

La formazione dei dirigenti scolastici non può essere definita come "aggiornamento". Non si tratta infatti di "mettere a giorno" o "attualizzare" un complesso di competenze e conoscenze acquisite. Tale azione varrebbe nel settore amministrativo o giuridico, per le quali la continua produzione richiede un'aggiornamento continuo. In questo caso si tratta di un aggiornamento informativo ed interpretativo realizzabile attraverso i normali canali gerarchici dell'organizzazione scolastica e mediante i metodi tipici di questa azione.

L'Amministrazione scolastica deve aggiornare (e in larga misura lo fa) i propri dirigenti periferici circa le nuove norme e le nuove interpretazioni delle leggi, delle circolari e dei regolamenti. Il metodo classico per tale aggiornamento è quello della illustrazione (orale o scritta) del tema sul quale è richiesto un aggiornamento. Ad essa possono seguire domande, spiegazioni e discussioni applicative; in certi casi anche manuali di applicazione.

Questo aggiornamento tocca solo marginalmente i problemi della gestione del "ruolo dirigente", al quale richiede una formazione specifica ben più ampia di quella giuridica, burocratica ed amministrativa. Come abbiamo già detto in precedenza, il ruolo dirigente è un ruolo complesso e specifico, non riconducibile a quello del docente. Il dirigente insomma non è un docente con, in più, conoscenze burocratico-amministrative. La sua formazione richiede conoscenze, comportamenti e capacità che possiamo sinteticamente definire "psicosociali".

Tale termine comprende aree formative quali la comunicazione, le relazioni interne ed esterne, la programmazione, la conduzione di riunioni, la identificazione in un ruolo d'autorità, i sistemi di verifica e valutazione.

In queste aree nessun dirigente ha goduto di una formazione specifica. Le attività formative dirette a queste aree devono dunque definirsi "di base".

1-Apprendere ad apprendere

Lo status del dirigente è abbastanza consolidato ed elevato. Nella scuola italiana così avara di occasioni di mobilità e di carriera, la posizione di dirigente rappresenta un gradino ambito e difficile. Inoltre la posizione del dirigente è tale da offrire a chi la detiene, un discreto prestigio sociale ed un potere oggettivo di influire sull'andamento del lavoro scolastico. Queste condizioni determinano nel dirigente un vissuto soggettivo di "vetta", cioè di raggiungimento del massimo di carriera. Tale vissuto genera una disposizione a considerarsi arrivati sia dal punto di vista professionale sia dal punto di vista dell'apprendimento. L'acquisizione di una posizione dirigente coincide in molti casi con la sensazione di aver finito un percorso, e di non dover apprendere altro. Tale sensazione è rafforzata anche dalla assenza di meccanismi di in

centivazione e di controllo. Il dirigente sa che difficilmente verrà valutato in base a quello che fa, e sa che qualsiasi cosa faccia oltre la piatta esecuzione delle norme non è traducibile in altro vantaggio che quello della soddisfazione morale e personale.

La posizione di potere e di prestigio sociale inducono inoltre, magari gradualmente, l'idea che non ci sia alcun ulteriore apprendimento da perseguire. L'occupazione infatti di una posizione di "vetta" è la prova concreta del raggiungimento del massimo sapere possibile nella scuola.

Una formazione di base al ruolo dirigente propone, in modo anche traumatico, la idea che si debba "ricominciare daccapo", e porta il dirigente nella spiacevole posizione regressiva del discente. Non può stupire che insorgano grosse e pervicaci resistenze. D'altra parte un'azione formativa è per sua natura una "rimessa in moto" del ciclo dell'apprendimento; essa non può non proporsi come obiettivo primario l'apprendimento ad apprendere. Questo significa (ed è vissuto così) il passaggio da una posizione statica ad una di movimento. Dove però tale movimento si presenta almeno inizialmente come regressione allo status del discente. Dall'atteggiamento del tipo "non devo e non ho più niente da imparare", l'attività formativa sospinge verso un altro atteggiamento del tipo "devo tornare a scuola".

