione degli elementi portanti di un nuovo ruolo professionale, le potenzialità dirigenziali e quindi il reclutamento e la valutazione, il sistema di formazione in servizio, la carriera e la retribuzione.

L'abbandono scolastico di tanti alunni che poi alimenta la devianza giovanile e l'emarginazione sociale, il numero crescente di famiglie fragili e smarrite sul piano educativo, l'eclisse di forti tensioni ideali, l'esigenza di ridefinire una adeguata mappa dei saperi fondamentali da trasmettere alle nuove generazioni sono alcuni dei gravi problemi che il nuovo DS deve oggi affrontare e su cui

si rende necessario «l'apporto congiunto» di tutte le componenti sociali e culturali. Tutto questo non può che riportare al centro «la questione educativa» verso cui occorre ristabilire quel consenso e quella cura necessaria da parte di tutti i soggetti interessati: dalla famiglia, alla scuola, ai *mass media*, alla cultura e alla società.

Amministrare non vuol dire incastrare gli elementi giuridici, tecnici ed umani. Significa in primo luogo creare «ambienti di senso». Organizzare, nelle condizioni odierne, significa «creare senso», promuovere una sorta di lucidità condivisa, intersoggettivamente valida, un contesto che sappia essere luogo di scelte partecipate e di azioni innovative. I cambiamenti nelle organizzazioni scolastiche possono avvenire solamente attraverso il contributo delle persone che quotidianamente «fanno la scuola». Tutto questo è sostenibile, infatti, soprattutto quando si vuole attuare una vera e propria rivoluzione culturale con il coinvolgimento di tutte le risorse umane, garanti di una transizione verso nuovi assetti organizzativi.

È soprattutto in questa funzione di «costruttori di senso» e di «propagatori dell'innovazione» che si è stato chiesto l'impegno dei dirigenti scolastici. Impegno di coinvolgimento che è stato ulteriormente ampliato dalla pluralità dei compiti connessi alla costruzione del POF, alla inclusione nelle commissioni dei concorsi che si stanno svolgendo per tutti gli ordini di scuola, all'applicazione degli istituti contrattuali, alle procedure di valutazione e alla frequenza dei corsi di formazione per il conferimento della qualifica dirigenziale.

## **La complessità organizzativa nelle scuole autonome**

### 1.1 La sfida della scuola

La costituzione della repubblica italiana all'art 5 afferma che "la Repubblica, una e indivisibile, riconosce e promuove le autonomie locali; attua nei servizi che dipendono dallo Stato il più ampio decentramento amministrativo; adegua i principi ed i metodi della sua legislazione alle esigenze dell'autonomia e del decentramento". Questo articolo introduce una profonda innovazione nell'ordinamento strutturale dello Stato, disegna il nuovo sistema delle autonomie dello Stato e contiene i presupposti della riforma di tutta la pubblica amministrazione.

Si introduce così il decentramento amministrativo attraverso un processo per niente lineare. Si definisce, cioè, l'idea di uno stato nuovo che pensa alle strutture locali come strutture forti. Se con il centralismo agli organi locali veniva concessa una quantità minima di poteri, con il decentramento avviene un consistente spostamento di potestà deliberativa dal centro agli organi periferici. Le ragioni politico-sociali del decentramento sono legati alla conoscenza diretta e più precisa dei bisogni da soddisfare e dei problemi da risolvere.

È dagli anni 90 che avviene una forte accelerazione del processo di decentramento in attuazione dell'art. 5 della Costituzione e i riferimenti legislativi sono la Legge quadro sulle autonomie locali: Legge 8 giugno 1990 n. 142, la legge della trasparenza, Legge 7 agosto 1990 n. 241 (riordino della pubblica amministrazione). Si ha quindi, attraverso queste passaggi, un primo input per il rinnovamento della Pubblica Amministrazione vista soprattutto in funzione del cittadino. Gli scopi di queste innovazioni legislative sono la democratizzazione dell'attività della pubblica amministrazione e la semplificazione del procedimento amministrativo. Con i suoi tre principi fondamentali economicità, efficacia e pubblicità si verifica un cambiamento importante, segnato dalla Legge 241/1990: si passa da un'amministrazione come potere ad una amministrazione come funzione, che deve soddisfare l'utenza. La legge 15 marzo 1997 n. 59 (c. d. legge Bassanini) sancisce la riforma complessiva della Pubblica Amministrazione. Si ha infatti una "Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa". Particolare rilievo riveste l'art. 21 di questa legge, che anticipa i decreti su il dimensionamento dell'istituzione scolastica e il DPR 18 giugno 1998 n. 233 che introduce dei parametri importanti per una buona funzionalità della scuola.

I cardini che sostengono e definiscono il concetto di autonomia, prevedono da un lato un modello innovativo di organizzazione scolastica, non più definito secondo una struttura rigidamente gerarchica e piramidale quanto piuttosto su un principio organizzativo che valorizza competenze e decisionalità diffuse, secondo una schema a rete all'interno delle singole organizzative. Si struttura intorno alle istituzioni scolastiche il concetto di complessità. Questa è data quando sono inseparabili le diverse componenti che costituiscono un tutto (come quella economica, politica, sociologica, psicologica, affettiva) e quando c'è un tessuto interdipendente, interattivo e interretroattivo fra le parti e il tutto e fra il tutto e le parti.

Un aiuto viene dall'etimologia. Complesso viene da *complector* cioè cingere, abbracciare, unire tutto in sé. Un problema complesso consta di parti interrelate, che influiscono una sull'altra, e per la soluzione si richiede non solo la scomposizione delle parti, ma l'interrelazione fra questa e una visione di insieme.

Il concetto di complessità associato alla scuola ne mostra subito una debolezza: l'inadeguatezza sempre più profonda fra i saperi disgiunti e frazionati in discipline separate e la realtà o i problemi sempre polidisciplinari, trasversali, transnazionali, globali e planetari.

La scuola dell'autonomia deve quindi trasformarsi in una scuola nuova capace di affrontare la sfida della globalità come sfida della complessità. Le tre grandi prove del nostro sistema scolastico sono a livello "culturale" con la disgiunzione fra cultura umanistica e quella scientifica, "civica" per il deficit democratico dovuto all'appropriazione da parte degli esperti, dei tecnici di un numero crescente di problemi vitali e infine "sociologica" per promuovere lo sviluppo di un pensiero capace di rivisitare e connettere le conoscenze e superare la separatezza dello sviluppo delle informazioni nelle attività economiche, politiche, sociali.

Il pensiero, infatti, è il capitale più prezioso per l'individuo e la società e la riforma del pensiero non può non passare dalla riforma dell'insegnamento.

## 1.2 Le tre fasi nella nostra storia

In una prima fase fino al 1963 (Scuola Media Unica) si ha una "scuola di élite" che rappresenta il luogo della riproduzione sociale. In una seconda fase si ha una grande promozione sociale data dalla facilità di accesso al titolo di studio che è condizione per la liberalizzazione della promozione e per una qualificazione sociale. Verso la metà degli anni Sessanta il nesso tra scuola e mondo del lavoro comincia a incrinarsi. Da un lato il tasso di crescita inizia a rallentare, dall'altro la pressione dal basso obbliga (non solo in Italia) a una rapida apertura delle carriere scolastiche: nel 1969 l'esame

di maturità viene semplificato e viene concesso l'accesso universitario a tutti i diplomati di corsi superiori della durata di cinque anni (già nel 1961, però, un semplice Decreto presidenziale ha aperto ai diplomati degli istituti tecnici l'accesso a molte facoltà universitarie). Il numero dei diplomati e dei laureati comincia a risultare eccessivo rispetto alle offerte del mondo del lavoro e la scuola inizia a trasformarsi spesso in un' "area di parcheggio" dei giovani.

L'epoca delle riforme degli anni '70/80, che vedono l'affermarsi dei "Decreti delegati", un complesso di norme con i quali si cerca di permettere una gestione più democratica della vita della scuola (la gestione collegiale della scuola e la partecipazione delle diverse componenti sociali del territorio alla scuola intesa come servizio sociale per la comunità), si svuota progressivamente di significato con il tramontare della spinta alla partecipazione negli anni Ottanta.

Non mancano dei periodi di rialzamento dei livelli di bocciature selettive, ma il problema, in questi anni, è soprattutto la cosiddetta "dispersione scolastica", ovvero, il mancato conseguimento di livelli adeguati di apprendimento, nonostante la regolarità degli studi (assenza di bocciature).

Viene meno l'accordo fra società e scuola e si sente l'urgenza e il bisogno di capire quali effettive competenze possono essere spese nel mondo del lavoro. Dalla fase in cui prevaleva una struttura burocratica/meccanica, caratterizzata dal controllo formale degli atti, con l'idea di una amministrazione come "macchina" e con una struttura gerarchica piramidale si passa ad una scuola concepita come una organizzazione a "legame debole" (Weick, 1976) caratterizzata da un adattamento localistico e con scarsa flessibilità nel tempo a rispondere a stimoli dell'ambiente.

Nella scuola ci sono bassi margini di libertà per gli attori organizzativi che permettono soddisfazione ed efficacia e c'è anche incapacità di controllo o conoscenza di tutta la catena, che produce bassa performatività, cioè capacità di fornire prestazioni corrispondenti a strategie intenzionali. Senza governo dell'organizzazione si verifica un serio pericolo: il passaggio dal legame debole (loose coupling) alla debolezza istituzionale (weak).

Cosa fare? Per superare la debolezza istituzionale che ha sviluppato un forte individualismo dei docenti occorre: un'assunzione collettiva e organizzata del compito unitario, un equilibrio dinamico fra antinomie, un continuum fra individualità e collegialità, libertà e coordinamento e regole coesenziali al lavoro dei docenti, gruppi di lavoro e lavoro a squadra (Consigli di classe, gruppi di progetto, gruppi disciplinari), rapporto e relazione fra i vari soggetti interni, quali il dirigente, i docenti, il D.s.g.a., l'ATA, i genitori e gli studenti, un rapporto e una relazione con i soggetti esterni, Enti locali, Amministrazione statale, ASL, Contesto socio-economico.

La correzione dei legami deboli con una costruzione condivisa di "senso" e di programmi razionali d'azione condivisi (legami burocratico/razionali) e la costruzione di un tessuto emotivo ed estetico

della scuola, legando insieme elementi deontologici (ethos), razionali, cognitivi (logos), estetici sensoriali (pathos) può senza dubbio permettere alla scuola di ritornare ad avere un ruolo centrale nella società.

## **CAPITOLO 2**

### **L'autonomia tra responsabilità e partecipazione**

#### 2.1 Autonomia e innovazione

Uno dei principali ispiratori della riforma della Pubblica Amministrazione avviata negli anni '90 è la razionalizzazione del costo del lavoro pubblico ed una migliore utilizzazione delle risorse umane, introducendo anche per i pubblici dipendenti "la disciplina privatistica del rapporto di lavoro" (fino ad allora il pubblico impiego era regolato secondo norme del diritto pubblico in regime pubblicistico).

Dopo il sostanziale fallimento dell'applicazione della Legge n.93 del 1980, prima legge quadro che affrontava la riforma della Pubblica Amministrazione, negli anni '90 sono state emanate due fondamentali leggi che hanno affrontato principi e funzioni di tutta la P.A.

La prima è la Legge delega n. 421 del 1992 che riguarda la riforma della P.A. con particolare riferimento all'organizzazione degli Uffici, al ruolo della Dirigenza, al rapporto di lavoro dei pubblici dipendenti. Questa legge ha dato origine al D.Lgs n. 29 del 1993 che costituisce il primo vero testo di riforma della P.A. Testo modificato più volte e che è stato infine abrogato dal D.Lgs n.165/2001.

L'altra legge è la Legge delega n.59 del 1997 (Legge Bassanini), che riprende i contenuti della Legge n. 421 del 1992, introducendo il principio del decentramento amministrativo ed attuando così una sorta di federalismo a Costituzione invariata, operando il massimo del decentramento possibile a Costituzione vigente.

La legge delega prevede un'integrazione delle competenze assegnate agli enti territoriali di cui all'art.117 della Costituzione, oltre a disciplinare gli interventi specifici di razionalizzazione e di riordino della P.A. Essa, modificata e integrata dalla Legge 127 del 1997, rappresenta, quindi, un punto di riferimento e un momento essenziale nell'articolato processo di riforme mirate alla modernizzazione dello stato e delle sue strutture amministrative e gestionali. Il trasferimento per delega di competenze a diverso livello sul piano locale, sottolinea l'intento di uscire da una obiettiva condizione di difficoltà che colpisce in primo luogo il rapporto cittadino-stato nelle sue molteplici forme. Con il trasferimento di competenze dello stato agli Enti Locali si realizza infatti il "principio di sussidiarietà", derivato dall'art. 5 del Trattato di Maastricht. Un principio a garanzia che le competenze e le capacità di intervento, indipendentemente da chi le esercita, restino comunque coese, sinergicamente correlate fra di loro e rapportate alla dimensione territoriale e alla

configurazione associativa di chi le realizza. Il legame funzionale, tradizionalmente costruito su apparati burocraticamente strutturati, distanti e indifferenti, punta ad un'inversione di tendenza per realizzare un coinvolgimento che sviluppi dal basso il senso della responsabilità.

In questo modo si valorizzano le autonomie consentendo una più rapida capacità di risposta ai bisogni disattesi o insoddisfatti e l'adozione di strategie di adattamento al cambiamento più rapide ed efficaci. La Legge n. 59 del 1997, oltre ad attivare processi di cambiamento e di innovazione istituzionale suoi propri, ha funzionato sicuramente da catalizzatore e da stimolo per ulteriori momenti di riflessione e approfondimento, rendendo più evidente la necessità di procedere sulla strada della valorizzazione del decentramento.

In un processo di decentramento amministrativo il ruolo e il valore dell'istituzione scuola assumono grande rilievo. La scuola, infatti, non può essere pensata come una realtà a sé stante, come corpo isolato, separato dalla comunità in cui agisce ignorando le finalità, i valori e le competenze che costituiscono patrimonio comune di riferimento sul piano nazionale. Il principio di sussidiarietà per la scuola si manifesta proprio attraverso la capacità di raccordarsi alle funzioni di indirizzo e di scelta che lo stato conserva per se stesso e nel rispetto delle competenze che lo Stato delega alle regioni e agli enti locali in materia di istruzione-formazione.

Si realizza perciò un decentramento quando la scuola opera consapevolmente per il conseguimento di obiettivi generali condivisi che sono sovraordinati alle proprie scelte. Come prevede l'articolo 1 del Decreto del Presidente della Repubblica (DPR) 275 del 1999, le "scuole interagiscono fra loro e con gli Enti locali promuovendo il raccordo e le sintesi tra le esigenze e le potenzialità individuali e gli obiettivi nazionali del sistema istruzione". In questo senso la scuola si pone come punto di raccordo, di mediazione e di garanzia fra le singole individualità con la necessità di assicurare una piattaforma culturale comune e unitaria individuata dagli obiettivi formativi del sistema scolastico nazionale.

Un secondo livello di sussidiarietà si esprime nella relazione che intercorre fra scuola, famiglia e agenzie formative. In questo ambito la scuola opera attraverso un rapporto di relazione e sostegno assolvendo compiti educativi e formativi fondamentali, quale quello di mettere a disposizione sul versante cognitivo competenze e conoscenze non sempre rintracciabili nell'ambito delle funzioni genitoriali.

