IL MANAGEMENT SCOLASTICO
Un approccio psicosociale per dirigere la scuola

Guido Contessa – ARIPS – 1979
(dispensa distribuita nei Corsi per Managers Scolastici – ARIPS)

1. TEORIE PSICOSOCIALI DELL'ORGANIZZAZIONE

La storia della psicosociologia dell'organizzazione viene di solito, impropriamente, fatta nascere dal famoso esperimento condotto presso la Hawthorne da un gruppo di ricercatori di Harvard composto da Mayo, Roethlisberger, Dickson e altri negli anni dal 1928 al 1935.

Consideriamo impropria questa datazione perché essa esclude tutti i contributi di Freud, Weber e Marx. Tutta la costruzione di Freud sull'importanza dell'inconscio nel comportamento umano; gli spunti sui bisogni del Marx di Grundrisse; la tipologia weberiana degli individui come agenti sociali; costituiscono solo alcune fra le importanti anticipazioni delle scoperte empiriche del gruppo di Hawthorne.

In sostanza questo gruppo ha scoperto e dimostrato l'esistenza di bisogni psicologici espressi in modelli informali di comportamento degli uomini al lavoro, e la forte influenza di questi bisogni sulla produttività.

In un mondo organizzativo-produttivo basato sulla concezione dell'homo oecnomicus di ascendenza liberale e sulle teorie del management scientifico di Taylor, il gruppo di Hawthorne scopre l'importanza dei bisogni di "relazioni umane" dell'uomo al lavoro.

La scoperta dell'uomo sociale, all'interno delle organizzazioni, ha dato vita a decenni di tentativi col nome di "human relations": gite e cene aziendali, premi e incentivi di status, attività dopolavoristiche. I dirigenti sono stati sensibilizzati a prestare cure particolari i rapporti interpersonali. I limiti di questa impostazione furono evidenziati in seguito alla teoria della motivazione di A.H. Maslow apparsa nel 1954.

Secondo questo autore i bisogni dell'uomo si presentano alla sua consapevolezza secondo una sequenza gerarchica: da quelli filosofici a quelli di sicurezza, a quelli sociali (e fin qui erano arrivati sia Taylor che Mayo); dai bisogni sociali però l'uomo passa ai bisogni di stima di sé e da questi al bisogno di autorealizzazione. All'uomo sociale si sostituisce così l'uomo che si autorealizza. Autori che si ispirano a Maslow propongono di fare ogni sforzo per orientare l'organizzazione in modo da consentire ai lavoratori di realizzare sempre di più i propri obiettivi.

Pur con sfumature diverse D. McGregor, R. Likert e Ch. Argyris hanno portato notevoli contributi alle scienze dell'organizzazione. In particolare essi hanno sottolineato:

1) Ogni organizzazione formale deve sempre cercare di equilibrare le esigenze di efficienza con quelle di soddisfazione dei lavoratori
2) Il management deve tener conto della complessità delle motivazioni dei lavoratori; incoraggiarli a assumersi responsabilità e partecipare alle decisioni; scoprire i bisogni superiori che esistono nei lavoratori anche se repressi
3) Il comportamento umano è raramente una risposta diretta alla realtà obiettiva, ma è piuttosto una risposta alla percezione individuale di quella realtà

Altri autori hanno raffinato questi assunti accentuando la concezione dell'organizzazione e dell'uomo come "sistemi complessi".

Secondo E. Schein i manager devono essere preparati ad "accettare una varietà di rapporti interpersonali, di modelli di autorità e di contratti psicologici". Per questo autore l'organizzazione è collegata ad un ambiente da "un processo di importazione, conversione ed esportazione", per cui la sua salute è data dalla capacità "di sopravvivere, adattarsi e crescere".

W. Bennis identifica la salute dell'organizzazione nello spirito di ricerca e nell'atteggiamento scientifico, cioè, in sostanza, nella permanente consapevolezza dei bisogni dei lavoratori e dei bisogni propri.

La psicosociologia dell'organizzazione arriva dunque alla soglia degli Anni Settanta basandosi su concezioni come "uomo-sistema", "uomo-ricercatore", "uomo-agente di cambiamento".

Fra gli anni '50 e '70 non possiamo non ricordare altri contributi che ancora offrono interessanti spunti agli studi organizzativi.