L'aspetto più faticoso di questo processo riguarda in genere due polarità: quella del cambiamento personale e quello della teorizzazione. Apprendere ad essere e fare il dirigente scolastico, implica rimettersi in discussione, analizzare e criticare la propria routine quotidiana, avvicinarsi a teorie nuove ed astratte, generalizzare e poi tradurre nella propria realtà. Succede spesso che il dirigente-discente viva la propria pratica quotidiana come immodificabile (o perché ritenuta ottimale o perché considerata catastrofica), e le teorie come astrazioni intellettuali, da conoscere ma solo a scopo catalogatorio senza alcuna possibilità applicativa.

2-L'esperienza e l'apprendere a ricercare

Come tutti i professionisti "operativi", il dirigente scolastico considera la propria esperienza come l'unica vera scuola. Il mito dell'esperienza sul campo ha certamente una funzione rituale rassicuratoria, forse funzianale a compensare una sensazione di debolezza teorica. Il dirigente esprime in ogni occasione il primato del "fare", sia che aderisca ideologicamente a tale primato sia che lo consideri una rude costrizione. Apprendere attraverso l'esperienza è certo una idea fondata, purché l'esperienza sia seguita da momenti di riflessione critica e di ruoli di supervisione. In realtà invece il dirigente scolastico vive una professionalità solitaria. Sono quasi inesistenti i sodalizi fra dirigenti; non esisto=

no nella scuola, figure di consulenti alla dirigenza; le verifiche ed i controlli sono solo di carattere burocratico e fiscale. In questa situazione le esperienze dei dirigenti sono prive dei meccanismi necessari a tramutarle in apprendimento. Gli stessi effetti dell'esperienza, che in altre situazioni potrebbero costituire una verifica (pensiamo alla guarigione o all'aggravamento nell'esperienza medica), nella situazione scolastica sono talmente imprecisi e confusi da lasciare amplissimi spazi sia ad un suo consolatorio che masochistico. Così succede che in genere le esperienze servono solo a confermare a chi le fa, le ipotesi di partenza. Dirigenti ottimisti traggono dall'esperienza motivi di conferma della bontà della propria azione; dirigenti pessimisti e poco fiduciosi di sé, accumulano solo conferme delle proprie incapacità.

A questo quadro si aggiunge la scissione, tipica della nostra cultura, fra "operativi" e "esperti". Il dirigente si considera perlopiù un operativo, ed accetta di delegare agli "esperti" la riflessione e la ricerca sia sui problemi della scuola sia su quelli del ruolo dirigente. Inutile sottolineare come questa delega non faccia che aumentare la scissione, e renda sempre più difficile una attività di ricerca-innovazione del ruolo dirigente. A tutt'oggi non esiste un testo in Italia, che affronti i problemi dei dirigenti scolastici, scritto da un dirigente scolastico.

Una formazione di base deve cercare di restituire al dirigente una identità di ricercatore a fianco di quella di operativo. Solo a condizione che il dirigente sappia imparare a ricercare, sulla scuola e sul suo ruolo, possiamo accettare che l'esperienza svolga un ruolo apprenditivo. Ricercare significa raccogliere informazioni, trattarle e trarne riflessioni utili a modificare l'esistente. Facendo questo il dirigente potrà ricercare sul proprio operato, e trarre dalla sua esperienza elementi sufficienti a migliorarsi.

3-Apprendimento catastrofico e apprendimento anticipatorio.

L'apprendimento dall'esperienza ha molti pregi, ma ha un difetto fondamentale. Quello di considerare l'errore (la catastrofe) come ineliminabile. Per esempio la comunità nazionale sta apprendendo per catastrofe, ad organizzare un servizio di protezione civile. La messa in atto di un sistema di apprendimento anticipatorio consente di approntare strumenti strategici, atti a prevedere la catastrofe. Questo modo di apprendere richiede una disponibilità a simulare, a prefigurare, a lanciarsi nel futuro. Il ruolo dirigente è tipicamente, in una organizzazione, quello più adatto a compiere escursioni nel futuro e ad imparare da esso. Nella scuola ciò implica la capacità di sollevarsi, anche per poco, dai lacci della routine quotidiana; la assunzione di una responsabilità strategica; la accettazione di un potere di incidere sugli eventi, malgrado i limiti numerosi.