Un ulteriore livello sollecita la scuola a instaurare e sviluppare sinergie positive con Enti, agenzie, associazioni e con ogni risorsa esistente sul territorio avente carattere culturale o un interesse formativo riconosciuto.

Esiste ed è necessaria, in questa tipologia di rapporti, una forte spinta alla cooperazione: la sussidiarietà può concretizzarsi solo se le azioni che la consentono sono sorrette da un rapporto consapevole, intenzionale e collaborativo, finalizzato all'assolvimento di un compito formativo.

## 2.2. Scuola e autonomia

Nello specifico, quindi, la Legge 59 è stata intesa dal legislatore come strumento finalizzato alla trasformazione del servizio scolastico pubblico in servizio qualificato e qualificante da offrire all'utenza, nella logica ormai diffusa di un'attività che lo Stato pone in essere a vantaggio del cittadino in un rapporto di vicinanza e in modo tale che la soddisfazione del singolo coincida con benefici effetti nei confronti della comunità.

Occorre però fare delle precisazioni. La scuola non può essere equiparata in modo semplicistico a un qualsiasi servizio amministrativo, a una qualsiasi funzione gestionale di pubblica utilità o ad uno strumento di tutela per interessi legittimi del singolo cittadino. La scuola è tutto questo e molto di più; essa è un fondamentale strumento di crescita e salvaguardia sotto il profilo delle relazioni sociali e della convivenza civile. È un percorso fondamentale per lo sviluppo culturale, scientifico e tecnologico dell'intera comunità. La scuola è in un rapporto di stretta relazione, di interazione e di scambio con i modelli etici e socio-culturali stimolati e protetti dalla politica, con l'economia in quanto sollecita la formazione di abilità, competenze e conoscenze necessarie allo sviluppo del sistema produttivo e con la scienza per il dovere e la necessità non solo di educare a comprendere e interpretare il mondo ma anche per favorire lo sviluppo di comportamenti e atteggiamenti cognitivi atti a sostenere i processi di scoperta e di evoluzione dei saperi.

Non è dunque pensabile una scuola che si isoli dal contesto ambientale. Al contrario essa deve imparare ad affermare la propria identità e a pretendere il riconoscimento del proprio ruolo. Deve presentarsi come un ambiente di crescita, luogo di sviluppo di autonome capacità critiche e spazio dove accostare nuovi saperi, senza sottomettersi in modo acritico agli interessi dell'economia o porsi al servizio dell'indottrinamento politico.

La scuola, quindi, in una società avanzata, aperta e democratica, proprio a garanzia dei valori che la sostengono, è chiamata al pari delle altre organizzazioni sociali a vivere il problema della propria identità e del proprio ruolo, a ricercare modalità d'azione e ad affermare gli ambiti di competenza che la caratterizzano.

Partendo da un approccio sistemico e considerando le organizzazioni come sistemi viventi, come parti integranti del complesso e delicato ecosistema rappresentato dalla società, l'organizzazione-

scuola, che certamente costituisce un sistema aperto, esprime la propria autonomia attraverso l'inevitabile molteplicità delle relazioni che sviluppa e intrattiene.

La scuola, in quanto primo spaccato di società con cui il bambino si confronta, è inevitabilmente portatrice di un modello di convivenza. Non occuparsi di questo, non programmare un'educazione al vivere collettivo può significare, allora, educare alla non-convivenza. In questo modo, come la scuola può creare cittadini in grado di prendersi cura della società può, di contro, divenire luogo di spersonalizzazione e perdita d'identità. Proprio perché le istituzioni si presentano ai giovani con il volto della scuola è necessario che essa offra loro l'immagine coerente di "luogo" dove i diritti e le libertà di tutti, nel reciproco rispetto, trovano spazio di realizzazione e dove si prepara per l'entrata nel mondo del lavoro.

Occorre quindi saper "leggere" i giovani per renderci conto dei valori e dei disvalori esistenti, percepiti ed assunti nella loro realtà. Bisogna che gli studenti possano raccogliere il testimone della comune identità culturale responsabilizzandosi all'esercizio della autonomia intellettuale per realizzare il loro diritto di cittadinanza in una prospettiva di partecipazione individuale attiva, armonica, autoprogettata in una società che cambia.

Pertanto alla scuola spetta un *quadrilatero di compiti*: attivare una cultura della legalità; comunicare un universo di valori elaborati socio-etico-politicamente sulla legalità; coordinarsi con altre agenzie per operare con esse e su di esse un "rinforzo" di formazione alla legalità; promuovere attività in collaborazione con le imprese del territorio per far crescere il rapporto virtuoso tra impresa, sviluppo locale e innovazione.

Nell'affermare le proprie competenze la scuola è costretta a ricercare confronti, alleanze, ambiti di coincidenza con l'esterno; deve infatti riconoscere che una parte importante del processo educativo non avviene al suo interno.

Quindi da una parte l'autonomia è una via d'uscita da una pericolosa condizione auto-referenziale che emargina un ruolo, comprimendo una competenza che riveste un alto significato sociale, dall'altro si pone come strumento volto ad aumentare le potenzialità, diviene strategia per valorizzare risorse e sensibilità.

### CAPITOLO 3

#### **Ricognizione normativa e contrattuale della dirigenza scolastica:**

Con l'avvio dell'autonomia delle scuole, le funzioni del DS sono state ridefinite su nuove basi giuridiche, culturali e professionali. Il DS oggi chiamato ad una responsabilità molto complessa che si articola nella direzione, gestione ed amministrazione della scuola. Si introduce il concetto di *management*, con la consapevolezza che la scuola non possa essere gestita come una sorta di azienda legata alle leggi ed ai meccanismi di mercato.

La responsabilità del DS si esplica ancora nella *gestione* dell'istituzione scolastica ma soprattutto nel *governo* dell'insieme di strategie ed azioni che definiscono l'offerta formativa.

Per orientarsi nel difficile compito di ricostruire il quadro storico e normativo della dirigenza scolastica bisogna chiarire che la qualifica "dirigenziale" è stata attribuita solo dal 1° settembre 2000, in coincidenza con l'avvio dell'autonomia scolastica. Il DS risulta, oggi, inquadrato nella dirigenza dello Stato (area V della dirigenza).

A seguito della legge sull'autonomia scolastica (Legge n. 59/1997) e dell'attribuzione della qualifica dirigenziale, le due figure di preside e di direttore didattico sono state accorpate in quella del dirigente scolastico. Il ruolo di tali figure è stato per decenni riconducibile ad una funzione di tipo *burocratico-amministrativo*: il capo d'Istituto doveva assicurare innanzitutto la capacità di trasmettere e comunicare le disposizioni ministeriali, vigilando circa il rispetto di leggi, ordinanze, circolari e direttive. In questo senso la professionalità era soddisfatta da una conoscenza approfondita della norma, dei regolamenti scolastici e della capacità di utilizzare gli strumenti amministrativi per realizzare gli obiettivi richiesti dal vertice ministeriale.

Con l'avvento dei Decreti Delegati, in particolare il DPR n. 416 e n. 417 del 1974 e l'introduzione conseguente degli organi collegiali, la funzione relazionale e gestionale del preside e del direttore didattico iniziò a diventare sempre più complessa e si è trovata al centro di due sistemi: da un lato l'apparato burocratico e amministrativo incarnato nella piramide ministero-provveditorato- scuola, dall'altro la nuova partecipazione rappresentativa sia dell'utenza (genitori-studenti) sia del personale docente e non docente.

Per delineare il mutamento della funzione del DS è necessario riferirlo almeno a tre ordini di fattori. Il *fattore storico* grazie al quale si comprende la "ratio" dei passaggi che hanno condotto alla riforma della figura direttiva, con l'introduzione della nuova figura professionale del dirigente delle istituzioni scolastiche attraverso la riforma della Pubblica Amministrazione (P.A) e la riforma del sistema scuola

Il *fattore normativo* relativo agli Atti del Parlamento, del Governo e dell'Amministrazione emanati allo scopo di definire i criteri generali ed i profili istituzionali della qualifica dirigenziale in particolare: l'art. 21, comma 16, della Legge n. 59/1997 (Legge Bassanini –Primo Governo Prodi), il D.Lgs. n. 59 /1998 (trasfuso negli art. 25 e 29 del D.Lgs n. 165 del 2001) e l'Art 396 del D.Lgs n. 297 /1994

Il *fattore contrattuale* rilevabile nei Contratti Collettivi Nazionali di lavoro (CCNL) e nei Contratti Collettivi Integrati a livello nazionale e regionale. In questi documenti risultano disciplinati i contenuti e le modalità di espletamento della prestazione professionale: orario, assenze, ferie, mutamenti di incarico e mobilità professionale, relazioni sindacali, retribuzione tabellare e accessoria). Infine nell'ultimo Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro della V Area Contrattuale-Dirigenti Scolastici, sottoscritto l'11 Aprile 2006 e nei successivi contratti collettivi Integrativi Nazionali e Regionali sono reperibili le fonti contrattuali.

### 3.1 Aspetti storici

Agli albori dello stato unitario, l'autorità dei capi d'istituto si radica nella natura centralista delle istituzioni. Presidi e direttori sono, in qualche misura, i “garanti” di questa condizione politica e i poteri da loro esercitati sono coerenti con i caratteri burocratici e gerarchizzati della struttura statale, funzionali al mantenimento del controllo da parte dei “centri” ministeriali. Anche in questo periodo, si elevano voci autorevoli di intellettuali (di parte laica e cattolica) che chiedono spazi di autonomia sempre maggiori per le scuole, rilevando come gli eccessi di burocrazia e lo stesso sistema monopolistico dell'istruzione danneggino le attività d'insegnamento; ma tali voci, per le ragioni storiche che conosciamo, non poterono modificare l'orientamento centralistico delle istituzioni. Il pericolo derivante dalla eventuale messa in crisi dell'unitarietà dello stato appare primario e, del resto, l'adozione di strategie politiche diverse avrebbe comportato una revisione troppo radicale del ruolo e delle funzioni dei capi d'istituto.

La successiva riforma gentiliana modifica considerevolmente il ruolo del preside. Con il R.D. del 6 maggio 1923 n. 1054, infatti, si attribuisce al preside, assieme al collegio dei professori, il “governo” dell'istituto. Il capo d'istituto, tuttavia, rispetto ai docenti, svolge un ruolo “autocratico” cui competono poteri didattici e di controllo e specificamente, la facoltà di autorizzare permessi di residenza fuori sede degli insegnanti, di confermare il ruolo, di infliggere ammonizioni e censure. Se è vero che anche la figura del preside è sottoposta a regole rigide (non può svolgere alcuna

attività privata, in caso di censura viene restituito ai ruoli d'insegnamento) essa dispone, tuttavia, di una forte autorità che rende il preside un "capo" a pieno titolo.

Nel contesto del Fascismo, l'autorità dei presidi-capi assume in maniera sempre più marcata un volto eminentemente politico di sostegno allo Stato e il Regime si premura di mantenere il controllo sul loro operato. Infatti il R.D n. 486 del 1927 afferma la possibilità di dispensare tutti coloro (professori e presidi) che non diano sufficienti garanzie di adempimento ai propri doveri.

La Legge n. 1120 del 1939 afferma il diritto di accedere ai ruoli scolastici dirigenziali tramite concorso, ma non risulta che sotto il Fascismo siano stati espletati concorsi, preferendo assegnare i posti secondo criteri di fedeltà politica. Ciò vale anche per i direttori didattici, che anzi subiscono in maniera più forte gli effetti della politicizzazione della scuola.

Nel dopo guerra, la legge Gonnella del 1947, stabilisce le condizioni di partecipazione al concorso per i ruoli di presidenza (cinque anni di ordinariato) e le modalità di espletamento del concorso stesso (biennale, distinto per ordini di scuola, per titoli e prova di colloquio) ma non definisce un'identità del capo d'istituto.

Neppure negli anni successivi si riuscirà a determinare in termini giuridici chiari e innovativi il ruolo del DS, nonostante il proliferare delle proposte politiche.

Tale obiettivo sarà raggiunto, almeno, parzialmente, solo con i decreti delegati del 1974. Il D.P.R. n.417 pone, infatti, presidi e direttori in un unico contesto lungo tutto l'arco della scolarità, da quella dell'obbligo alla secondaria superiore e questo è uno degli aspetti più innovativi. Si definiscono anche le modalità di accesso ai ruoli dirigenziali che consistono in una prova scritta sulle finalità formative e sociali della scuola e in una prova orale sugli aspetti culturali dell'attività educativa, sugli ordinamenti scolastici e la relativa legislazione.

Per ciò che concerne l'attività del capo d'istituto essa è sottoposta, da un lato, sotto il profilo più specificamente amministrativo, a procedure di natura gerarchica finalizzata al controllo sul suo operato e agli accertamenti di responsabilità; dall'altro lato, essa si commisura con l'attività degli organi collegiali della scuola dai quali, sotto molti aspetti, dipende. Si ha pertanto un duplice volto di tale ruolo che appare da una parte, di taglio burocratico, formalistico, soggetto a controlli gerarchici, dall'altra, di "concertazione" con le parti interessate alla vita scolastica. Questo aspetto, però, costituisce anche un elemento di ambiguità. Infatti, se si considera che i poteri di cui sono titolari gli organi collegiali non sono, a loro volta, ben definiti, ne deriva che l'azione decisionale del dirigente si svolge in un quadro poco chiaro sul piano teorico e scarsamente agevole sul piano operativo.

Considerate le condizioni di ostacolo alle politiche riformatrici di carattere generale, anche il ruolo dei presidi non poteva non risentire di questa situazione di immobilismo e, mentre in altri paesi europei esso andava conquistando una sempre più forte rilevanza nella vita delle istituzioni scolastiche, in Italia si collocava su posizioni ancora di non interesse.

Il problema di definire un nuovo assetto istituzionale della scuola con una prima ipotesi di conferimento di autonomia agli istituti scolastici è stato oggetto di attenzione a cominciare dagli anni '80 ma i primi progetti si sono arenati o sono stati abbandonati e solo nei primi anni '90 sono maturati importanti provvedimenti legislativi che hanno funzionato come presupposti logici e giuridici fondamentali per una riforma che modificasse in termini strutturali e organizzativi la scuola.

La riforma del sistema scolastico è divenuta in tal modo uno degli elementi centrali di una più vasta riforma finalizzata al decentramento, al cambiamento dei quadri istituzionali, al costituirsi di una nuova modalità di rapporto fra Stato e cittadino, fra organi e istituzioni di diverso livello.

La Legge del 7 agosto del 1990 n. 241, per esempio, attenuò fortemente la separazione, la discrezionalità e l'isolamento con cui l'amministrazione attuava le proprie procedure e gestiva i propri rapporti con i cittadini. I nuovi principi introdotti riguardavano la trasparenza del comportamento amministrativo, la possibilità di accesso agli atti e la loro pubblicità, l'individuazione delle regole per dar corso ai procedimenti, per determinarne la durata e individuarne la responsabilità.

Il Decreto Legislativo n. 29 del 1993 introduce il principio della privatizzazione del rapporto di pubblico impiego. Vengono ridefiniti ruolo e funzioni della dirigenza. Viene sancita la distinzione fondamentale tra soggetto politico con compiti di indirizzo e soggetto gestionale, individuato nel dirigente responsabile degli atti e provvedimenti attuati. Tutto questo ha particolare interesse verso la figura del DS.