La teoria di Blake e Mouton sugli stili di direzione basati simultaneamente sulla produzione e sulle persone; la teoria di Bales e Slater sulla differenziazione della leadership (funzionale e socioemotiva); la teoria dell'organizzazione flessibile di Lawrence e Lorsch; le teorie dei sistemi e dello sviluppo organizzativo; le teorie sociotecniche; la teoria comunicazionale della scuola di Palo Alto: sono solo alcune fra le più note costruzioni nel campo della psicosociologia dell'organizzazione.

La matrice geografica e culturale di questo approccio è quasi sempre il mondo statunitense, e ciò spiega il loro principale limite.

Tutte queste teorie sono nate all'interno di una cultura fortemente unitaria ed integrata quale quella statunitense, perciò hanno il limite di fondo di collocare il conflitto in una funzione solo patologica e perturbante. Questi autori partono dal presupposto che i conflitti fra individuo ed organizzazione siano incidenti dovuti ad immaturità, ingenuità, incapacità; e che essi siano componibili migliorando l'organizzazione e preparando meglio il management.

In Europa, sia per esperienza storica che per una certa tradizione filosofica, il conflitto è molto più spesso considerato fisiologico ed ineliminabile.

Marx e Freud hanno sottolineato, il primo a livello politico-economico ed il secondo a livello intrapsichico, la ineliminabilità del conflitto la cui radice è storica (Marx) o metapsichica (Freud).

Una lettura delle organizzazioni europee non può prescindere dalla esistenza di conflittualità a livello di interessi, di valori e di pulsioni.

Di importanza per una impostazione conflittuale risulta per esempio il contributo della scuola francese di cui fanno parte I. Enriquez, M. Pages, G. Lapassade. Enriquez in particolare tende a conciliare la teoria generale dei sistemi col modello freudiano della teoria degli istinti conflittuali.

Questo autore asserisce che tutti i sistemi organizzati tendono alla conservazione ed alla stabilità; ma questa tendenza, se è totale, porta alla degradazione (secondo la legge

dell'entropia). Le organizzazioni quindi, per sopravvivere, devono "riprodursi" cioè cambiare in continuazione. Questa è la ragione per cui le organizzazioni tendono da una parte alla stabilità, e dall'altra sono aperte al cambiamento. Ancora Enriquez asserisce che alla base del cambiamento è il "conflitto strutturale permanente". Ecco come il conflitto è da considerare cruciale per la vita dell'organizzazione (cioè fisiologico) e non per la sua malattia (patologico).

Le conclusioni del discorso di questo autore sono utilissime per una definizione del ruolo direttivo: "…non si può avere cambiamento che nei sistemi organizzati che lottano per la loro stabilità. Il cambiamento continuo abolirebbe tutte le strutture e non sarebbe creatore". Anticipiamo qui una considerazione.

Se un'organizzazione vive solo cambiando, e se il cambiamento può esistere solo in presenza di una lotta per la stabilità, allora possiamo indurne che:

1- Un'organizzazione che non cambia è destinata a morire;
2- Un'organizzazione che cambia in permanenza è già morta;
3- Un'organizzazione che vuole vivere deve possedere organi di mantenimento e di consolidamento.

Un altro contributo importante per la psicologia delle organizzazioni è quello offerto dalla socioanalisi di E. Jacques, e sviluppato tutt'ora dalla scuola inglese del Tavistock Institute.

La socioanalisi non è altro che la psicoanalisi applicata alle organizzazioni ed ai sistemi sociali.

Il primo concetto offerto da Jacques, ripreso dalla teoria di M. Klein, è quello secondo cui le organizzazioni funzionano per gli individui "come meccanismi di difesa contro l'ansia persecutoria e depressiva".

Semplificando, possiamo definire ansia persecutoria quella che deriva dalla percezione dell'individuo di essere in presenza di oggetti cattivi; mentre 'ansia depressiva deriva dalla percezione di una mancanza o della perdita di oggetti buoni. Le paure primarie, che accompagnano l'esistenza di ogni uomo di essere attaccato o abbandonato, vengono distribuite all'interno dell'organizzazione dall'individuo, nei modi meno costosi per se stesso.

