

INTERVENTI DI INNOVAZIONE: teorie e tecniche

(Guido Contessa/ARIPS-Brescia)

Da oltre quindici anni il tema dell'innovazione scolastica appassiona gli operatori della scuola. A tutt'oggi sembrano tuttavia assai carenti quele che possiamo definire come "strategie transizionali".

Da una parte l'innovazione è affidata a interventi legislativi e strutturali, dall'altra essa viene identificata con la distribuzione a tappeto di informazioni e suggerimenti casuali.

Alcuni attribuiscono l'assenza di strategie transizionali alla volontà reale degli organismi politici di non attuare alcun mutamento. Le grandi leggi di riforma assumono la funzione di fiore all'occhiello di una classe politica sostanzialmente conservatrice, la quale, trascurando di approntare strumenti e strategie applicative, riesce a svuotare le spinte innovative. Questa interpretazione possiede un certo grado di verità, ma non per questo si sottrae al sospetto di rispondere a necessità alibistiche. Se è vero infatti che la legislazione manca di gradini applicativi intermedi, è pure vero che non sarebbe impossibile riempire parte di questo vuoto ad opera degli enti decentrati della gestione scolastica.

Altri ancora indicano le cause del fenomeno, nella mancanza di "know how". In realtà le esperienze francesi ed anglosassoni, hanno offerto numerosi modelli traducibili nella realtà italiana, la quale dispone ora di sufficienti conoscenze nel campo degli interventi innovativi. Esistono ormai abbastanza esempi di esperienze italiane di Sviluppo Organizzativo (OD), di Ricerca-Intervento (AR) e di Sviluppo Manageriale (MD), attuate sia in micro-sistemi, come singoli plessi o istituti, sia in macro-sistemi come i Distretti o i sistemi regionali di formazione professionale.

Proprio le esperienze maturate in Italia nell'ultimo decennio, indicano quella che mi sembra la causa principale della fragilità degli interventi di innovazione scolastica. Tale causa può definirsi come assenza di una cultura e di una capacità di gestione da parte delle autorità (individuali e collegiali) decentrate. In termini politici credo si possa usare la ormai notissima dizione di "ingovernabilità".

Dirigenti scolastici e Provveditori, Consigli di Circolo e d'Istituto, Distretti Scolastici ed IRRSAE, Assessori regionali, hanno raramente una cultura ed una capacità di governo o di gestione dell'innovazione. E' assente quasi sempre una assunzione di responsabilità che vada oltre l'equilibrio mediativo delle forze, e l'esecuzione burocratica minimale. La progettualità e la perseveranza d'attuazione sono meri esercizi verbali, sempre destinati a scomparire di fronte alle prime difese o reazioni negative. Le autorità gestionali decentrate sembrano insomma incapaci di decidere, se non la propria strenua conservazione e riproduzione.

Gli organi collegiali di ogni livello giustificano la loro incapacità progettuale e decisionale sia con la transitorietà dei loro membri, sia con la difficoltà di comporre a unità la pluralità di opzioni ed appartenenze presenti in essi. Gli amministratori singoli (assessori, presidenti) si giustificano adducendo i condizionamenti derivanti dai partners delle coalizioni. I funzionari (dirigenti scolastici e provveditori) indicano la causa della loro impotenza nella viscosità e repressività della macchina burocratica. Come in ogni buona difesa psicologica, anche in questi argomenti esistono valenze realistiche. Tuttavia la assolutizzazione di questi pur fondati motivi, insieme alla loro contraddittorietà, inducono il so

spetto che il fenomeno della ingovernabilità abbia anche altre radici. La prima è la incompetenza gestionale. E' a tutti noto che il nostro settore pubblico non brilla per la qualità di competenza manageriale. La attuazione di un doppio regime organizzativo, in parte burocratico ed in parte democratico, ha offerto molti vantaggi ma non certo quello di aumentare la competenza manageriale.

La seconda è la prevalenza degli interessi privati rispetto alle funzioni pubbliche. Non si tratta qui di interessi economici, bensì ideologici, partitici, o di prestigio personale. La scuola italiana è un classico esempio della carenza di una cultura plurale (cioè del "noi"), di una cultura olistica e sistemica.

La terza radice del problema è di ordine etico: la carenza di responsabilità da parte degli enti gestionali, dei problemi di efficacia ed efficienza organizzativa. Quest'ultima questione condiziona pesantemente gli interventi di innovazione scolastica: anche quelli portati avanti da gruppi in possesso del know-how sufficiente, e quelli avviati in territori disponibili e fertili. Il problema principale, per psicologi operanti nella innovazione scolastica, è quella della assenza o della labilità di una committenza. Gli organismi gestionali si dividono in due categorie. Una è quella che non vuole o non è capace di proporre alcuna innovazione. In tal caso l'organizzazione scolastica è gestita in modo conservativo o in modo permissivo e casuale. In genere gli psicologi inseriti in queste situazioni vengono utilizzati in modo puramente decorativo, oppure riescono a ritagliarsi piccoli spazi di servizio a sottogruppi di utenti coi quali si sistaura un rapporto quasi privato, ed insignificante dal punto di vista organizzativo.