Collocata in questo ambito, risulta fondamentale la Legge n. 59 del 1997, che colloca la scuola in un nuovo contesto e prevede il suo coinvolgimento in nuove dinamiche relazionali e istituzionali; assegna responsabilità e rinnova procedure. È il provvedimento legislativo che funzionerà da preludio alla Legge costituzionale n. 3 del 18 ottobre 2001 per le "Modifiche al titolo V della parte seconda della Costituzione" e che all'articolo 3 assegna rilevanza costituzionale all'autonomia delle istituzioni scolastiche.

### 3.2 Ambiti normativi

Il testo di riferimento principale per il DS è il D.Lgs. n. 165 del 30 marzo 2001 dove all'art. 25 si definiscono le “*norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche*”.

Il contenuto dell'articolo non è una novità visto che ha la finalità di coordinare e aggiornare il D.Lgs n. 29 del 1993 nei suoi articoli 25-bis e 25-ter, entrambi aggiunti dall'art.1 del D.Lgs. n. 59 del 1998 la cui grossa novità stava nella messa a regime della figura del D.S. con la ridefinizione dei compiti di tutti i capi di istituto in regime di autonomia scolastica. Gli articoli 25 e 29 del D.Lgs. n. 165 sono interamente dedicati alla dirigenza scolastica.

L'articolo 25 con titolo *Dirigenti delle istituzioni scolastiche* specifica che nell'ambito dell'amministrazione scolastica periferica è istituita la qualifica dirigenziale per i capi di istituto preposti alle istituzioni scolastiche ed educative alle quali è stata attribuita personalità giuridica ed autonoma a norma dell'articolo 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59, e successive modificazioni ed integrazioni. All'articolo 21 si afferma che nel rispetto del principio della libertà di insegnamento e in connessione con l'individuazione di nuove figure professionali del personale docente, restando ferma l'unicità della funzione, ai capi d'istituto è conferita la qualifica dirigenziale contestualmente all'acquisto della personalità giuridica e dell'autonomia da parte delle singole istituzioni scolastiche. I contenuti e le specificità della qualifica dirigenziale sono individuati con decreto legislativo integrativo delle disposizioni del decreto legislativo 3 febbraio 1993, n. 29, e successive modificazioni, da emanare entro un anno dalla data di entrata in vigore della presente legge, sulla base dei seguenti criteri:

- a) l'affidamento, nel rispetto delle competenze degli organi collegiali scolastici, di autonomi compiti di direzione, di coordinamento e valorizzazione delle risorse umane, di gestione di risorse finanziarie e strumentali, con connesse responsabilità in ordine ai risultati;
- b) il raccordo tra i compiti previsti dalla lettera a) e l'organizzazione e le attribuzioni dell'amministrazione scolastica periferica, come ridefinite ai sensi dell'articolo 13, comma 1;
- c) la revisione del sistema di reclutamento, riservato al personale docente con adeguata anzianità di servizio, in armonia con le modalità previste dall'articolo 28 del decreto legislativo 3 febbraio 1993, n. 29;
- d) l'attribuzione della dirigenza ai capi d'istituto attualmente in servizio, assegnati ad una istituzione scolastica autonoma, che frequentino un apposito corso di formazione.

I dirigenti scolastici sono inquadrati, quindi, in ruoli di dimensioni regionale e rispondono, agli effetti dell'articolo 21, in ordine ai risultati, che sono valutati tenuto conto della specificità delle funzioni e sulla base delle verifiche effettuate da un nucleo di valutazione istituito presso l'amministrazione scolastica regionale, presieduto da un dirigente e composto da esperti anche non appartenenti all'amministrazione stessa.

L'articolo 29, *Reclutamento dei dirigenti scolastici*, precisa che si realizza mediante un *corso concorso selettivo* di formazione, indetto con decreto del Ministro e che si svolge su base regionale. Infatti è importante ricordare come in Italia esistano diversi "stili dirigenziali" che in realtà corrispondano a "*stili di provenienza*" (direttori didattici da concorso, direttori didattici da concorso riservato, presidi da concorso, presidi da concorso riservato etc...). Troppe sono le provenienze e le tipologie di ruoli per poter essere ricondotti ad un'unica visione delle cose e alla condivisione della stessa idea di scuola.

Si ricordi che l'autonomia delle scuole, non del capo d'istituto o degli insegnanti, è stata riconosciuta comunque a livello costituzionale con la riforma del Titolo V (in particolare l'art. 117) della Costituzione a seguito della Legge costituzionale n. 3 /2001. L'autonomia necessita della dirigenza e la dirigenza non ha senso senza l'autonomia.

La riforma della dirigenza è quindi uno dei principi ispiratori della riforma della P.A. anche se la regolazione normativa della dirigenza scolastica è stata comunque mantenuta distinta da quella riferita alla dirigenza amministrativa dello Stato (D.lgs. n. 80/1998).

Quanto disposto dal D.Lgs 165 del 2001 si collega organicamente al conseguimento dell'autonomia scolastica. Allo Stato, tramite il Ministero, viene affidato il compito di definire le linee generali del sistema di istruzioni, sia in merito agli obiettivi pedagogici che gestionali. Al DS viene affidato il compito di attivare, dirigere, orientare, coordinare i processi delle singole realtà. In questa prospettiva il ruolo del DS assume un *carattere multidimensionale* di decisiva importanza per l'efficienza e la qualità dell'istituzione scolastica, mantenendosi trasparente e verificabile sia per gli utenti della scuola che nei confronti degli organismi superiori.

### 3.3 Dimensione contrattuale

Il profilo professionale emerge dalle fonti normative e contrattuali. Il primo CCNL sottoscritto il 1 marzo 2002 e il secondo (e ultimo) sottoscritto l'11 aprile 2006 per il quadriennio giuridico 2002-2005, l'art. 1 con titolo *Funzione dirigenziale nelle scuole e negli istituti Afam* richiama espressamente l'art. 25 del D.Lsg n. 165.

1. La funzione dirigenziale nelle scuole e negli istituti AFAM si esplica con i compiti e le modalità previsti dal D.lgs. 30 marzo 2001, n.165, fatte salve le modifiche e le integrazioni del DPR 28 febbraio 2003, n.132.

2. I dirigenti ricompresi nell'Area svolgono un ruolo di particolare complessità e specificità caratterizzato:

- dall'essere preposti al corretto ed efficace funzionamento di Istituzioni funzionalmente e giuridicamente autonome, la cui autonomia ha peraltro assunto rilevanza costituzionale ai sensi del Titolo V della Costituzione;
- dall'agire in un contesto dove le responsabilità amministrative e gestionali devono necessariamente integrarsi e rapportarsi ad altri aspetti autonomistici interni all'Istituzione stessa e a libertà anch'esse costituzionalmente sancite, così come anche previsto dal DPR n.275/99;
- dalla pluralità di relazioni istituzionali che, pur nel contesto di una piena autonomia, derivano dall'oggettiva coesistenza di legislazioni esclusive e concorrenti e dalla progressiva innovazione del sistema dell'istruzione

Nell'art. 2 del CCNL *Contenuti della funzione dirigenziale* in coerenza con il profilo delineato nell'art.25 del D.Lgs. 165/2001 e nel rispetto delle competenze degli organi collegiali e di quelle attribuite dall'art. 3 del DPR n.275/99, il DS, assicura il funzionamento generale dell'unità scolastica, nella sua autonomia funzionale entro il sistema di istruzione e formazione, promuove e sviluppa l'autonomia sul piano gestionale e didattico, promuove l'esercizio dei diritti costituzionalmente tutelati, quali il diritto all'apprendimento degli alunni, la libertà di insegnamento dei docenti, la libertà di scelta educativa da parte delle famiglie

È molto significativo il compito attribuitogli di promozione "*dei diritti costituzionalmente tutelati*". Sono tassativamente elencati ed è significativo anche tale ordine: il diritto all'apprendimento degli alunni, la libertà d'insegnamento dei docenti, la libertà di scelta educativa da parte delle famiglie.

L'esercizio dei poteri di direzione, coordinamento e valorizzazione delle risorse umane è svolto nel rispetto delle competenze degli organi collegiali (consiglio di istituto). In tal senso compete al dirigente scolastico relazionare periodicamente al consiglio di Istituto sulla direzione e il coordinamento dell'attività formativa, organizzativa e amministrativa al fine di garantire la più ampia informazione ed un efficace raccordo per l'esercizio delle competenze degli organi della istituzione scolastica.

Rappresentando l'Istituzione all'esterno di essa, il DS ha il compito di attivare i necessari rapporti con gli enti locali e con le realtà istituzionali, culturali, sociali ed economiche del territorio per l'attuazione del POF.

L'incarico del dirigente scolastico è conferito dal dirigente generale dell'U.S.R, mediante "atto bilaterale di natura privatistica", cioè attraverso un "contratto individuale", ed è inquadrato nei ruoli regionali. La durata è compresa da un minimo di 3 anni ad un massimo di 5 anni; infatti l'incarico dirigenziale è a tempo determinato. Ai dirigenti possono essere attribuiti anche incarichi di studio, di ricerca, di ispezione e controllo; in tal caso la durata dell'incarico è commisurata al programma da svolgere. Nell'affidamento degli incarichi l'amministrazione opera con i seguenti criteri: caratteristiche dell'istituzione scolastiche e/o programmi da svolgere; attitudini, capacità ed esperienza professionale del dirigente; risultati ottenuti ed incarichi precedentemente espletati; rotazione degli incarichi.

Nel contratto individuale devono essere indicati la natura e l'oggetto dell'incarico, i programmi da realizzare e gli obiettivi da conseguire, i tempi di attuazione, le risorse umane, strumentali e finanziarie messe a disposizione, la durata e il trattamento economico complessivo.

La revoca dell'incarico dirigenziale da parte dell'amministrazione può avvenire esclusivamente in due circostanze: a seguito di soppressione del posto dirigenziale (accorpamento scuole) e a seguito di valutazione negativa definitivamente formalizzata.

Il primo Corso concorso selettivo di formazione per il reclutamento nell'ambito dell'amministrazione scolastica è stato indetto con Decreto Generale del 22.11.2004 in attuazione dell'art. 29 del D.Lgs n. 165/2001 e dell'art. 22 della Legge n. 448 /2001

## CAPITOLO 4

### La leadership del DS

#### 4.1 Le complessità di un nuovo profilo

Abbiamo visto come l'autonomia abbia sollecitato una nuova professionalità per i capi di istituto chiamati a garantire lo sviluppo del sistema scolastico. È emersa, infatti, una nuova consapevolezza nei confronti del ruolo ricoperto dai capi d'istituto, cruciale per la struttura organizzativa scolastica. Infatti l'autonomia e la riorganizzazione dei poteri all'interno dell'amministrazione hanno portato ad attribuire loro la qualifica dirigenziale e la necessità di accompagnare questo cambiamento di ruolo con nuove concezioni di formazione in servizio e di reclutamento.

L'evoluzione in atto nella pubblica amministrazione da ormai un decennio (a partire dalla Legge 29/93) configura la dirigenza non più come semplice *qualifica professionale* (per la quale basterebbe una declaratoria di mansioni), ma come una vera e propria *funzione o figura organizzativa*, per la quale invece va precisato “in quale modo, con quali poteri, con quali mezzi o strumenti, la figura si inserisce e agisce nell'organizzazione” (S. Auriemma, *Dirigenza scolastica: da “qualifica professionale” a “figura organizzativa” nell'autonomia*, in “Notizie della Scuola”, n. 18, 16-31 maggio 1998).

Fin dove si spingerà la responsabilità del dirigente? Come saranno interpretati quegli “autonomi poteri di direzione e coordinamento” per altro già previsti nel contratto nazionale del 1999? Quale sarà il rapporto tra il dirigente e le diverse figure dei collaboratori? Come contenere i possibili conflitti di competenza tra il responsabile della gestione dell'istituzione scolastica (il dirigente) e l'organo di indirizzo politico (il consiglio di circolo/istituto), in merito, ad esempio, all'impiego dei mezzi finanziari? E quale ruolo sarà effettivamente attribuito al nuovo responsabile amministrativo, la cui qualificazione in termini di “direttore dei servizi generali ed amministrativi” sembra evocare un'ampia sfera di nuove responsabilità?

La complessità del profilo del DS è dovuta all'esigenza di assicurare il rispetto delle responsabilità istituzionali (in merito a: qualità del servizio, trasparenza, economicità, efficienza, efficacia, legittimità) in presenza di numerosi vincoli in fatto di risorse umane e finanziarie, procedure, regole amministrative, tempistica, con una strumentazione non sempre adeguata e dovendo interagire quotidianamente con numerosi altri soggetti, dagli organi collegiali ai singoli docenti, titolari, tra l'altro, di una libertà di insegnamento costituzionalmente tutelata.

Alla nuova qualificazione del dirigente scolastico si richiedono quindi competenze manageriali, assumendo caratteristiche della *leadership*. La *leadership* implica sempre il coinvolgimento personale di colui che la detiene e questo vale soprattutto per la dirigenza scolastica. Quindi se il dirigente non è capace di esprimere, nel corso del suo mandato, le proprie personali attitudini e qualità, tradurle in orientamenti, scelte e attività, non si può parlare di *leadership*. Quest'ultima o è personale oppure non è tale. Ciò non significa che il leader possa esercitare un arbitrio incondizionato e privo di regole. Infatti il leader, nelle società democratiche, non può essere un monarca o un despota, ma agire coerentemente alle norme dello stato di diritto. Sostenere che la *leadership* è personale, dunque, non significa avvallare ogni sorta di *personalismo*. Il dirigente, tuttavia, non può essere assimilato ad un impiegato (seppur di alto rango), ad un mero esecutore di direttive emanate altrove (che leader è colui che non ha capacità decisionali proprie?) o ad un tecnico che si attiene a procedure invalse (che leader è quello che svolge solo attività burocratiche?). Se egli è particolarmente abile, le sue qualità personali trovano occasione di affermarsi nelle varie sedi decisionali. Quindi il dirigente deve sapersi affermare nelle varie sedi decisionali, perseguire con efficacia gli obiettivi prefissi, dando una forte impronta personale all'istituzione che gli è stata affidata e soprattutto dovrà saper gestire i momenti decisionali di natura collegiale. Soprattutto quest'ultimo aspetto è di natura interessante. Il DS, infatti, nel dirigere, promuovere e coordinare la scuola ha necessità della collaborazione di tutti coloro che sono coinvolti ed interessati all'istituzione.

Quindi è leader se è in grado di affrontare le situazioni nell'ambiente di lavoro (pensiero strategico, decisioni), se è abile nel gestire i rapporti interpersonali (capacità negoziale, gestione conflitti) e se è capace di avere il controllo di se stesso (relazione con se stesso, equilibrio, saper delegare). Si definisce così e si richiede per il dirigente scolastico quindi una *leadership* diffusa che permetta di far emergere contributi di altre persone verso mete sfidanti e auto-realizzative.

#### 4.2 Quali funzioni per quali obiettivi

La *leadership personale* richiede una profonda revisione delle funzioni dirigenziali. Sul piano normativo, sia il D.Lgs. n. 165 del 2001 sia il recente contratto per i dirigenti scolastici (CCNL - Area V- siglato il 10 gennaio 2002) hanno sancito un certo ampliamento della sfera decisionale dei dirigenti scolastici (relativo, soprattutto, alla scelta dei docenti cui affidare compiti specifici e alla titolarità dei rapporti sindacali). Tale ampliamento appare più rilevante se i termini di comparazione

sono quelli del D.P.R n. 59 del 1998, in cui l'autonomia decisionale del DS, a parole proclamata, risulta poi fortemente ridotta nella pratica.