Ogni organizzazione è dunque un insieme di ruoli organizzativi e di ruoli psicologici. Ogni ruolo è composto di due parti: una prescrittiva ed una discrezionale. La parte prescrittiva è meno ansiogena perché consente all'individuo le sue difese attraverso processi prevedibili di distribuzione fra oggetti buoni ed oggetti cattivi. La parte discrezionale è più ansiogena, perché porta i soggetti a decidere di volta in volta, mettendoli costantemente di fronte a vissuti persecutori o depressivi.

Questa ansietà è tanto maggiore quanto maggiore è la distanza fra decisione e verifica.

Sulla definizione di lavoro e dei processi di lavoro nell'organizzazione, Jacques offre riflessioni interessanti ai nostri fini.

Per questo autore il lavoro è: "un esercizio di discrezionalità, all'interno di limiti prescritti, per raggiungere un oggetto verificabile attraverso l'esame di realtà, mantenendo nel contempo l'elaborazione dell'ansia conseguente". Inoltre il lavoro è un processo a diverse tappe che sono: 1) una relazione con l'obiettivo; 2) investimento di energia psichica sull'obiettivo; 3) progettazione (anticipazione mentale, analisi, valutazione e sintesi; 4) decisione. Ciascuno

di questi stadi è influenzato da processi inconsci e significati simbolici o immaginari, la cui conoscenza e gestione non garantisce la "salute" dell'organizzazione, ma solo un processo continuo tendente alla riduzione delle difese. Il conflitto fra ansia e realtà è ineliminabile: ciò che l'uomo e l'organizzazione possono fare è ridurre gli svantaggi che ne derivano.

2. PSICOSOCIOLOGIA DELL'ORGANIZZAZIONE SCOLASTICA

Si può dire che l'interesse di sociologi e psicologi per la scuola, intesa come organizzazione, si sviluppa verso la fine degli anni Sessanta.

Probabilmente l'interesse dei ricercatori sociali per la scuola è aumentato in conseguenza del fatto che è nella scuola che è sorto il grande movimento che ha scosso il mondo occidentale per circa un decennio. La famosa rivolta di Berkeley, da cui alcuni fanno partire l'inizio del movimento esploso nel '68, è avvenuta nel 1962.

Il ritardo con cui psicologia e sociologia dell'organizzazione si sono occupati della scuola, si deve forse ai caratteri propri della scuola. Essa infatti è un'organizzazione molto particolare, in cui il rapporto personale fra docente e discente ha un valore decisivo; in cui la porzione di "arte" è molto alta; ed in cui la misurabilità dei risultati è impresa molto ardua. Un fenomeno simile si è verificato per la medicina e per l'arte.

Quando psicologia e sociologia se ne sono occupate, in genere hanno offerto contributi sui medici, sui pazienti, sugli artisti o sulle opere d'arte. Soltanto negli anni Sessanta si è diffuso lo studio delle organizzazioni della medicina, dell'arte e della scuola. Non si può quindi ancora parlare di una vera e propria storia della psicosociologia dell'organizzazione scolastica, in quanto le diverse teorie apparse fanno tuttora parte del presente.

L'unica teoria databile, in quanto ormai scomparsa dalla letteratura, è quella dei "descolarizzatori", il cui capofila Illich propugnò, intorno al 1970, la necessità di abolire la scuola in quanto istituzione adattiva e repressiva. A parte questo sogno un po' delirante di educazione diffusa, volontaria ed autorganizzata, la ricerca sull'organizzazione scolastica è ora in pieno sviluppo.

In Italia la situazione è complicata dalla compresenza nella scuola di almeno tre fattori particolari:

1) Un processo ininterrotto di innovazione strutturale iniziato con l'istituzione della Scuola dell'Obbligo (1963) e tuttora in corso;
2) Un particolare livello di burocratismo e centralismo, in paragone coi sistemi scolastici anglosassoni o nordeuropei;
3) Una particolare tensione verso il sociale, il territorio, la comunità, e (come reciproco) una rilevante permeabilità della scuola nei confronti della società.

Il continuo processo di inno azione strutturale, che dura da oltre 15 anni, ha portato la scuola italiana nella situazione che Enriquez ha definito come "non creatrice". Una legislazione quasi permanente, fra l'altro del tutto priva di strategie transizionali, ha portato ad una destrutturazione dell'organizzazione ed ha diffuso sentimenti di anomia e di perdita di identità in quasi tutti gli operatori. Il burocratismo ed il centralismo hanno limitato le tensioni al miglioramento delle unità decentrate; hanno segnato pesanti ipoteche sui processi di

selezione e professionalizzazione degli operatori. Infine la permeabilità della scuola l'ha resa luogo di risonanza delle non poche correnti distruttive che hanno percorso il Paese.