I dirigenti, in quanto immeriti nell'identità operativa, hanno difficoltà ad accantonare il quotidiano. Tendono a enfatizzare i vincoli, delimitando le proprie responsabilità verso il futuro; negano in genere il proprio potere di influenzare gli eventi, ingigantendo i condizionamenti e le casualità esterne.

Una formazione di base deve cercare di abituare all'apprendimento anticipatorio, abituando a pratiche simulate e progettative, anche se questo si scontra con resistenze non indifferenti legate all'assunzione di responsabilità e alla accettazione del potere.

4-Le basi del modello metodologico

Premesso tutto ciò, occorre tuttavia sottolineare che la formazione di base del dirigente si realizza con partecipanti adulti, a tassi elevati di acculturazione, con un'esperienza di vita e professionale certamente ricca. Tutti i dirigenti sono in genere laureati, dispongono di una abbastanza lunga esperienza di insegnamento, hanno superato la trentina. Questo riporta ad affermare che non è possibile progettare una formazione per simili utenti che non sia in qualche modo "con", cioè che non tenga conto del valore che rappresentano. Il fatto che siano posti nelle regredite condizioni di discenti non deve mai far dimenticare che essi sono adulti, liberi, degni di stima e rispetto.

Se queste asserzioni possono sembrare banali, in verità non lo sono se le affianchiamo alle numerose proposte formative che circolano in Italia. Spesso queste mettono i dirigenti-partecipanti in condizioni di ricezione passiva di messaggi, come se essi dovessero "partire da zero"; oppure esprimono verso di essi un protezionismo di tipo "materno", che invece di essere rispettoso risulta insultante quanto melenso. I dirigenti-discenti sono adulti messi in situazione regressiva, non bambini da indottrinare e da proteggere.

I formatori non riescono mai abbastanza ad accettare che il loro stile emette messaggi (de)formativi almeno alla pari delle loro parole. Noi rifiutiamo atteggiamenti troppo direttivi ed autoritari, come atteggiamenti troppo protettivi e supportivi. Fra l'altro il dilemma fra autorità paterna e materna è uno dei principali problemi in cui si dibatte il ruolo del dirigente scolastico. Offrire ai dirigenti-partecipanti uno stile ambiguo su questo fronte, significa rallentare un processo di chiarificazione circa il loro ruolo. Anche essi infatti sono sovente portati a gestire i rapporti cogli insegnanti, come se fossero bambini. Oscillando fra posizioni autoritarie (paterne) e protettive (materne).

Su questo punto pensiamo che il modello utile all'apprendimento sia quello di un'autorità autorevole, che non si occulta dietro sorrisi, ma nemmeno impedisce la libertà e la responsabilità dei collaboratori. L'autorità ha dei compiti e un potere che deve gestire, ma anche dei confini da rispettare. I collaboratori e i dipendenti hanno a loro volta compiti e confini.

Solo a partire da posizioni chiare su questi temi, sono possibili evoluzioni contrattate dei rapporti. Questa concezione dell'autorità ha influenzato il modello formativo, come vedremo più avanti.

Per quanto riguarda le basi più generali del modello formativo, possiamo riassumerle citando uno schema di Paul R. Mico, che ha definito l'apprendimento degli adulti come "un ciclo a quattro stadi, definibile con la sigla ERGA: 1) fare Esperienza; 2) Riflettere; 3) Generalizzare; 4) Applicare."