Se l'attribuzione della dirigenza a presidi e direttori didattici fa riferimento alla disciplina normativa definita dal Decreto Legislativo n. 59 del 1998, che si collega sotto il profilo giuridico al Decreto legislativo n. 29 del 1993, è stato l'articolo 21 della Legge n. 59 del 1997 a disegnare i contenuti e le specificità della funzione dirigenziale. Le istituzioni scolastiche vengono considerate organizzazioni complesse, dotate di personalità giuridica e autonomia, che implicano la presenza di un organo con funzione dirigenziale. Al dirigente vengono quindi affidati compiti autonomi di direzione e coordinamento, la gestione delle risorse umane, finanziarie e strumentali, la responsabilità in ordine ai risultati e compiti di raccordo operativo e funzionale con l'amministrazione scolastica periferica. Questo disposto legislativo apre una prospettiva altamente innovativa per la scuola mentre restano ancora non chiarite diverse competenze degli organi esistenti in rapporto alla nuova funzione.

Un primo passo verso una definizione delle attribuzioni è stato compiuto con l'emanazione della C.M. n. 205 del 30 agosto 2000 nello sforzo di cercare di chiarire l'attribuzione delle prerogative per quanto riguarda la nomina dei collaboratori del dirigente, fino ad allora di competenza del Collegio dei Docenti. A quest'ultimo rimane la competenza preminente sugli aspetti pedagogici e didattici; in tal modo all'organo collegiale è affidato il compito di individuare di individuare le figure che svolgono compiti prevalenti, se non esclusivi, in campo pedagogico e didattico come le *figure strumentali* in coerenza con l'attuazione del Pof. Al dirigente, invece, spetta la nomina dei collaboratori per le competenze specifiche che gli sono attribuite.

Con l'emanazione del Decreto interministeriale n. 44 del 2001 le competenze del dirigente si sono ulteriormente chiarite e precisate sul piano procedurale.

Riprendendo in considerazione l'art. 1 del D. Lgs. N. 59 del 1998 che corrisponde all'articolo 25 bis del Decreto legislativo n. 29 del 3 febbraio 1993, è possibile, al comma 2, individuare e sintetizzare per il DS le competenze sottoelencate: gestione unitaria dell'Istruzione, responsabilità della gestione delle risorse finanziarie e strumentali, coordinamento e valorizzazione delle risorse umane, organizzazione dell'attività scolastica secondo criteri di efficacia e di efficienza, titolarità delle relazioni sindacali. Al comma 3 troviamo la promozione di interventi per assicurare la qualità dei processi formativi e la collaborazione delle risorse culturali, professionali, sociali ed economiche del territorio, la garanzia di esercizio della libertà di insegnamento intesa anche come libertà di ricerca e innovazione metodologica e didattica e la tutela del diritto all'apprendimento da parte degli alunni. Al comma 4 l'assunzione di provvedimenti per la gestione di risorse e personale. Al

comma 5 per le funzioni organizzative e amministrative si concede al dirigente la facoltà di avvalersi di docenti direttamente individuati cui affidare compiti specifici. Al comma 6 la trasmissione di informazioni al Consiglio di Istituto e la garanzia di raccordare l'esercizio delle competenze degli organi.

Dovendo esprimere queste competenze e assicurare il raggiungimento degli obiettivi previsti dalla qualità dei processi formativi, il capo d'istituto organizza la propria presenza in servizio e il proprio tempo di lavoro secondo criteri di flessibilità da rapportarsi all'esercizio delle sue funzioni. Oggi più che il tempo fisico conta la *qualità* del lavoro del dirigente e poiché il suo ruolo si esprime attraverso cresciute competenze e doveri decisionali, aumentano in corrispondenza le responsabilità. Infatti non va dimenticato che attorno alla figura del DS si muove tutto il personale amministrativo e docente dell'istituzione ed è quindi indispensabile, per un'efficace opera di vigilanza e di stimolo *conoscere e riconoscere* diritti e doveri di tutti.

Il ruolo del DS, infatti, non può basarsi su una posizione gerarchica. Si parla molto della *governance*, modello con il quale diversi organi od organizzazioni non correlati da rapporti di gerarchici devono trovare la giusta armonia per poter progettare, programmare, operare etc. Con la *governance* si costruisce attraverso la comunicazione, la condivisione, la corresponsabilità. Ma alla base deve esserci la consapevolezza di un'identità comune, la condivisione degli obiettivi, il riconoscimento collettivo delle esigenze. Per i docenti in particolare la scoperta del senso di appartenenza ad una comunità professionale cui competono, seppur all'interno di peculiari garanzie (libertà di insegnamento) specifiche responsabilità per la crescita, la formazione e l'educazione dei ragazzi.

Il dirigente spesso è portato a scegliere la linea del compromesso invece di quella della mediazione qualificata. Il compromesso presuppone cedere qualcosa per ottenerne altre. Mediazione, invece, significa riuscire a trovare rotte condivise che consentano alla nave di navigare, di mantenere i suoi assetti, senza buttare a mare neanche in parte il suo carico. La strada della mediazione non è facile e richiede determinati presupposti. Il dirigente deve saper valorizzare le risorse umane. Il coordinare l'attività formativa, creare il giusto clima organizzativo, insieme all'attivare e gestire relazioni interne ed esterne sono gli elementi peculiari della dirigenza scolastica. La valorizzazione delle risorse umane, quindi, rappresenta nel contempo compito del dirigente e strumento essenziale per il raggiungimento degli obiettivi.

Per questo valorizzare le risorse umane significa adoperarsi perché i docenti ed il personale della scuola possano sviluppare pienamente le loro competenze. Questo significa anche fare in modo che la competenza astratta sia sempre coerente alle specifiche esigenze che la scuola in

quel determinato momento concretamente richiede e la richiede proprio a quella determinata figura professionale. Ma significa anche adoperarsi perché le persone, in relazione a quello che effettivamente sono, possano essere messe nelle condizioni di fare al meglio quello che l'ordinamento richiede loro.

Il DS, quindi, deve lavorare sul miglioramento degli assetti organizzativi e sui sistemi di valori condivisi. La scuola, infatti, è un sistema organizzativo che è centrato sui comportamenti delle persone che a loro volta producono i risultati. Se si vogliono persone motivate occorre progettare un'organizzazione in cui tutti siano valorizzati nella loro professionalità e messi in condizione di lavorare bene. E' motivato, infatti, chi ha il senso di produrre qualcosa che serve e che alla fine vede.

Le indicazioni mirano alla costruzione del curricolo, la costruzione di un percorso didattico, di un percorso di apprendimento. Quindi la progettazione di un percorso che, pur avendo determinate caratteristiche che ne assicurino l'unitarietà a livello nazionale, sia studiato, elaborato e realizzato a misura delle reali esigenze di determinati alunni, di una determinata scuola, di un determinato territorio. E' necessario quindi ricordarci che stiamo parlando di progettazione, di progetto, del progetto con la P maiuscola della scuola. Il progetto attraverso il quale principalmente si può capire la vera identità della scuola.

Una proposta particolareggiata per raggiungere il risultato del successo formativo dei ragazzi, una proposta che rappresenti il raccordo, il punto di incontro tra gli obiettivi nazionali e gli obiettivi locali, tra le strategie nazionali e le strategie della singola istituzione scolastica. Istituzione scolastica che, nel quadro di riferimento delineato dalle indicazioni, elabora specifiche scelte relative a contenuti, tempi, mezzi, metodi, organizzazione e valutazione.

Ed allora una delle prime azioni del DS consiste nel far riaffiorare nella sua scuola la logica del progetto, il senso della progettazione, gli elementi che caratterizzano un processo progettuale. E questo anche attraverso opportune azioni di formazione. Una progettazione, dunque, che tenda a soddisfare la specificità di un preciso contesto sociale e culturale. Il Dirigente spesso è compresso dal peso degli adempimenti e delle responsabilità amministrative, contabili e gestionali. Deve perciò puntare sul piano di una organizzazione agile in grado di articolare e distribuire gli impegni a singoli docenti o a gruppi di essi.

Deve utilizzare al meglio le figure strumentali, che possono dare, all'interno di gruppi di lavoro o del team il necessario apporto professionale, nelle specifiche tematiche e assicurare l'importante raccordo tra le decisioni del collegio e l'operatività.

Il dirigente, per suo conto, deve cercare un continuo rapporto con le funzioni strumentali, verificando in tal modo la realizzazione di una linea unitaria dell'istituzione scolastica. Deve incoraggiare il funzionamento dei dipartimenti disciplinari e costituire commissioni di lavoro, di studio, team di docenti, che a loro volta siano in grado di portare nei collegi le analisi delle situazioni, di evidenziare le problematiche, di formulare proposte.

Dalla previsione all'azione, all'attribuzione di compiti precisi, all'assegnazione di tempi, all'esplorazione, alla ricerca, alla produzione di materiali, alla condivisione nei collegi, alla concreta operatività e responsabilizzazione. Si tratta di creare un sistema tra organi, tra gruppi di studio e di lavoro, tra team, attraverso la suddivisione dei compiti.

Un'articolazione organizzativa che parte dal collegio dei docenti, per poi ritornare per le considerazioni unitarie e per le delibere al Collegio stesso. E' importante che il lavoro di un gruppo, di un team, diventi patrimonio culturale e professionale di tutti i docenti della scuola, che le azioni, seppur nei diversi livelli, diventino condivise da tutti e fin dove possibile compartecipate. E' soprattutto attraverso questi comportamenti che un insieme di insegnanti, da somma degli insegnanti di una scuola possono diventare una comunità professionale.

Per diventare comunità professionale è necessario parlare lo stesso linguaggio, che poi significa avere tutta la consapevolezza e la coscienza delle situazioni e del contesto, avere un'univoca rappresentazione degli obiettivi che si vogliono raggiungere, avere la convinzione della necessità della realizzazione attraverso azioni concertate e condivise.

La visione unitaria del sistema può averla soltanto il DS. Quindi a lui il compito di trovare le giuste mediazioni perché tutto ciò possa avvenire, perché nei collegi dei docenti si assumano le decisioni, le delibere diventino patti, i patti diventino veri impegni dei docenti. Dopo di che è indispensabile verificare gli esiti dei processi e delle azioni, attraverso una partecipata autovalutazione.

Insomma è fondamentale che il DS sappia in modo carismatico mantenere relazioni ed una aperta comunicazione con tutti gli attori della scuola.

#### 4.3 La collegialità

Per quanto riguarda la relazione con le famiglie non funziona più il modello del colloquio. Occorre ascoltare e coinvolgere i genitori creando spazi e momenti di confronto più strutturati e continuativi. Nelle indicazioni si parla di corresponsabilità educativa. Accade troppo spesso che i rapporti con le famiglie si creino solo nelle situazioni eccezionali, per gestire le emergenze. E'

invece proprio per gestire la quotidianità che occorre rapportarsi con le famiglie o meglio dialogare con le famiglie, comunicare con loro e ascoltarle. Creare in sostanza una alleanza educativa con i genitori attraverso relazioni costanti.

Ma per comunicare, per intessere relazioni, occorre parlare linguaggi comuni. Ed allora prima di tutto occorre aiutare la famiglia ad entrare nel mondo della scuola, capire il suo lessico, condividere le finalità generali e le regole, ma nel contempo capire quali atteggiamenti, quali dinamiche, quali aspettative caratterizzano le famiglie.

Un passaggio importante in questa direzione è costituire un gruppo di lavoro, guidato dal dirigente scolastico, composto da docenti, genitori, rappresentanti dei servizi sociali, cui affidare il compito di elaborare proposte di modelli di relazioni. Ma i modelli di relazione potrebbero essere studiati anche a livello territoriale. Non dimentichiamo che nelle indicazioni si sente molto questa logica della apertura al gruppo, del lavorare in gruppo, lavoro di equipe di docenti, lavoro di gruppo di insegnanti di diverse scuole collegate da sistemi di reti, lavoro di gruppo di studenti. Purtroppo non si sente molto parlare di lavoro di gruppo di genitori.

Da parte sua la scuola, per concretizzare le relazioni, la partecipazione e la collaborazione con le famiglie, può fermare l'attenzione su alcuni elementi chiave: l'Autonomia, la qualità e il nuovo sistema d'istruzione. Sono elementi che, oltre agli aspetti giuridici e normativi, contengono valori e significati da approfondire per trasformare il "mestiere di insegnare" in una "professionalità" che sia anche deontologicamente accettabile. La Riforma riconosce le *"scelte educative della famiglia, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori"*. Anche il portfolio, nelle pagine relative ai rapporti scuola-famiglia, documenta i momenti di vita scolastica cui partecipa la famiglia, se i genitori si sentono adeguatamente informati sulla vita della scuola.

Ma dentro e oltre ogni possibile riforma, deve riconoscersi legittima la corresponsabilizzazione della famiglia nel percorso formativo degli alunni. E' necessario realizzare una relazione simmetrica docenti-genitori per la costruzione cooperativa delle conoscenze sui modi di valutare e sulla scelta dei contenuti del piano educativo-didattico. Qualcosa di diverso, insomma, dalla consueta frequentazione scuola-famiglia. Questa non è un'utopia irraggiungibile. Ciò che emerge chiaro è la necessità di un rapporto docenti-genitori non lontano da questa prospettiva di ricerca comune: un dialogo vero, che non è semplice conversazione né dibattito, ma ricerca sui modi in cui pensare la formazione di *bambini* che la scuola chiama alunni ed i genitori considerano figli.

Perché il rapporto tra scuola e famiglia si trasformi in un incontro di vera comunicazione e in una vera collaborazione è importante che genitori e insegnanti si parlino per progettare insieme il futuro dei figli/allievi. Per fare ciò è indispensabile che le idee vengano da tutti, perché stare insieme non è

sufficiente a produrre buona comunicazione. Il camminare insieme docenti-genitori, il vivere lo sforzo comune di costruzione e condivisione di linee progettuali è cosa che assume, perciò, un valore alto, rappresentando un momento di formazione per docenti e genitori, un crescere insieme in un cammino di ricerca.

La famiglia si rivolge alla scuola per condividere il progetto educativo e stipula con essa un patto educativo in cui è parte attiva assumendosi la responsabilità derivante dal ruolo di genitori all'interno di complessi processi di istruzione educativa. La scuola se non fonda la propria azione educativa sulla fattiva collaborazione con le famiglie dei propri allievi poco riesce ad attuare, finendo per vederne impoverita la propria opera: è dunque anche suo impegno il favorire al massimo l'assunzione da parte della famiglia del proprio ruolo sì da rendere maggiormente incisiva anche la propria azione di istruzione educativa.

Quindi, la scuola, per prima, si deve proporre come luogo di riferimento per l'approfondimento e il confronto su tematiche educative e didattiche di comune interesse; la partecipazione e l'impegno in questo ambito tuttavia devono essere chiaramente espresse da entrambe le parti attraverso la condivisione dei principi espressi nel "patto educativo" elaborato sinergicamente dalle diverse componenti della scuola. La famiglia, a sua volta, deve prendere visione del Patto Formativo condividerlo e farne motivo di riflessione con i propri figli, prendere visione del POF, conoscere la Carta dei Servizi, conoscere il Regolamento di Istituto, conoscere il lo Statuto delle Studentesse e degli Studenti e rendere visione del Regolamento disciplinare.