Ci sono tuttavia alcune costanti fra gli studiosi della scuola dal punto di vista organizzativo.

Anzitutto quella della scuola come sistema aperto. La scuola è una organizzazione complessa, formata da sottosistemi, che riceve una serie di risorse e di stimoli dall'esterno, li elabora e li rimanda all'esterno. Dall'esterno entrano valori, norme, rapporti e risorse umane (gli insegnanti ed i bambini). Ciò che esce all'esterno è soprattutto il totale dell'apprendimento, cioè il "bambino arricchito2.

In quest'otica, dal punto di vista dell'amministrazione scolastica, il ruolo de dirigente è quello di garante della massima efficienza della elaborazione che avviene fra l'input e l'output.

La caratteristica della scuola è sottolineata in Italia dalla legislazione degli Organi Collegiali. Attraverso di essi il sistema scuola è sollecitato a continui adattamenti con l'ambiente circostante. Questi adattamenti particolaristici vanno ben oltre quelli richiesti da una impresa influenzata dal mercato: la situazione della scuola è come quella di una enorme azienda, con migliaia di unità decentrate, ciascuna delle quali impegnata a produrre oggetti diversi.

Da questo punto di vista il dirigente è il responsabile del processo di adattamento all'ambiente da parte della scuola.

L'idea di scuola come sistema porta con sé l'esigenza di considerare ogni plesso come subsistema del sistema centrale, ed ogni classe come subsistema del sistema plesso o circolo.

Una seconda costante degli studi psicosociali della scuola riguarda la centralità del processo di "integrazione e differenziazione".

Un sistema aperto è alla costante ricerca di equilibrio fra l'integrazione e la differenziazione delle sue parti e di queste con l'esterno. Un'eccessiva integrazione impedisce la flessibilità, l'adattamento, l'interazione con ambienti diversificati; un'eccessiva differenziazione impedisce l'unità, l'identità, la stabilità. Dal punto di vista psicologico un'eccessiva integrazione conduce a situazioni di "nevrosi organizzativa" (difensivismo, ritualismo, impotenza, invecchiamento); mentre un'eccessiva differenziazione conduce a situazioni di ordine psicotico (perdita di identità, depressione, delirio, ecc.).

Una terza costante riguarda il processo di pluralizzazione. La scuola come organizzazione è passata da una concezione monocratica ed individualista (un dirigente, un insegnante, un allievo) ad una concezione policratica e collegiale (diversi gruppi di potere, consigli di classe, gruppi di allievi. Questo processo ha reso organico e fisiologico il conflitto inteso come processo di confronto permanente fra diversità. Le diversità valoriali, culturali e comportamentali, hanno trovato una sanzione legislativa nel processo di pluralizzazione, enendo così a far considerare il conflitto come elemento fisiologico.

Il dirigente può intendersi qui come coordinatore della pluralità e come regolatore del conflitto.

L'ultimo dato importante riguarda la professionalizzazione. Nessun ricercatore oggi accetta l'idea dell'insegnamento come arte o come missione. L'esistenza della scuola di massa impedisce una simile concezione, peraltro anche teoricamente discutibile: dove si troverebbe oltre un milione di artisti o di missionari?

L'insegnamento è un lavoro professionale, nel senso che richiede conoscenze scientifiche, cioè accertabili; comprende ampi spazi di discrezionalità, cioè non può essere esecutivo; produce qualcosa di verificabile; si basa su competenze personali e si rivolge ad un'utenza personalizzata.

L'idea dell'insegnamento come professione porta con sé l'esigenza di un dirigente come stimolatore e verificatore della professionalità insegnante. Questo compito di stimolazione e verifica della professionalità non riguarda naturalmente quella parte di "arte" o di "magia" che ogni professione comporta, ma quelle caratteristiche basilari minime che distinguono la professione sia dal lavoro esecutivo sia dall'hobby.

Oggi la scuola italiana può essere considerata un'organizzazione in cambiamento, perché da una parte essa richiede uno svecchiamento dell'impianto tradizionale e dall'altra richiede un consolidamento delle innovazioni ormai collaudate.