La seconda categoria è quella che tenta di produrre iniziative innovative, o che almeno ne esprime l'intenzione. In genere non si tratta di visioni o strategie gestionali complessive, ma di segmenti con carattere di progetto. Di seguito presentiamo tre esempi di questo tipo. Ora ci interessa spiegare gli esiti di queste situazioni ed i motivi di questi esiti. L'ente responsabile, che promuove l'iniziativa innovativa, presenta di solito un atteggiamento ambivalente ed un comportamento confuso e contraddittorio. L'atteggiamento ambivalente si esprime con una scarsa chiarezza nella espressione degli obiettivi: il committente chiede tutto e niente, sembra volersi assumere solo quella parte di rischio che avrà esiti positivi, desidera il cambiamento (per questo avvia l'iniziativa) ma insieme ne teme l'incontrollabilità. In questa fase lo psicologo chiamato ad intervenire deve usare la massima cautela, ~~patenza~~ ^{patenza}, chiarezza e meticolosità. La "decodifica" della domanda e la gestione del "contratto" sono azioni la cui natura influenzerà enormemente l'attività.

Il comportamento confuso e contraddittorio si traduce nella messa in atto di fatti e gesti equivoci o dannosi per l'azione progettata e concordata. Come ha egregiamente dimostrato A. Winn (1974) uno dei primi ostacoli che il consulente deve fronteggiare è il cosiddetto "incidente di frontiera". Quando il consulente, su richiesta dell'ente di governo (sia un preside o l'Irrsae), entra nell'organizzazione ed avvia il programma concordato, si trova fra i piedi una iniziativa dello stesso ente di governo finalizzata (anche se inconsapevolmente) ad "uccidere" il consulente ed a rendere impossibile il programma. L'ultimo comportamento tipico del committente scolastico è la "sparizione" dalla scena e la rinuncia a gestire l'innovazione nei suoi aspetti collaterali.

Atteggiamento

L'incidente di frontiera e la sparizione del committente, richiedono nello psicologo che interviene una particolare attenzione ed energia preventive.

L'atteggiamento ambivalente e il comportamento contraddittorio del committente, danno al rapporto consulente-committente caratteri di grande complessità. Non si tratta solo infatti, di rispondere ad una domanda del committente, ma di lavorare "col e "sul" committente sia per ridurre le ambivalenze sia per sostenerne l'assunzione di responsabilità.

Caso 1-Intervento di Sviluppo Organizzativo in un sistema di scuole materne, condotto da una coppia di consulenti (il sottoscritto ed il prof. Luciano Corradini, Ordinario di Pedagogia dell'Un. Statale di Milano)

L'intervento di OD si proponeva di migliorare il funzionamento collegiale in un gruppo di scuole materne della stessa provincia. La metodologia prevista era quella classica indicata da R. Schmuck (1977) basata su: check up organizzativi, consulenza dei processi ai gruppi di lavoro, azioni di informazione e formazione. L'intervento, previsto come triennale, è stato interrotto verso la metà per l'insorgenza di conflitti fra il diretto committente (l'ispettore) e l'assessore alla P.I. della Provincia Autonoma, sede dell'intervento. Il committente diretto, dopo aver messo in atto numerose azioni contraddittorie, ha smesso di sostenere l'intervento.

Caso 2-Ricerca-Intervento presso un Distretto Scolastico, effettuata da una équipe interdisciplinare coordinata dal sottoscritto per la parte psicologica, dal prof. E. Damiano dell'U.C. di Brescia per la parte pedagogica, e dal prof. G. Chiari dell'Un. di Trento per gli aspetti statistici e sociologici.

L'intervento di AR si proponeva di innescare processi di innovazione partecipata nelle 45 scuole del Distretto. La prima fase, consistente nella progettazione e somministrazione partecipata di questionari sui vari aspetti della vita scolastica del Distretto, si è conclusa con successo nel primo anno di lavoro. Dopo il primo anno l'AR si è interrotta per la impossibilità del Consiglio Distrettuale di riunirsi (mancanza del numero legale).

Caso 3-Corsi di Sviluppo Manageriale per dirigenti della Scuola dell'Obbligo, promossi da un Irrsae ed organizzati dall'Arips di Brescia.

Le iniziative di MD sono state realizzate per quasi cento dirigenti, con lo scopo di promuovere una professionalità più manageriale e meno burocratica. Ai risultati positivi in termini formativi non è seguito alcun progetto organizzativo coerente, per mancanza di una visione strategica dell'ente committente e per l'assenza di ogni integrazione fra l'Irrsae e i Provveditorati.

BIBLIOGRAFIA:

- A. Winn "Alexander Winn" anno VII, N. 30-1974 riv. Psicologia e Lavoro
- R. Schmuck "The Second Handbook of Organization development in Schools" Mayfield Pub. Co. / Palo Alto-Cal. / 1977
- G. Contessa "Ricerca-Intervento: partecipazione, aggiornamento, soddisfazione" Ial-Cisl-Brescia-1980
- G. Contessa "L'innovazione possibile" n. 12-1980 riv. Scuola Materna