Altro elemento di collegialità riguarda il coinvolgimento dei ragazzi. Si tratta di favorire gruppi di ragazzi, soprattutto della scuola media, che all'inizio dell'anno scolastico, studino lo statuto, ne discutano i contenuti, provino a suggerire modifiche, integrazioni sulla base delle loro esigenze. È in tal modo che possono sentirsi coinvolti, diventando parte attiva della scuola, più partecipi alla determinazione delle regole che riguardano la loro vita scolastica. In questo senso i ragazzi possono costituirsi in gruppi per formulare proposte per il POF, costruire mappe per il loro orientamento. Inoltre, ai ragazzi possono essere proposte anche esperienze di apprendimenti collaborativi.

Insomma, i momenti collegiali costituiscono elementi di qualità per la formazione del curriculum. Certe decisioni, certe azioni non possono essere lasciate al singolo docente. E' la collegialità nella sua reale accezione, che va al di là del momento decisionale, ed impregna tutte le fasi del processo, che può dare valore aggiunto alle azioni didattiche.

Nel processo innovativo è molto forte la cultura della verticalizzazione. Cultura che purtroppo non sempre risulta presente nelle nostre scuole

#### 4.4 La continuità

Cosa è la continuità ? Come viene affrontata nella scuola attuale ? Quali riforme saranno in grado di recuperare una frattura, che negli ultimi venti anni è divenuta sempre più profonda?

E' utile ritornare ad esaminare più a fondo i motivi e i problemi cui il legislatore ha cercato di rispondere: le discontinuità, a vari livelli, che storicamente hanno caratterizzato il sistema scolastico italiano. Dal punto di vista istituzionale, sappiamo che non solo esistono diversi ordini e gradi di scuola, che di per sé non sarebbero elemento di negatività, ma vere e proprie fratture che si manifestano in modo eclatante nei momenti di passaggio (in particolare nelle prime medie inf. e sup.) con alte percentuali di bocciature, abbandoni, dispersione scolastica ecc.... Queste fratture istituzionali non sono facilmente ricomponibili con i soli strumenti di tipo normativo e con progetti educativi e didattici senza la consapevolezza dei motivi storici che vi stanno dietro. E' necessario ricordare il fatto che la scuola elementare sia nata come "scuola del popolo", rivolta a tutti, perché tutti, autonomamente, devono poter leggere e scrivere. Al contrario, le scuole materne sono nate come "asili" per i più bisognosi e per gli orfanelli e hanno mantenuto per secoli, a causa di questa diversa origine, diverse, separate, se non contrapposte finalità, quasi come un marchio distintivo, percepite diversamente prima di tutto nell'immaginario collettivo e nel senso comune. Ci dobbiamo chiedere quanti sforzi siano stati fatti per far superare queste percezioni sociali delle due istituzioni e quanto invece alcune concezioni siano rimaste presenti nel nostro immaginario.

Diversamente la scuola media inferiore, nata come trasformazione delle prime tre classi del vecchio ginnasio, ha conservato e conserva anche dopo la riforma del 1962, vissuta dai professori come una diminuzione di ruolo (Barbagli- Dei 1969), il carattere di scuola secondaria, destinata alla formazione delle sole classi dirigenti, dei ceti colti e benestanti ed è oggi attraversata da una crisi di identità e di significatività misurata dalla grave demotivazione del personale insegnante. E' bene aver presenti questi scenari storici che fanno da sfondo alle questioni complesse della continuità educativa, che un certo sperimentalismo educativo e le stesse direttive ministeriali non hanno aiutato a capire.

Ma c'è anche un problema psicopedagogico. Il quadro dei problemi implicito nelle questioni della continuità ha inoltre una valenza psicopedagogica che risulta utile indagare a fondo. C'è un'esigenza di continuità educativa e didattica che attiene al cuore di che cosa intendiamo per educazione e che in qualche maniera percepiamo come necessaria per l'efficacia di ogni curriculum. Si cercherà di analizzare gli altri aspetti del problema separatamente e di ricomporne in un quadro possibilmente unitario le diverse facce. Negli anni ottanta si è teorizzata la "scuola come centro di

ricerca” che costituirebbe il perno di un sistema scolastico allargato e/o integrato in continuità con l’ambiente familiare e sociale; la sottolineatura è andata, anche qui, in direzione della continuità, mirante ad evitare che ci sia frattura tra vita scolastica ed extrascolastica e che la scuola sia legata alle problematiche e ai bisogni formativi del territorio: è questa la cosiddetta “continuità orizzontale”. Per molti anni oltre che di continuità tra scuola ed extrascuola si è discusso anche di continuità curricolare tra i vari ordini e gradi di scuola in cui transita il soggetto in età evolutiva. Recentemente si è messo in discussione la ripetitività dei cicli scolastici e dei “ritorni” sugli stessi argomenti per tre o quattro volte nell’intero percorso dell’istruzione. La discussione su questo piano ha diversi risvolti uno dei quali è legato alla problematica degli stadi di sviluppo studiati principalmente da Piaget e dalla sua scuola. Sappiamo quanto nei suoi studi Piaget abbia insistito sulla continuità degli stadi di sviluppo che caratterizzano le fasi di ogni crescita oltre che sulla discontinuità tra i vari stadi. Secondo Piaget negli stadi inferiori dello sviluppo sono, per così dire, già presenti i “prodromi” di quelli che saranno i livelli superiori i quali ne rappresentano una maturazione in continuità. Da qui la sua insistenza sulla necessità nel far acquisire i cosiddetti “prerequisiti” e sulla continuità tra i curricula formativi tra i vari ordini e gradi di scuola. La psicologia dell’apprendimento, sviluppando queste indicazioni del Piaget, ha progressivamente cercato di informare attraverso le pubblicazioni più diffuse, la didattica scolastica.

Proseguendo nelle ricerche pedagogiche è con John Dewey, pedagogista americano, che si vede delineato il carattere dell’esperienza educativa (Dewey 1949). Egli, nella descrizione che fa dell’esperienza, che, nella sua concezione, è alla base di ogni educazione, mette in luce il carattere “della continuità dell’esperienza e di quello che si può chiamare il continuum sperimentale” (Dewey 1949 p.13). Come dimostra in ripetuti passi del volume “Esperienza e Educazione “( che arieggia “Il Canto del Cigno” del Pestalozzi come sottolineava Codignola nella prefazione all’edizione italiana,) egli ha individuato in questo principio della “continuità” il discrimine per distinguere le esperienze che hanno un valore educativo da quelle che non lo hanno. E’ la continuità dell’esperienza che sta alla base della formazione delle abitudini. Ogni esperienza “riceve qualcosa da quelle che l’hanno preceduta e modifica in qualche modo la qualità di quelle che seguiranno” (Dewey 1949 p. 17-19). Già nella sua opera pedagogica più famosa “Democrazia e Educazione” (1970) aveva insistito su quest’aspetto. Riflettendo sull’esempio di colui che impara ad andare in bici aveva già fatto notare che “l’atto semplice dell’andare in bici, comporta una ‘continuità’ nei movimenti e l’eliminazione di quelli superflui e dannosi e che l’abitudine incorpora in modo automatico una serie di processi “concatenati” e in sequenza temporale: l’atto finale dell’andare in bici non è poi così semplice come appare, ma presuppone un processo di apprendimento in cui una

serie di tentativi sbagliati e dannosi sono stati eliminati e solo quelli utili sono stati ‘continuati’ e via via perfezionati” (Dewey 1970 p.32). E’ la continuità secondo Dewey che sta alla base delle abitudini e quindi della formazione. Gli studiosi a noi più vicini e in particolare Bruner e Gardner (Bruner, 1980, Gardner, 1987) tenendo conto sia delle ricerche di Piaget sia di quelle di Vygotskij (Vygotskij 1969) convergono nella stessa direzione: poiché l’apprendimento di un ambito disciplinare consiste soprattutto nell’acquisizione delle sue “strutture” profonde, la scuola non può e non riesce mai a fare apprendere tutte le nozioni, che sono sempre più ampie e non immagazzinabili da una persona. Essa deve fornire i quadri concettuali, le strutture, appunto, che sono “isomorfe”, secondo Piaget, alle strutture mentali del bambino. Il processo educativo si inserisce nella continuità del processo di apprendimento il quale trova nelle strutture concettuali degli ambiti disciplinari il fine-mezzo del suo realizzarsi.

Da varie parti si percepisce l’importanza della questione e i pericoli della frammentazione dell’azione educativa senza però indagarne in profondità i risvolti.

Infatti, oggi, la continuità, non sempre viene attuata negli Istituti comprensivi che rischiano di diventare mere aggregazioni di scuole perdendo ogni proiezione verso forme di continuità, di progressione didattica e culturale, di scambio di informazioni e di comunicazioni, di sistema unitario di apprendimento. Anche in questo caso occorre trovare le occasioni perché i docenti di scuole di diverso ordine e grado parlino tra loro.

Stabilire momenti di comunicazione, di riflessione, trovare gli strumenti per favorire la continuità, la conoscenza dei ragazzi, per non dover ogni volta iniziare da capo il processo educativo e formativo, per valorizzare le esperienze e le conoscenze degli alunni così come si legge nelle indicazioni.

Il soggetto garante di tutto questo, il soggetto che deve adoperarsi per portare avanti queste strategie nella scuola è il DS, il cui ruolo può riassumersi in una parola, la presenza. Presenza certamente non in senso statico, ma in senso dinamico, quella dinamicità che impregna tutte le indicazioni, quella capacità di muoversi insieme alla società che corre, quella dinamicità che viene espressa nella ricerca e nell’esplorazione, in un curriculum non uguale per tutti ma adeguato al contesto, a quella scuola, agli alunni di quella scuola che sono portatori di esigenze diverse dagli alunni di ieri e da quelli di domani. Presenza del DS nel consiglio di istituto, nei collegi dei docenti, nei consigli di classe e di intersezione. Presenza significa lasciare la scrivania, la presidenza, essere pronti in qualsiasi momento a prevenire un problema, a portare soluzioni, ascoltare i docenti, alunni e genitori.

## CAPITOLO 5

### Le responsabilità per il DS?

#### 5.1 Quale responsabilità?

Il concetto di responsabilità del dirigente scolastico si può declinare in responsabilità penale, responsabilità civile, responsabilità amministrativa (o amministrativo-contabile), responsabilità disciplinare. La responsabilità penale si ricollega alla lesione di interessi di particolare importanza (lesione perpetrata con comportamenti qualificati da uno schema legislativamente definito e con sanzioni predeterminate), secondo i canoni della tassatività e della nominatività. La responsabilità civile tutela i soggetti (con modalità principalmente risarcitorie) a fronte di un danno ingiusto cagionato nei loro confronti. La responsabilità amministrativa deriva dagli art. 81 e 97 della Costituzione che impongono di garantire il miglior comportamento rispetto ai beni ed alle utilità pubbliche, il buon andamento e l'imparzialità della pubblica amministrazione e si determina quando si contravvengono le regole di perizia e diligenza che devono improntare la propria azione professionale, si causa un danno (c.d. danno erariale) ai beni collettivi. Infine la responsabilità disciplinare fa riferimento alla reazione del datore di lavoro nei confronti di comportamenti del lavoratore che violano quanto stabilito nella contrattazione collettiva.

Per i dipendenti pubblici con qualifica dirigenziale si aggiunge anche la responsabilità dirigenziale prevista dall'art. 21, Dlvo n. 165 del 2001, correlata al mancato raggiungimento dei prefissati risultati gestionali o al discostamento dalle direttive date dall'organo di indirizzo politico amministrativo. Relativamente alla responsabilità dirigenziale dei dirigenti scolastici, l'art. 20 del CCNL 2002/2005 (verifica dei risultati e valutazione dei dirigenti), stabilisce che i capi di istituto rispondono in ordine ai risultati, tenendo conto delle competenze spettanti nell'assetto funzionale proprio delle istituzioni scolastiche.

I dipendenti della Pubblica Amministrazione possono incorrere, qualora arrechino un danno patrimoniale alla propria amministrazione o ad un alto ente pubblico, nella responsabilità amministrativa e contabile. E qui occorre soffermarsi sulla distinzione: con l'espressione "responsabilità contabile" si intende la responsabilità di quei soggetti che avendo avuto a vario titolo in consegna denaro, beni o altri valori pubblici, o comunque avendone avuto la disponibilità materiale, non adempiano all'obbligo di restituzione che a loro incombe; con la "responsabilità amministrativa" si intende la responsabilità per i danni causati all'ente nell'ambito o in occasione del rapporto d'ufficio. Affinché un soggetto possa essere chiamato a rispondere in sede di

responsabilità amministrativa occorre che lo stesso, con una condotta dolosa o gravemente colposa collegata o inerente al rapporto esistente con l'amministrazione, abbia causato un danno pubblico risarcibile che si ponga come conseguenza diretta e immediata di detta condotta. La principale differenza tra i due tipi di responsabilità sta nel fatto che per la responsabilità amministrativa è la Procura della Corte dei Conti a dover dimostrare la colpevolezza del presunto autore del danno all'erario, mentre per la responsabilità contabile tale colpevolezza si presume: si assiste in questo caso all'inversione dell'onere della prova.

## 5.2 Condivisione delle responsabilità

Abbiamo visto come l'autonomia ha introdotto caratteri di complessità della funzione dirigenziale che spazia dagli aspetti più propriamente pedagogici a quelli organizzativi, dalle funzioni amministrative ai rapporti con le organizzazioni sindacali e gli organi collegiali, dal rapporto con gli enti territoriali alla responsabilità sulla salute e la sicurezza dei lavoratori.

Tali compiti sono svolti all'interno di scuole ampliate ai sensi del D.P.R n. 233/1998 "*Regolamento recante norme per il dimensionamento ottimale delle istituzioni scolastiche e per la determinazione degli organici funzionali dei singoli istituti*", che fissa nel parametro tra 500 e i 900 alunni la dimensione per il riconoscimento dell'autonomia di un'istituzione scolastica (parametro spesso superato). L'autonomia ha pertanto acuito la necessità, per il dirigente, di avere a suo fianco "collaboratori" che, fatta salva la sua responsabilità ultima, lo coadiuvino nella gestione dell'Istituto.

La necessità di avere dei collaboratori che affianchino il preside o direttore didattico è stata sempre riconosciuta: dalla Riforma Gentile, negli anni '20 dove si prevedeva la presenza del Consiglio di Presidenza negli Istituti superiori, al D.P.R n.416 del 1974 che aboliva il Consiglio di Presidenza e affidava al Collegio dei docenti la prerogativa di eleggere gli insegnanti collaboratori del Capo d'Istituto (1-200 alunni; 2-500 alunni; 3-900 alunni; 4-più di 900), fino al D.Lgs n. 59/1998 "*Disciplina della qualifica dirigenziale dei capi di Istituto delle istituzioni scolastiche autonome*" che art. 25bis, comma 5 afferma che nello svolgimento delle proprie funzioni organizzative e amministrative, il dirigente può avvalersi di docenti da lui individuati, ai quali possono essere delegati specifici compiti.