Ci sono alcuni problemi che ineriscono alla scuola in quanto organizzazione specifica, ed altri che riguardano la scuola italiana in transizione.

Il problema principale che caratterizza l scuola rispetto ad altre organizzazioni è la genericità degli obiettivi e quindi la loro difficile verificabilità. Obiettivi come "educazione" o "istruzione" sono di per sé generici, e possono essere specificati solo a livello di codici consensuali.

In una situazione di conflitti di valore come quella italiana, i codici consensuali sono rari e dunque gli obiettivi della scuola restano assai imprecisi. Da questa genericità discende la difficoltà di effettuare controlli e verifiche a breve, medio e lungo termine.

Un altro problema che caratterizza l'insegnamento rispetto ad altre professioni è quello causato dalla lontananza fra decisione e risultato. Non solo l'obiettivo educativo è poco verificabile in quanto generico: esso richiede un investimento di più anni e quindi provoca forti ansietà negli operatori.

Infine l'organizzazione scolastica è messa in difficoltà dall'enorme aumento degli stimoli provenienti dall'ambiente. Una società in ebollizione propone obiettivi e modelli in perenne cambiamento, gli uni conflittuali con gli altri. Per questo l'identità della scuola è spesso messa in crisi: per la mancanza di identità dell'interlocutore. Ma la moltiplicazione degli stimoli agisce anche sugli allievi in modo da non consentire alla scuola l'identificazione dei risultati della sua azione rispetto a quelli prodotti dall'ambiente.

Dal punto di vista degli obiettivi e della verificabilità, il dirigente ha di fronte il compito di rendere possibile la loro determinazione.

I problemi che caratterizzano una scuola come la nostra, in transizione, sono diversi, tanto che è difficile farne una selezione.

Uno dei principali è quello della abdicazione e della confusione dei ruoli. Dirigenti che non dirigono, insegnanti che non insegnano, genitori che vogliono dirigere o educare: occorre che ognuno faccia il suo mestiere al meglio. Questo però significa fare profonde riflessioni sulle motivazioni professionali dei lavoratori dell'educazione. Dirigenti che desiderano solo essere "benvoluti" o insegnanti con vocazione di madre, necessitano di una seria revisione.

Un altro problema di oggi è quello del clima depressivo e "disfatto" che ha preso la scuola. Gli operatori della scuola vivono uno stato che oscilla fra il confusionale ed il depressivo. Dopo l'ubriacatura del '68, in cui l'educatore si assimilava al rivoluzionario onnipotente, è

subentrata una pesante depressione causata dall'idea di una totale impotenza. La depressione declina i sentimenti al passato e al presente, mai al futuro: gli operatori vivono quindi una grande estraneità verso la dimensione progettuale.

Ciò che serve ora nella scuola è il recupero di una dimensione realistica del potere, cioè di ciò che è possibile fare subito, direttamente e concretamente.

Un terzo problema da risolvere è quello del sentimento di appartenenza e di unità. Oggi è normale trovare educatori assenteisti, disaffezionati al lavoro, sofferenti di malattie psicosomatiche: questi comportamenti sono anche dovuti alla perdita dell'identificazione con l'istituzione scuola, dell'appartenenza alla scuola come corpo unitario ed interconnesso alla società. In una società disgregata, la scuola è disgregata; e gli operatori non possono sentirsi appartenenti ad un'entità disgregata pena la loro stessa totale disgregazione.

Così gli operatori educativi "fuggono", si difendono, ostentano estraneità: mettono in atto comportamenti che a loro volta affrettano la disgregazione. Occorre trasformare questo circolo vizioso in un circolo virtuoso.

Rispondere alla disgregazione sociale e scolastica con la riaggregazione; ricondurre il conflitto distruttivo a conflitto generativo, a diversità che convivono e interagiscono nell'unità; riscoprire che una buona identificazione ed appartenenza al lavoro, è la base dell'autostima e una difesa contro l'alienazione.

Il quarto problema è quello del consolidamento. Nessun cambiamento può essere permanente: la stessa dizione "cambiamento permanente" è una contraddizione. Il cambiamento può essere solo ciclico, scalare o intermittente; per essere tale, il cambiamento non può che essere interrotto da stasi e consolidamenti.

Da quindici anni la scuola italiana è in una situazione di caos, simile a quella di una pentola in ebollizione. In una pentola, cambia in permanenza la posizione delle molecole, ma cambia la sostanza.