Il processo ERGA si basa sui seguenti principi:

- 1) L'apprendimento è un'esperienza che avviene dentro il partecipante ed è attivata da lui (nessuno insegna qualcosa di significativo a qualcun altro; viene appreso solo ciò che il soggetto considera importante o utile per sé);
- 2) L'apprendimento è la scoperta del significato personale e del valore personale delle idee (il partecipante fissa in sé solo concetti ed idee che sono rilevanti per i suoi personali ed irripetibili bisogni);
- 3) L'apprendimento è una conseguenza dell'esperienza (si diventa responsabili assumendosi responsabilità; indipendenti sperimentando l'indipendenza; ecc.);
- 4) L'apprendimento è un processo cooperativo ed interattivo (si impara molto di più quando ci si impegna in un processo di apprendimento con altri, e ci si aiuta in questo processo);
- 5) L'apprendimento è un processo "evoluzionario" (le migliori situazioni sono quelle in cui l'apprendimento si autoalimenta e si avvia ad un movimento continuo)
- 6) L'apprendimento è un processo doloroso e faticoso (apprendere significa prima di tutto disapprendere vecchi e confortevoli modi di essere; avviarsi in un percorso di incertezza, insicurezza, ansietà; accettare il senso di colpa su di sé);
- 7) Una delle più ricche risorse del processo di apprendimento è il partecipante stesso (il successo della formazione dipende dal livello di utilizzo della riserva di esperienze, idee, sentimenti, capacità dei partecipanti);
- 8) L'apprendimento è un processo sia intellettuale sia emozionale (il "sentire" è importante tanto quanto il "pensare"; le idee ed i sentimenti devono trovare una armonia).

Questi principi generali trovano una loro traduzione in concomitanza con un'altra idea base. La formazione di cui parliamo qui si propone di attivare tre diverse aree: teorica e cognitiva (sapere), tecnica e strumentale (saper fare) e psicologica (saper essere). La formazione di base dei dirigenti deve cioè comprendere sia l'informazione (sapere) sia l'addestramento (saper fare) sia la sensibilizzazione (saper essere).

5-Le condizioni strutturate per facilitare l'apprendimento

Partendo dall'impostazione generale indicata, abbiamo tenuto conto di alcune condizioni, la presenza delle quali caratterizza un modello metodologico da un altro:

A-creare situazioni in cui i partecipanti siano attivi

B-stimolare la esplorazione delle idee personali dei partecipanti

C-enfatizzare e sostenere la "soggettività" del processo di apprendimento

D-incoraggiare l'emersione e la esplorazione-valorizzazione delle differenze

E-riconoscere il diritto a commettere errori

F-promuovere e facilitare la tolleranza dell'ambiguità e dell'incertezza

G-promuovere l'autovalutazione e la valutazione collaborativa

H-incoraggiare l'apertura e l'autenticità invece del mascheramento

I-aumentare la fiducia dei partecipanti verso di sé

L-far sentire ai partecipanti che vengono rispettati e che sono liberi di scegliere i propri tempi e modi di apprendimento

H-stimolare il confronto e l'eventuale conflitto, purché regolamentati

Queste condizioni si possono considerare linee direttive nello stile di conduzione dell'aula e dei gruppi, ma anche nella progettazione dei tempi e delle tecniche via via presentate. In termini più concreti possiamo elencare almeno tre caratteristiche del modello, che ci sembrano più caratterizzanti:

- 1) presentazione del Corso come istituzione formativa, in modo che metodi, tempi, regole e ruoli fossero leggibili sia come "modi" per raggiungere l'obiettivo formativo, sia come "contenuti" dell'apprendimento;
- 2) ricorso frequente ad attività simulative, sia per situazioni microsociale (per esempio Consiglio di Classe) sia per situazioni macrosociale (Distretto Scolastico);
- 3) stimolazione verso applicazioni operative dirette (check up della scuola di provenienza e tesina finale obbligatoria).

Il fatto di presentare il Corso come Istituzione formativa consente non solo il frequente ricorso ad analogie utili all'apprendimento, ma anche la possibilità di immersioni nel "qui ed ora", che consentono forti coinvolgimenti emozionali. Ricordiamo per esempio un episodio in cui i partecipanti chiesero al direttore del Corso di modificare il calendario ed il luogo prefissato per un seminario residenziale. La risposta del direttore e le vicende conseguenti, hanno offerto materiale per importanti riflessioni sugli stili di direzione e sulla funzione dell'autorità. Simili occasioni sono derivate dalla gestione degli orari, dalla differenziazione dei ruoli dei responsabili del Corso (direttore, docenti, osservatori), dal problema dei fumatori durante i lavori. Inoltre la sovrapposizione di me=