Però con l'avvio dell'anno scolastico 2000/2001 dopo la richiesta di un parere del Ministro al Consiglio di stato sulla contraddizione esistente tra l'autonomia del dirigente di scegliere i suoi collaboratori e la prerogativa di eleggere gli stessi da parte del Collegio, il Consiglio di Stato ha

scelto di applicare il principio in base al quale tra due disposizioni che disciplinano la stessa materia prevale la disposizione successiva nel tempo. Soluzione logica vista la necessità che ci sia un rapporto di fiducia tra delegante (DS) e delegato (collaboratore).

Inoltre il Consiglio di Stato si è espresso sulla figura del “collaboratore-vicario” affermando che essa non sembra trovare spazio nel sistema della dirigenza scolastica non essendo prevista espressamente. La sostituzione del dirigente scolastico in caso di assenza si ricerca nell’affidamento temporaneo ad uno dei suoi collaboratori.

Il Contratto del comparto scuola (2002-2005) all’art. 30 bis, limita a due il numero dei docenti della cui collaborazione il DS può avvalersi in ordine ai compensi a carico del Fondo dell’Istituzione scolastica.

Pur nella diversità dell’organizzazione degli Istituti i compiti più comuni attribuiti ai collaboratori sono: la sostituzione del DS in caso di assenza o impedimento per brevi periodi, il coordinamento dei docenti responsabili delle diverse sedi o plessi d’Istituto, la presidenza di riunioni interne o partecipazione ad incontri con istituzioni esterne, le relazioni con il personale e comunicazione al dirigente dei diversi problemi, il controllo delle giustificazioni degli studenti, la definizione del quadro orario di insegnamento annuale, le disposizioni per la sostituzione dei docenti assenti, la verbalizzazione delle sedute del collegio dei docenti.

Si tratta, quindi, di trasferimenti di competenze di natura operativa e organizzativa che non eliminano la responsabilità primaria del dirigente per la gestione unitaria e coordinata della realtà scolastica.

Per la realizzazione delle finalità istituzionali della scuola in regime di autonomia, oltre alla figura del collaboratore, con il decreto applicativo n. 275 del 1999 e il CCNL del comparto scuola stipulato il 26 maggio 1999, si introduce anche quella della “funzione strumentale” (ex funzione obiettivo), insegnanti disponibili e competenti individuati dal collegio dei docenti per seguire specifici progetti o attività previste dal piano dell’offerta formativa.

Conferire una delega non significa volgere lo sguardo altrove e disinteressarsi di quanto essa comporta. L’azione di coordinamento, che deve continuare comunque ad essere esercitata, si rivela tanto più importante quanto più la realtà si presenta differenziata, complessa o decentrata. Senza assumere le connotazioni tipiche del management aziendale, il potere decisionale, che pur appartiene al dirigente, si costruisce e si manifesta attraverso una leadership che organizza e orienta le attività e le competenze, sostenendo le specializzazioni che vanno crescendo nella scuola.

Sembra in questo caso che gli stili gestionali e organizzativi che il dirigente applica si avvicinino a ciò che Maslow definisce “management creativo”, con la capacità di sostenere i processi di auto-

realizzazione che all'interno dei gruppi e dell'organizzazione ognuno è portato a realizzare. K.E.Weick, ritiene che le organizzazioni scolastiche siano sistemi complessi a legami deboli dove il legame debole si riferisce non tanto alla fragilità delle strutture quanto piuttosto alla difficoltà di costruire strategie organizzate in modo stabile e duraturo partendo dalle risorse umane che, come abbiamo detto, giocano la loro identità sul piano sul doppio binario rappresentato da incombenze *burocratiche* e competenze *professionali*.

Se si condivide l'affermazione che le organizzazioni e quindi anche la scuola sono da considerarsi come un organismo vivente, va riconosciuta ad esse la capacità di apprendere attraverso una crescita non solo culturale ma anche di accomodamento adattivo al modificarsi della realtà.

In questo contesto e in questo ambito la leadership del dirigente scolastico può svolgere un ruolo educativo orientato alla crescita del personale non solo sul versante delle competenze formative ma anche per l'acquisizione di una cultura organizzativa che induca a una più completa appropriazione dei ruoli.

Le molteplicità dei ruoli e delle attribuzioni che emergono da questo quadro descrittivo sono un indicatore evidente della complessità che comporta la gestione delle risorse umane nella scuola. Assicurare coerenza e congruità di intenti all'interno di questa complessità non è compito facile. Sono necessarie consapevolezza e grande capacità di attenzione, abilità di governo e una paziente quanto ferma volontà di tessere e costruire avendo chiari gli obiettivi da raggiungere.

### 5.3 Progettare nella scuola

Come abbiamo visto la funzione dirigenziale sembra scomporsi in due direzioni. Da un lato i compiti decisionali e le responsabilità specifiche che il Decreto Interministeriale n.44 del 2001 ha chiaramente individuato e che rappresentano i livelli di competenza conferiti a un organo che si pone di fatto come un vertice organizzativo; dall'altro un ruolo mai abbandonato, legato a un immaginario non ancora tramontato, rappresentato da una padronanza tecnica che tende ad assegnare al DS un ruolo di *primus inter pares*, di esperto in metodologia e didattica, di consulente attendibile in campo educativo e possibile solutore dei problemi che affliggono i docenti su questo versante.

Questa seconda veste è frutto di tradizione, di aspettative ed esperienze di cui il dirigente, se pedagogicamente preparato, si sente depositario e collabora a costruire una visione unificante del suo ruolo sotto il profilo delle competenze.

Da un lato dunque le responsabilità organizzative, le scelte decisionali e i poteri di rappresentanza, dall'altro la competenza professionale in campo pedagogico. Anche se è evidente che la normativa accentua la competenza del *menagement* e dei compiti organizzativi, in ogni caso la figura del DS si pone come elemento centrale di raccordo sia all'interno che all'esterno della scuola. Rappresenta elemento indispensabile di collegamento e di raccordo nell'ambito delle diverse attribuzioni e orienta, dispone e sollecita in modo da rivelarsi fattore di coesione e unitarietà d'azione.

Il Decreto Interministeriale n. 44 del 2001 attribuisce al dirigente il compito fondamentale di predisporre il programma annuale quale strumento operativo e attuativo del Pof e di procedere alla stesura formale dei progetti che la scuola intende realizzare e che sono parte integrante del programma stesso.

Il programma è fondamentale per orientare e programmare l'attività dell'Istituzione scolastica, è infatti lo strumento che consente l'attuazione operativa del piano di studio personalizzato.

La progettazione nella scuola non è più quindi un'attività facoltativa e occasionale, un esercizio meramente intellettuale o un comportamento standardizzato e ripetitivo. La progettualità non è più dunque un'attività di ideazione o una trasformazione formale di un'ipotesi ma si trasforma in un'attività operativa specifica che modifica la realtà e che si realizza in termini di novità. Anche nella scuola, come in ogni altro contesto, non è pensabile un progetto che non produca innovazioni o modificazioni e che si limiti soltanto a gestire l'esistente. Il progetto, oggi, deve tradursi concretamente in azioni e comportamenti innovativi, in iniziative di miglioramento che l'organizzazione (scuola) e i suoi attori (docenti/alunni/famiglie) sono chiamati a compiere.

Il ruolo che viene attribuito dal D.I. n. 44 del 2001 al DS per quanto riguarda la predisposizione dei progetti corrisponde più all'individuazione di una responsabilità finale di tipo formale, a una garanzia di unitarietà di intenti e di volontà che a un vero e proprio riconoscimento di competenza esclusiva. Non è infatti pensabile che un dirigente, pur facendo riferimento agli indirizzi del Pof, strutturi e organizzi in modo autocratico un percorso formativo o anche delinea l'organizzazione di un servizio che altri saranno chiamati ad attuare. Se dunque il progetto farà riferimento alle responsabilità del dirigente dovrà comunque prevedere un coinvolgimento allargato non solo in termini operativi e attuativi ma già in fase di studio, di predisposizione e organizzazione.

La sua messa a punto e l'attuazione implicano molto spesso un lavoro in team e quindi il coinvolgimento diretto, non solo formale, di altre responsabilità e una specifica metodologia di lavoro. Il dirigente è quindi colui che deve avere la capacità culturale di interpretare istanze e bisogni e di comprendere obiettivi e finalità da raggiungere, individuando procedure e modalità operative che il Pof sollecita per trasformare un obiettivo o un'aspettativa, in progetto. Si tratta di

una visione pedagogica che non ha bisogno di scendere in competenze didattiche o scelte metodologiche che sono attribuzione della funzione docente, ma agisce come catalizzante per attivare la progettazione sapendo ricercare tutte le risorse necessarie. Presuppone la consapevolezza che strutturare, sviluppare e gestire un progetto educativo richiede una specifica metodologia di lavoro che va sorretta e incentivata. Ma insieme a questo il dirigente è anche colui che individua strumenti e sequenze operative coerenti ed efficaci e che mantiene una coesione forte fra gli operatori, favorendo una collaborazione sinergica e convincente sugli andamenti e sugli esiti.

## CAPITOLO 6

### Le relazioni sindacali all'interno della scuola

#### 6.1 Autonomia e diritti sindacali

Già prima dell'introduzione dell'autonomia scolastica ai direttori didattici e presidi, all'interno della funzione direttiva, era attribuito il compito della rappresentanza del circolo o dell'istituto (art. 3 D.P.R. n. 417/1974 poi confluito nel Testo Unico delle leggi sull'istruzione approvato con D. Lgs. N. 297/1994). Il direttore didattico o il preside costituiva l'organo monocratico dell'amministrazione scolastica periferica cui era riservata la competenza ad emanare gli atti relativi alla vita dell'istituto aventi la rilevanza esterna. La funzione direttiva era rapportata all'VIII qualifica funzionale prevista dall'art. 2 della Legge n. 312 del 1980, che, per quanto elevata, era una *qualifica non dirigenziale*. Di conseguenza essi erano inquadrati nel comparto scuola unitamente al personale dipendente docente e ATA e il contratto veniva stipulato per l'intero comparto. Nel sistema dell'istruzione la dirigenza spettava solo al Provveditore agli studi, nel territorio coincidente con l'ambito della Provincia; il Provveditore faceva capo direttamente al Ministro della Pubblica Istruzione.

Con l'introduzione dell'autonomia è stata estesa “*ai circoli didattici, alle scuole medie e agli istituti di istruzione secondaria la personalità giuridica degli istituti tecnici e professionali e degli istituti d'arte*” (art.21, comma 1, L. n. 59/1997). In conseguenza dell'autonomia il personale direttivo delle scuole ne diventa dirigente, in base al principio dell'immedesimazione organica tra persona giuridica-ente e persona fisica-organo preposta a un pubblico ufficio.

Il dirigente scolastico, quindi, annovera anche la gestione delle relazioni con le rappresentanze sindacali che sono presenti all'interno della scuola. Si tratta di una presenza che trova origine nell'accordo governo-sindacati sottoscritto il 23 luglio 1993 e noto come “Protocollo Ciampi”. Esso prevede un nuovo spazio di contrattazione da condurre a livello delle singole aziende su materie e istituti diversi e non ripetitivi rispetto a quelli retributivi propri del CCNL. “Le erogazioni del livello di contrattazione aziendale sono strettamente correlate ai risultati conseguiti nella realizzazione di programmi, concordati tra le parti, aventi come obiettivo incrementi di produttività, di qualità ed altri elementi di competitività”. Il protocollo citato faceva riferimento alle imprese private ma nel corso degli anni '90, come abbiamo osservato in più circostanze, anche la normativa relativa ai rapporti di lavoro nel pubblico impiego si era profondamente modificata.

Nella scuola dell'autonomia i diritti sindacali del personale docente e non docente e il diritto allo studio degli studenti costituiscono un aspetto delicato e complesso dell'organizzazione e della gestione della vita scolastica, che richiede, forse più che altrove, un'attenzione particolare e un pieno rispetto delle regole e dei diritti. Diritti che possono essere esplicitati al meglio solo in presenza di una adeguata conoscenza e informazione oltre al possesso di senso di responsabilità.

La Legge n. 421 del 1992 e il Decreto Legislativo n. 29 del 1993 hanno riformato radicalmente il rapporto di lavoro nel pubblico impiego assimilandolo a quello privato, senza privatizzarlo. Difatti tale rapporto di lavoro si dice contrattualizzato, ossia è regolato da contratti collettivi e individuali. Le materie di competenza legislativa riguardano il reclutamento, le responsabilità, le incompatibilità, mentre ogni altro aspetto è regolamentato dai CCNL di comparto.

Quindi da natura pubblicistica il contratto assume la forma privatistica, regolato peraltro dalle norme del codice civile. Per questo motivo a partire dal 30 giugno 1998 la competenza è passata dai giudici amministrativi ai giudici ordinari in funzione di giudici del lavoro.

Con il contratto 1998-2001 sono state introdotte nella scuola per la prima volta le RSU. Nei contratti precedenti l'attività sindacale, posta in essere da un delegato delle OO.SS., era limitata all'esercizio dei soli diritti sindacali: diritto di indire assemblee, di usufruire di spazi e bacheche. Spesso le RSU nella scuola hanno creato conflitti di competenze con i vari OO.CC., generando fraintendimenti e sovrapposizioni. E' bene precisare che il consiglio di Circolo/Istituto decide le scelte generali di indirizzo e organizzative della scuola; il collegio dei docenti assume la responsabilità delle scelte pedagogiche e didattiche e degli obiettivi formativi; il contratto integrativo d'istituto tra DS e RSU persegue la migliore organizzazione del lavoro del personale della scuola per realizzare nel modo migliore gli obiettivi generali.

Il sistema delle relazioni sindacali, nel rispetto delle distinzioni dei ruoli e delle rispettive responsabilità, persegue l'obiettivo di contemperare l'interesse dei dipendenti al miglioramento delle condizioni di lavoro e alla crescita professionale con l'esigenza di incrementare l'efficacia e l'efficienza dei servizi prestati alla collettività. Tale sistema all'interno di ciascuna istituzione scolastica è regolato dagli articoli 6 e 7 del CCNL 2003 e si articola in contrattazione d'istituto e partecipazione (informazione preventiva e successiva).

Perché si possano avere delle relazioni sindacali a livello della singola istituzione scolastica, come in qualsiasi altro luogo di lavoro nella P.A., è necessario che si verifichino due condizioni: la presenza di soggetti giuridicamente legittimati a trattare, sia per la parte datoriale sia per la parte sindacale e l'attribuzione, da parte dei livelli contrattuali superiori, di materie da trattare a livello di istituto, con le relative procedure.

La scuola è un'istituzione molto complessa, all'interno della quale interagiscono diversi soggetti istituzionali, che esprimono anche competenze diverse; è molto facile che avvengano interferenze ed invasioni di campo. E' quindi opportuno definire preliminarmente le competenze e i limiti che per legge hanno gli OO.CC., il Dirigente e la contrattazione. Sarà quindi utile infine stabilire i confini di legittimità della contrattazione.

*“Il sistema delle relazioni sindacali, nel rispetto delle distinzioni dei ruoli e delle rispettive responsabilità dell'amministrazione scolastica e dei sindacati, persegue l'obiettivo di contemperare l'interesse dei dipendenti al miglioramento delle condizioni di lavoro e alla crescita professionale con l'esigenza di incrementare l'efficacia e l'efficienza dei servizi prestati alla collettività. Esso è improntato alla correttezza e trasparenza dei comportamenti”* (art. 3, comma 1 del CCNL 1999).

*“A livello di ogni istituzione scolastica ed educativa, in coerenza con l'autonomia della stessa e nel rispetto delle competenze del dirigente e degli organi collegiali, le relazioni sindacali si svolgono con le modalità previste dal presente articolo”* (art. 6, comma 1 del CCNL).