Occorre ora decidere se spegnere il fuoco, fermando l'ebollizione; o se passare allo stadio del vapore. Comunque occorre decidere, stabilire dei punti fermi, consolidare, se si vuole rendere possibile, in futuro, un altro cambiamento. La scuola è stata attraversata in questi anni da decine di nuove teorie, metodologie e tecniche. Ciascuna di queste è stata spesso osteggiata o accettata acriticamente; a volte è stata applicata senza preparazione, valutata senza alcun rigore, accantonata.

Abbiamo assistito in questi anni nella scuola a fenomeni di "consumismo" pedagogico e didattico, con gli insegnanti in vesti di passivi consumatori e gli "esperti", l'editoria, l'industria del bambino, come aggressivi produttori. Le numerose sperimentazioni, ufficiali ed ufficiose, avviate nella scuola in questi anni non hanno dato il minimo punto fermo per due motivi principali: la povertà del rigore metodologico e l'ideologia del cambiamento permanente. La povertà metodologica è testimoniata dall'esorbitante quantità di proposte operative in confronto all'esiguità di strumenti, di verifica e di valutazione.

A fronte delle centinaia di testi che propongono teorie, tecniche, metodi, esperienze, quanti sono i testi che propongono strumenti di verifica?

Mancando le verifiche, manca la possibilità di consolidare l'innovazione.

E’ tempo che si sviluppi un serio lavoro di verifiche e valutazioni, magari approssimative e provvisorie, che consentano l’accumulazione e il consolidamento delle esperienze.

L’azione di verifica è collegata a quella della programmazione, ed entrambe sono basate su processi decisionali.

Il decidere (de-caedere) mobilita alcuni fantasmi originari: quello della morte e della colpa, perché decidere significa uccidere le possibilità che vengano respinte; e quello della nascita, perché decidere significa recidere il cordone ombelicale che unisce confusivamente la madre al bambino. Decidere è insomma un’attività traumatica, collegata al vissuto della colpa e della separazione. Soltanto un Io abbastanza strutturato, con una precisa identità ed una fiducia di base nel futuro, riesce a decidere. Un dirigente che voglia far decidere un progetto alla sua scuola deve dunque lavorare perché si rafforzino l’identità e la fiducia nel futuro degli operatori.

3. IL DIRIGENTE SCOLASTICO: RUOLO, COMPITI E STRUMENTI

Riassumiamo, come in un identikit, i vari aspetti del ruolo dirigente nella scuola, emersi nel discorso portato avanti fin qui.

Il manager scolastico deve essere:

1- Il garante della massima efficienza del sistema scuola
2- Il responsabile del processo di adattamento della scuola all’ambiente
3- Lo stimolatore dell’equilibrio fra integrazione e differenziazione
4- Il coordinatore della pluralità ed il regolatore del conflitto
5- Lo stimolatore ed il verificatore delle professionalità
6- Il vitalizzatore di un clima progettuale realistico
7- Il promotore dei sentimenti di appartenenza e di unità
8- Il consolidatore ed il verificatore del cambiamento.

Se accettiamo questo identikit del ruolo del dirigente, possiamo dedurne quattro principali aree di compiti: l’animazione, l’organizzazione, la verifica e la partecipazione.

Con l’animazione il dirigente si propone di far prendere coscienza alla comunità educativa di tutte le potenzialità e di tutti i bisogni inespressi, e di aiutare la comunità educativa ad appropriarsi degli strumenti che le servono per gestire il proprio cambiamento desiderato. Fare questo significa integrare la scuola all’ambiente circostante, coordinare le differenze e regolare i conflitti interpersonali e valoriali, promuovere l’unità e l’appartenenza (punti 2, 3, 4, 6, 7).

Con l’organizzazione il dirigente si propone di aiutare la scuola a dirigere il proprio cambiamento mediante decisioni, programmi, procedure: gestire il ruolo indicato al punto 3 e al punto 6.

Con la verifica il dirigente si sforza di far accettare alla scuola tests di realtà, meccanismi di autocontrollo ed autoregolazione. Questi non sono altro che la base di una consapevolezza professionale ed istituzionale, che consente ala scuola di orientare in permanenza le proprie strategie in ordine agli obiettivi prefissati.

Questo compito risponde ai punti 1, 5, 8 dell’identikit segnalato.