Questi due commi del CCNL delineano con molta chiarezza e correttezza la natura delle relazioni sindacali nella scuola: da una parte l'efficacia e l'efficienza del servizio sono un interesse non solo dell'Amministrazione, ma anche dei lavoratori, e costituiscono la cornice entro cui va inquadrata l'aspirazione a un miglioramento delle condizioni di lavoro, dall'altra che gli OO.CC. e il Dirigente hanno proprie competenze, fissate per legge, nell'ambito dell'autonomia scolastica; tali prerogative costituiscono logicamente e giuridicamente una pre-condizione delle relazioni sindacali.

L'esperienza, però, dimostra che a volte le relazioni sindacali sottostanno a ben altre logiche, e i contenuti del CCNL sono spesso lontani dall'essere coerenti con le premesse sopra citate. In ogni caso bisogna provare a gestire le norme contrattuali in coerenza con i principi sopra citati; come detto, questo non è nell'interesse del Dirigente, ma nell'interesse della scuola, di tutti coloro che ci lavorano, degli alunni e delle famiglie.

## 6.2 Il dirigente e il suo potere di rappresentanza

Con la qualifica dirigenziale, i dirigenti scolastici sono cioè usciti dal comparto scuola per acquisire un'autonoma area contrattuale. Il nuovo *status* è stato pienamente riconosciuto con il primo contratto di lavoro dei dirigenti scolastici (D.s.) stipulato il 1° marzo 2002. La titolarità delle relazioni sindacali è attribuita al D.s. in forza del D.Lgs. 30 marzo 2001, n. 165 (art.25 comma 2).

Nel contratto collettivo nazionale di lavoro (CCNL) del comparto scuola vigente, sottoscritto il 29 novembre 1997, all'art. 7 il dirigente è riconosciuto come delegazione trattante di parte pubblica a livello della singola istituzione scolastica.

La titolarità delle relazioni sindacali a livello di Istituto scolastico prevede un ruolo di evidente rilievo per il DS. Il suo potere di rappresentanza, unico in questo ambito, diventa a un tempo sintesi intelligente degli orientamenti e delle determinazioni assunte per competenza all'interno degli organi collegiali e capacità autonoma di prefigurare e costruire, anche attraverso la mediazione, percorsi e scenari su cui impegnare la scuola.

Sia la semplice informazione che la contrattazione richiedono capacità e qualità che evidenziano in particolare la sua competenza sul piano della relazione e della comunicazione. Credibilità, coerenza, affidabilità sono fattori decisivi per accreditare il suo ruolo. Solo se viene riconosciuto e vissuto come fonte esperta, informata e attendibile, solo se quanto afferma, dichiara, promuove o nega trova riscontro in seguito in realtà condivise, può costruire un rapporto fondato sulla fiducia e può condurre al cambiamento di atteggiamenti, prevenzioni o pregiudizi. Sullo stesso piano va posta la coerenza come atteggiamento che conferisce certezza alle decisioni, affidabilità agli orientamenti assunti, continuità alle azioni intraprese. La coerenza non è negazione della flessibilità e non esclude la disponibilità a riconsiderare i fatti e situazioni. Sollecita comunque una valutazione iniziale attenta di ogni fattore prima di prefigurare una qualsiasi azione complessa e richiede la considerazione delle possibili variabili che potrebbero porsi come problema in corso d'opera.

Questa strategia riflessiva che allontana la spinta impellente al voler dare soluzioni affrettate, assumendo decisioni sotto una qualsiasi forma di pressione psicologica, non solo restringe i margini di errore ma allontana anche il rischio di incorrere in livelli non tollerabili di incertezza.

### 6.3 La contrattazione, l'informazione e la concertazione

La contrattazione collettiva in campo scolastico è ad un tempo punto di arrivo e di partenza, momento di intersecazione, di connessione tra le linee di riforma del sistema scolastico e le linee di riforma della Pubblica Amministrazione. E siccome la scuola è la maggiore delle Pubbliche Amministrazioni italiane è evidente che questo discorso assume più importanza e affronta più difficoltà.

Il DS deve formalizzare la proposta contrattuale entro termini congrui con l'inizio dell'anno scolastico e comunque entro dieci giorni dall'inizio delle trattative; deve fornire le informazioni (*preventive e successive*) in appositi incontri unitamente alla relativa documentazione e infine si

impegna a far sì che i compensi per le attività svolte e previste dal contratto integrativo vigente siano erogati entro il 31 agosto.

Una serie fondamentali di attività di tipo gestionale e organizzativo delle scuole deve trovare una precisa contrattualizzazione. È di fondamentale importanza pertanto che gli strumenti preliminari rispetto alla contrattazione, quali il Pof e i Piani delle attività del personale docente e ATA, siano approvati in tempi rapidi e costituiscano il punto di riferimento su cui costruire i Contratti d'Istituto. Le materie della contrattazione integrativa sono: i criteri di utilizzazione del personale docente in rapporto al Pof e al PA, i criteri di utilizzazione del personale ATA in relazione PA fatto dal DSGA (*sentito il personale*), i criteri e modalità di applicazione dei diritti sindacali, l'attuazione della normativa in materia di sicurezza nei luoghi di lavoro, i criteri per le assegnazioni del personale docente, educativo, ATA alle sezioni staccate e ai plessi, i criteri per intensificazione lavoro, i criteri per turnazioni e rientri pomeridiani, i criteri per la ripartizione delle risorse del fondo d'istituto e per l'attribuzione dei compensi accessori e infine i criteri per l'orario del personale docente, educativo ed ATA.

La contrattazione integrativa è annuale. Le trattative non devono iniziare dopo il 15 settembre e le parti possono prorogare (*anche tacitamente*) l'accordo sottoscritto l'anno precedente. Decorsi venti giorni dall'inizio effettivo delle trattative, le parti riassumono le rispettive prerogative e libertà di iniziativa. Se le Parti non giungono alla sottoscrizione del contratto entro il successivo 30 novembre, le questioni controverse potranno essere sottoposte alla commissione bilaterale per le relazioni sindacali (*art. 4, comma 4, lettera d*).

Le procedure previste debbono concludersi nei termini stabiliti dal direttore generale regionale per le questioni organizzative legate all'inizio dell'anno scolastico e nei tempi congrui per assicurare il tempestivo ed efficace inizio delle lezioni.

L'ipotesi di contratto collettivo integrativo è inviata dal DS ai revisori dei conti per il controllo (*entro 5 giorni - corredata da una relazione tecnico finanziaria e illustrativa - D.Lvo n. 150/2009*).

I revisori effettuano il controllo sulla compatibilità dei costi della contrattazione collettiva integrativa con i vincoli di bilancio (*art. 48 modificato in 40 bis del D.Lvo n. 165/2001*).

Trascorsi 30 giorni (*senza rilievi*) il contratto collettivo integrativo entra in vigore. Eventuali rilievi ostativi sono tempestivamente portati a conoscenza delle organizzazioni sindacali ai fini della riapertura della contrattazione.

Le scuole con organico superiore a 200 unità (*docenti + ATA*) devono trasmettere i contratti integrativi (*corredati dalle relazioni certificate dai revisori*) dei conti alla Presidenza del Consiglio dei Ministri - Dipartimento della Funzione Pubblica e al Ministero dell'Economia e delle Finanze

(art. 55 D.Lvo n. 150/2009). Inoltre devono trasmettere per via telematica all'ARAN il contratto integrativo e la relazione allegata (entro 5 giorni dalla restituzione).

Il Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro del 29 novembre 2007 prevede all'articolo 6 sia l'informazione preventiva che quella successiva.

Altro aspetto importante è l'informazione preventiva le cui materie sono l'utilizzazione dei servizi sociali, i criteri per la fruizione dei permessi per l'aggiornamento, i criteri di utilizzazione del personale in progetti, convenzioni, intese o accordi di programma con altri enti e istituzioni, tutte le materie oggetto di contrattazione, le proposte di formazione delle classi e di determinazione degli organici della scuola, il piano delle risorse per il salario accessorio (*comprese risorse non contrattuali*), i criteri di attuazione dei progetti nazionali, europei e territoriali. A parte alcune problematiche che riguardano l'organico, variabile indipendente che ha creato in passato non poche difficoltà, l'informazione preventiva è un puro passaggio formale, più che altro necessario a controllare la professionalità del Dirigente e il modo in cui si accinge ad inserire i dati nel sistema. Inoltre i sindacati attraverso l'informazione preventiva possono chiedere ulteriori incrementi organici "di fatto" basandosi sui dati dell'handicap, su quelli degli alunni stranieri e su quelli della dispersione scolastica.

Lo strumento della concertazione permetterebbe di ridurre il tempo della trattativa sindacale e di eliminare le motivazioni dei conflitti. Attualmente questo strumento non è molto utilizzato in sede di contrattazione d'istituto in quanto non è facile rinvenire una sintonia tra proposte di parte dirigenziale e controproposte di parte sindacale. Molti contratti vengono firmati a fine anno scolastico, alcuni addirittura l'anno dopo che le attività sono state svolte e questo vuol dire che non c'è stata concertazione. La concertazione implica rapporti diretti da entrambe le parti, una totale condivisione della *mission* della propria scuola, la possibilità di strutturare percorsi comuni per definire il quadro delle azioni da contrattualizzare.

## **CAPITOLO 7**

### **Rapporto con l'esterno**

Il novero delle competenze e delle responsabilità che rientrano nei compiti del DS, per la gestione delle relazioni esterne, richiedono una distinta individuazione degli ambiti a cui tali incombenze fanno riferimento. Si tratta di una necessità di relazione che l'autonomia ha rafforzato e che, proprio nella valorizzazione di questi rapporti, ha trovato una sua ragione e giustificazione.

Il potere di rappresentanza, le potestà negoziali, i compiti relazionali, le responsabilità promozionali, fanno del dirigente un attore fondamentale nei rapporti che la scuola è chiamata ad intrattenere con il suo ambiente e per promuovere le attività che è in grado di sostenere e realizzare.

Un primo ambito di tali relazioni è di natura culturale e investe il rapporto che la scuola è chiamata ad intrattenere con il territorio, utilizzandolo come risorsa disponibile per l'arricchimento dell'offerta formativa. Un secondo aspetto riguarda le competenze in ambito formativo che fanno riferimento agli Enti Locali; sono attività e iniziative che interessano o coinvolgono direttamente la scuola. Un terzo aspetto riguarda il rapporto che le scuole possono intrattenere con altri istituti scolastici, con enti di ricerca, per la documentazione e la valutazione, con le università e con la stessa amministrazione scolastica. La scuola, infine, per assicurare il proprio funzionamento deve intrattenere rapporti negoziali con enti, fornitori, prestatori di servizi, associazioni e organizzazioni che in qualche modo ne assecondano l'attività.

È il Decreto Interministeriale n. 44 del 2001 all'art.33 che definisce che il dirigente agisce in autonomia e con diretta responsabilità, seguendo le procedure previste dal susseguente articolo 34 per l'ordinaria contrattazione. Ed è tenuto, come abbiamo visto, ad assicurare la dovuta pubblicità e una informazione adeguata e trasparente per l'attività negoziale svolta.

Si tratta, comunque, di ambiti di competenza, di capacità e comportamenti che modificano il ruolo assegnato in passato al capo d'Istituto e ne ridisegnano il ruolo e la funzione. Anche se il DS si sente lontano dalle strategie e dai metodi relazionali del management d'impresa, in molte circostanze, e particolarmente in questo contesto, le modalità d'azione si avvicinano e gli schemi operativi si assomigliano. Infatti sono essenzialmente centrati sulla ricerca di un risultato e sulla capacità di promuovere convergenze di intenti e volontà decisionali che molto spesso investono organi decisionali con cui il manager, come il dirigente, sono chiamati a confrontarsi e a cui devono rispondere. Per entrambi si tratta, molto spesso, di attivare processi di sviluppo e innovazione che vanno costruiti e voluti, che devono essere desiderati da una platea di attori decisionali da informare e coinvolgere per giungere ad una scelta condivisa. Nello stesso tempo occorre mobilitare

positivamente una componente tecnica che diventa decisiva non solo sul piano delle scelte ma anche sul versante dell'attuazione. In questo senso il dirigente è chiamato ad assolvere più di un ruolo "critico" per l'innovazione. In particolare il suo agire può essere inteso come *operatore di confine* per l'organizzazione, attento a quanto avviene nell'ambiente esterno con il compito di raccoglierne i suggerimenti e le suggestioni, di ascoltarne e interpretarne le istanze e bisogni per poi fornire informazioni e orientamenti all'interno dell'organizzazione perché possa agire.

Se le organizzazioni non hanno bisogno di manager che governino il quotidiano, ma di leader che sappiano guidare nelle scelte, diviene più evidente quanto la scuola debba attendersi dal suo dirigente.

Guidare, infatti, significa orientare, imprimere uno stile, influenzare positivamente le opinioni, facilitare le azioni utili, canalizzare per quanto possibile il corso degli eventi. Quindi utilizzando la variegata gamma di relazioni che si instaurano naturalmente all'interno del contesto organizzativo scolastico, il dirigente persegue essenzialmente il conseguimento di obiettivi che rappresentano un fattore di crescita e di miglioramento.

Oltre alle figure che tradizionalmente affiancano il dirigente, quest'ultimo avrà bisogno di individuare, incoraggiare e sostenere collaboratori in veste di "generatori di idee" con compiti di natura creativa per la ricerca e l'elaborazione di nuovi contenuti e nuove strategie. Giocando proprio sulla capacità di individuare le risorse umane potenzialmente capaci e disponibili, che sempre e con motivazioni diverse esistono anche nella scuola, il dirigente dovrà sostenere gli "imprenditori" o costruttori interni, docenti in grado di operare per rendere efficaci e concrete le idee raccolte fino a trasformarle in progetto. I docenti "ideatori e costruttori" non necessariamente devono ricoprire ruoli da istituzionalizzare ma da riconoscere, da sviluppare e incentivare, facilitandone la crescita. L'innovazione, infatti, dipende proprio dalla motivazione delle persone e dal loro desiderio di assumere atteggiamenti positivi di fronte alla possibilità e alle opportunità di cambiamento. Quindi è essenziale la presenza di docenti con volontà di partecipare a percorsi nuovi e mettersi in gioco investendo le loro energie e risorse personali. La ricerca di soluzioni ai nuovi problemi e le difficoltà che nascono durante i processi innovativi devono essere vissuti come un processo naturale e conseguente al ruolo e alla cultura professionale e non come un mero assolvimento di obblighi imposti dall'autorità. La scuola può e deve diventare anche un luogo di ricerca di nuove strategie e proposte che sappiano coinvolgere il team docenti valorizzandone la professionalità.

## 7.1 Gli enti locali

Con l'articolo 138 del Decreto Legislativo n. 112 del 1998 alle Regioni vengono attribuite funzioni amministrative di programmazione e controllo del territorio, quali la programmazione della rete scolastica, la programmazione dell'offerta formativa integrata fra istruzione e formazione professionale, la determinazione del calendario scolastico. Con l'art. 139 alle Province vengono trasferite funzioni quali l'istituzione, l'aggregazione, la fusione e la soppressione di scuole in attuazione degli strumenti di programmazione, i servizi di trasporto organizzativo del servizio d'istruzione per gli alunni con handicap o in situazione di svantaggio, il piano di utilizzazione degli edifici scolastici d'intesa con le istituzioni scolastiche. Ai comuni spetta l'esercizio di iniziative relative all'educazione degli adulti, per l'attuazione di interventi integrati di orientamento scolastico e professionale, la promozione di azioni tese a realizzare pari opportunità di istruzione, il sostegno ad azioni di supporto per promuovere e sostenere coerenza e continuità verticale e orizzontale tra i diversi ordini e gradi di scuola. Ancora ai comuni spettano interventi integrati per la prevenzione della dispersione scolastica e per l'educazione alla salute.