L’ultima area di compiti del dirigente è trasversale alle prime tre e riguarda la partecipazione. Essa è insieme un obiettivo ed un metodo, un mezzo ed un contenuto. La partecipazione è l’unica strada per rendere possibile l’animazione, l’organizzazione e la verifica. Senza partecipazione restano solo da una parte l’autoritarismo, la burocrazia e la spersonalizzazione; dall’altra l’alienazione, la disaffezione, l’anomia e la casuaità.

Naturalmente questi compiti si realizzano mediante strumenti, tecniche e metodologie precise.

Per l’animazione sono necessarie tecniche di informazione, sensibilizzazione, addestramento, aggiornamento; tecniche relazionali e di incontro.

Per l’organizzazione gli strumenti principali sono: la consulenza ai gruppi operativi, la ricerca, la programmazione.

Per la verifica lo strumento principe è la rilevazione di dati oggettivi ed intersoggettivi.

Per la partecipazione occorre possedere tecniche di lavoro collettivo, in piccolo e grande gruppo; tecniche favorenti il clima relazionale all’interno della scuola e con l’esterno.

Queste delineano con abbastanza precisione l’ammontare di competenze personali e professionali di un dirigente.

Sul piano personale un dirigente deve disporre di una personalità ben strutturata, capace di gestire le ansie derivanti dalla diversità, dai conflitti e dalle decisioni; fiduciosa di sé e degli altri; capace di “in vestire” sul sociale e sul futuro; capace di cambiare ma anche di rappresentare un polo di consolidamento, cioè in possesso di sicurezza sufficiente per sé e per gli altri.

Sul piano professionale il dirigente deve disporre di conoscenze teoriche e pratiche in ordine alla conduzione dei piccoli e dei grandi gruppi, alla ricerca e alla programmazione, alla formazione e alla sensibilizzazione, alla gestione partecipata del sistema aperto-scuola.

Di solito a questo punto i dirigenti pensano che le capacità personali sono innate o quasi: “chi le ha bene, chi non le ha, pazienza!”. Mentre le capacità professionali derivano dal buonsenso e dall’intuizione. Sono praticamente gli stessi meccanismi di difesa che mettono in atto gli insegnanti, se messi di fronte alle proprie carenze.

In realtà i sistemi di reclutamento, selezione e formazione dei dirigenti dei pubblici servizi in Italia sono talmente primitivi che si giustifica l’inefficienza dei servizi stessi.

E’ certo che la salvezza della scuola italiana non dipende solo dalla preparazione dei dirigenti, ma è anche certo che questo è un elemento importante. Il dirigente ha un indubbio potere, ha un’autorità ancora discreta; non ha l’impegno dei bambini, ha di solito una certa esperienza professionale; ha una posizione di “porta” fra la scuola e l’amministrazione, e fra la scuola e la comunità. Tutti questi fattori collocano il dirigente nella posizione potenziale di “motore” della scuola, della sua efficienza e del suo cambiamento. Abdicare a questa posizione o interpretarla disfunzionalmente equivale ad accelerare il processo di disgregazione della scuola.

Essere dirigenti significa svolgere una professione particolare, che richiede un impegno ed una preparazione particolari.

Indicazioni bibliografiche

E. Spaltro-G. Pollina “Psicologia dinamica organizzativa” Etas – 1975 – Milano

D. Silverman “Sociologia delle organizzazioni” Isedi – 1974 – Milano

G. Lapassade “L’analisi istituzionale” Isedi – 1974 – Milano

F. Fornari “Simbolo e codice” Feltrinelli – 1976 – Milano

C. Scurati-E. Damiano-M. Riboldi “La funzione dirigente nella scuola” La Scuola – 1978 – Brescia

Stimoli per un dibattito

1- Quali sono i principali problemi psicosociali che la scuola materna vive quotidianamente? (atteggiamenti, comportamenti, sentimenti, ecc.)
2- Concordiamo con l’identikit del dirigente proposto? Secondo l’esperienza diretta, cosa aggiungeremmo o toglieremmo?
3- Rispetto all’identikit, cosa in realtà facciamo o non facciamo? Perché?
4- Per svolgere il ruolo che riteniamo utile alla scuola, quali competenze personali e professionali ci mancano?
5- Prevale la tendenza ad abdicare al ruolo o d interpretarlo in qualche modo? In quale modo?