Se il rapporto con la Regione è fondamentale, una delle principali occupazioni del DS è l'interlocuzione con gli Enti locali di riferimento. Profondamente mutati nel profilo e nelle competenze ed inseriti in un Patto di stabilità nazionale non sempre rigorosamente applicato, ma comunque presente, gli Enti locali sono ormai il punto di contatto diretto di ogni scuola autonoma. La presenza attiva dell'Ente locale, delineata anche all'art. 3 del DPR n. 275 del 1999, deve tradursi non solo in progetti operativi da sostenere in modo sinergico ma anche in una gamma di relazioni e interazioni che devono concretizzarsi in iniziative, operando con le organizzazioni, gli enti, le associazioni e le imprese del territorio.

Questa varietà di rapporti deve tradursi in un rapporto interattivo efficace e diventare carta vincente per la scuola e tutto il territorio, luogo di crescita di una comunità e che sollecita una visione unificante della complessità dei servizi.

L'ampliamento delle competenze trasferite agli Enti locali dalla normativa vigente (D.Ls. 112/98) richiede, quindi, un nuovo tipo di rapporto con le istituzioni scolastiche e gli altri enti territoriali, da instaurarsi mediante l'istituzione di momenti formalizzati per l'elaborazione e la cogestione di progetti utili all'intera comunità. L'ampliamento e la differenziazione dell'offerta formativa vanno viste sempre in rapporto allo sviluppo del territorio e alla crescita sociale e civile della comunità scolastica e territoriale.

Istituzioni scolastiche ed enti locali dovranno tendere ad una collaborazione sempre più stretta nella gestione della domanda formativa e nel confronto con tutte le risorse formative presenti sul territorio, nella consapevolezza che gli enti locali, rispetto alla scuola, hanno una capacità di lettura del territorio molto più ampia ed oggettiva e una conoscenza più diretta ed analitica di tutti i soggetti che possono relazionarsi con la scuola.

Offerta formativa qualificata, sostegno all'autonomia scolastica e integrazione dei processi formativi sono le tre funzioni che gli enti locali e le istituzioni scolastiche potranno svolgere insieme, attraverso un dialogo continuo e costruttivo, nell'interesse di un servizio pubblico di qualità sul quale si investirà maggiormente nei prossimi anni per la formazione delle nuove classi dirigenti.

Gli Enti locali sono consapevoli che la scuola dell'autonomia deve tendere a realizzare un servizio scolastico ricco e flessibile, ottimizzando l'uso di risorse e strutture e coordinandosi con il contesto territoriale per realizzare percorsi integrati tra i diversi sistemi formativi. Molte scuole, però, corrono il rischio di rimanere isolate in quanto tendono a restare radicate al concetto di una scuola come servizio, che reclama servizi e strutture, e non avvertono la necessità di aprirsi all'esterno e di valutare l'impatto che i POF hanno sul territorio.

La scuola dell'autonomia deve essere invece aperta al territorio, capace di entrare in rete con altre scuole, di stringere rapporti con soggetti esterni, di uscire dallo spazio angusto della propria scuola e di diventare luogo di produzione di attività culturali da porre al servizio del proprio contesto territoriale e, nello stesso tempo, di essere capace di offrire ai propri allievi tutte le opportunità formative di cui il territorio dispone.

Rispetto a questo, comunque, c'è ancora molto da fare. Enti locali e associazioni territoriali non sempre, in questi anni, hanno collaborato in modo significativo all'elaborazione del POF, e tale dato si abbassa ancora se si prende in considerazione la richiesta di consulenza formalizzata avanzata dalle scuole alle ASL e alle varie associazioni culturali e sportive. I rapporti di consulenza con le ASL, per esempio, si sono limitati a casi particolari e a problematiche prevalentemente sociali (lotta alla droga e al fumo, prevenzione dell'AIDS, alimentazione), senza però che si sia realizzata un'azione sinergica di progetti integrati. Poco attivati sono anche i rapporti con le Università e con le associazioni professionali che si sono limitate, per lo più, a proporre iniziative soggettive e non formalizzate mediante protocolli di intesa. Anche quando le associazioni e gli enti territoriali sono stati coinvolti da alcuni Istituti professionali e tecnici in progetti di scuola-lavoro, non si è riscontrata una stesura concordata dei progetti realizzati.

Appare evidente che gli Enti locali risultano legati ancora al modello di erogatori di servizi di supporto e non di cogestori di un procedimento progettuale, mentre le scuole, nel momento progettuale, vivono il rapporto con l'Ente locale non in modo paritario, ma di sostanziale dipendenza per quanto attiene ai finanziamenti e alle strutture (mensa, trasporti, manutenzione degli edifici, gestione degli impianti sportivi ecc.). Le scuole, inoltre, anche quando partecipano ad attività promosse da Enti istituzionali e non, dimostrano di non essere abituate a lavorare con soggetti esterni.

Nei casi in cui c'è stata collaborazione con gli Enti locali, non sempre si è riscontrata una correlazione tra la programmazione curricolare e le attività degli Enti stessi. Appare evidente, quindi, che gli enti locali non partecipano in maniera propositiva e operativa alla progettazione educativa delle scuole, ma si limitano a proporre attività sporadiche che, accolte dai colleghi dei docenti, non sempre sono funzionali alla realizzazione di una progettazione integrata.

La maggior parte dei docenti ha ammesso che l'integrazione con gli Enti locali non è costante ed è assente nella fase progettuale del POF, che il mondo della scuola e il mondo del lavoro sono due realtà ancora separate e che le associazioni operanti sul territorio sono consultate saltuariamente e, spesso, non se ne conoscono nemmeno le potenzialità.

È necessaria, quindi, una svolta che passa anche dalla formazione culturale e professionale dei soggetti chiamati in causa. All'interno del nuovo sistema di istruzione e formazione, i componenti (scuole ed enti locali), per svolgere le proprie funzioni con efficacia, efficienza ed economicità, devono possedere cultura, professionalità e risorse (finanziarie, strumentali, umane) e devono essere capaci, nel rispetto reciproco dei propri ambiti di competenza e delle funzioni specifiche, di individuare campi di azione che richiedono lavoro in comune, condividendone obiettivi, scelte, decisioni nell'interesse della comunità scolastica e territoriale.

Il confronto, la ricerca continua del dialogo, la negoziazione e la condivisione delle operazioni da compiere e dei risultati da conseguire, rappresentano le condizioni necessarie perché si realizzi l'effettiva integrazione tra tutti i soggetti territoriali coinvolti nei processi formativi.

## 7.2 Enti e Associazioni: un'interazione complessa

La formalità della democrazia necessita di sostanzialità, perché nella scuola la rappresentanza non sia di "individui", ma il più possibile collettiva. Un riferimento prezioso è nelle scelte europee e nelle indicazioni che ci pervengono dalla Costituzione dell'U.E., la quale riconosce come organi di partecipazione le associazioni e come organi di rappresentanza i consigli.

Le associazioni sono ambiti di incontro, confronto e dialogo dei soggetti appartenenti interloquiscono con le associazioni degli altri soggetti della scuola; sono il primo vero ponte sul territorio; dialogano con le istituzioni amministrative e politiche presenti a livello locale e nazionale.

È necessario, quindi, che nella scuola si riconosca, come in molti paesi europei già accade (Francia, Catalogna, Germania, Gran Bretagna), il ruolo dell'associazionismo, come luogo di mediazione di interessi, luogo di formazione e preparazione alla partecipazione.

L'interazione fra scuola e territorio non deve essere un particolare progetto scolastico, ma un'articolazione complessa dell'autonomia scolastica, una sua efficace attuazione. L'originalità è che, su ispirazione della legge n.567 del 1996, la scuola deve assumere il compito di centro di promozione culturale e sociale dello sviluppo dei bambini e coordina tutte le azioni educative, ricreative e sportive del territorio.

Sarebbe fondamentale regolare tutti i rapporti con enti e associazioni attraverso documenti scritti. Inoltre nel regolamento di gestione ordinaria del Programma annuale sarebbe opportuno inserire una parte in riferimento ai rapporti tra l'istituto e gli esterni in modo che tutto non si risolva in accordi bilaterali spesso illegittimi e di complessa gestione.

Importante è anche il rapporto con l'Università. Alcuni atenei sono diventati anche centro di raccordo con le scuole del proprio territorio per l'attività di carattere formativo ed innovativo e si stanno sempre più sviluppando i Progetti collaborativi tra Università e scuole.

Su entrambi i versanti istituzionali, però, i fattori di problematicità sono superiori a quelli di soddisfazione.

I rapporti tra le scuole autonome e i vari enti e associazioni, infatti, che operano sul territorio è complesso e di difficile strutturazione. Ecco perché il ruolo del DS diventa strategico per l'importante compito di relazione e di promozione.

## CONCLUSIONI

In queste riflessioni si è cercato di definire le nuove competenze del DS e alcune modalità di pensare e realizzare l'autonomia dell'ente-scuola che la legge ha previsto. La vecchia idea del dirigente, che si limita a gestire rispettando la norma e che agisce con schemi difensivi e di sola tutela verso l'istituzione, ormai sembra essere superata. Occorre quindi essere consapevoli della differenza profonda fra il precedente uomo di apparato inserito in un percorso burocratico e il DS che agisce in un contesto di autonomia.

E' chiaro che entrare in un regime di autonomia non è un passaggio semplice e automatico per nessuno. Si tratta di pensare ad una scuola che possa essere, insieme, comunità sociale di segno antiautoritario e fabbrica di conoscenze accessibili a tutti. Un obiettivo possibile se il DS sa alimentare un clima collaborativo, predisponendo un "ambiente" scolastico che assicuri massima apertura ai processi di socializzazione e di alfabetizzazione propri della crescita dell'alunno. Un ambiente antropologico caratterizzato da vissuti socio affettivi positivi: possibili a partire da una densa qualità delle relazioni fra gli insegnanti e allievi e tra gli insegnanti stessi. Un clima, quindi, aperto alla presenza delle molteplici culture che pulsano nella comunità locale di appartenenza, segnato da costruttive interconnessioni, reti, accordi interistituzionali, con le molteplici agenzie formative (altre scuole, istituzioni pubbliche, privato sociale). Il DS deve quindi saper muoversi su due piani. Quella istituzionale in cui il dirigente diventa "agente-manager" di integrazione e di sperimentazione, dove promuove pratiche di raccordo tra i diversi gradi del sistema scolastico e tra la scuola e le agenzie formative di territorio: famiglia, enti locali, associazionismo. È l'ambito in cui il dirigente diventa "regista" di quel sistema complesso e ramificato che è la scuola, composto di regole (leggi), statuti (curricoli), ruoli (professionalità), strutture (spazi, apparecchiature, materiali). Questo richiede una visione della scuola interattiva e non isolante, mobile e non statica, produttiva e non riproduttiva, decisionale e non burocratica. L'altra veste è quella culturale che chiede al dirigente di saper combattere assieme agli altri attori della scuola (insegnanti e studenti) gli effetti dell'isolamento della nostra società. Lo specifico del DS sta nell'essere motore di traino dell'antica e vincente equazione deweyana: imparare ad apprendere. In sintesi, una scuola capace di allenare l'intelligenza all'analisi, alla sintesi, all'intuizione e all'invenzione. Si tratta, per il DS, di creare un ambiente positivo all'apprendimento e allo sviluppo critico del pensiero.

Il diritto ad apprendere nella scuola va salvaguardato almeno su tre versanti: il primo vincola il sistema educativo e ogni sua singola istituzione ad assicurare al discente tutte le opportunità formative che possono essere realizzate, utilizzando ogni risorsa. Il secondo considera la libertà di

scelta che il singolo è in grado di esprimere nell'ambito dei percorsi e degli indirizzi formativi che il sistema offre senza preclusioni e senza esclusioni. Il rispetto di questo diritto obbliga la scuola a ricercare ogni strategia in grado di rimuovere, per quanto possibile, gli ostacoli che si frappongono al suo conseguimento e a favorire il superamento di condizionamenti esterni.

Il terzo guida alla costruzione di una offerta formativa libera di indottrinamenti o vincoli di natura ideologica, nel pieno rispetto dei valori etico-morali che sono patrimonio della comunità. Una educazione quindi che, oltre a non comprimere gli approcci culturali, i saperi e le relazioni, si impegna a sviluppare le capacità critiche, il pensiero divergente, la libera conoscenza e l'autonomia capacità di ricerca.

Il sistema scolastico *decentrato*, che si è delineato con l'autonomia, è un sistema che deve assumersi delle *responsabilità*. Una scuola autonoma è una scuola che fa delle scelte, le motiva, ne assume le conseguenze. Prendere decisioni ed esserne responsabili sono grandi novità per la scuola italiana, abituata da sempre ad aspettare le direttive dall'amministrazione e ad assumere comportamenti in conseguenza. E' un cambiamento enorme: il superamento dell'adeguamento al modello, allo schema prefissato, alla modalità trasmessa attraverso l'ordine gerarchico del quale ci si poteva anche lamentare, ma che, comunque, costituiva anche un gran riparo.

*Responsabilità*, riferita al nuovo dirigente scolastico, si traduce, quindi, nell'organizzare una scuola come *servizio*, che risponda ai bisogni degli alunni, delle famiglie e del territorio, che si organizzi in modo *flessibile*, che valorizzi la sua *identità (mission)*, che si crei uno sviluppo nel futuro (*vision*), che controlli la *qualità*, dell'insegnamento, dei risultati, del clima.

Si delinea quindi una figura dirigenziale che si muove nella dimensione del management e della leadership, senza dimenticare che il capo di istituto è un dirigente della pubblica amministrazione e che è preposto ad un'organizzazione che ha compiti di istruzione e formazione.

## BIBLIOGRAFIA GENERALE

- Alessandrini G., (a cura di) *Formazione e organizzazione nella scuola dell'autonomia*, Guerini e Associati, Milano 2000
- Bruner J., *Il Conoscere .Saggi per la mano sinistra*. Armando Roma 1970
- Cerini G., (a cura di) *Il nuovo DS. Tra leadership e management* , Maggioli editore, Ottobre 2010
- Cerini G., Cristanini D. (a cura di) *a scuola di autonomia*, Tecnodid, Napoli 1999
- Costa M., *Dirigere la scuola dell'autonomia*, ISEDI, Torino 1999
- Dewey J., *Esperienza e Educazione* La Nuova Italia Firenze 1949 II ed. ricomp. 1970
- Dewey J., *Democrazia e Educazione* La Nuova Italia Firenze 1949 III rist. 1970
- Gardner H., *Formae Mentis*. Feltrinelli Milano 1987
- Monasta A., *Le competenze del DS*, Carocci, Roma 2000
- Morin E., *Il metodo*, Feltrinelli, Milano 1983
- Weick K.E., *Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole*, 1976, in S.Zan, *Logiche di azione organizzativa*, il Mulino, Bologna 1988