

Dirigente scolastico: oltre la leadership, la deontologia

di Carla Xodo

Abstract

Le teorie situazioniste e trasformazioniste della leadership attribuiscono al leader competenze etiche che si manifestano nella natura educativa di una comunicazione che punta ad informare, ma anche a convincere e persuadere con la testimonianza e l'esempio. Tuttavia la competenza di tipo deontologico obbliga ad andare oltre il vissuto, per prendere consapevolezza anche dei criteri che regolano le scelte etiche esperite, per giustificare e offrire ragioni che legittimino le scelte presenti e prefigurino quelle future. Su queste basi la deontologia svolge le seguenti funzioni:

1. *limitare gli effetti incontrollabili di una leadership carismatica;*
2. *contenere il margine di discrezionalità connesso alla responsabilità del DS;*
3. *migliorare la professionalità del DS;*
4. *diffondere e rendere più partecipata la leadership.*

Parole chiave:

Dirigente scolastico, leadership, deontologia

The situationist and transformationist theories highlight that ethical competences of leader are shown within the educational communication that aims not only to inform, but also to convince and to persuade by testimony and modelling.

However, the code of ethics requires to go beyond the experienced and to be aware of criteria regulating ethical decision in order to justify and to offer reasons legitimating present choices and prefiguring future ones. Hence, professional code of ethics aims at:

1. *limiting the uncontrollable effects of charismatic leadership;*
2. *containing the border of discretion connected to the responsibility of the School Principal;*
3. *improving the professionalism of the School Principal;*
4. *spreading the leadership and making it more participated.*

Key Word:

School Principal, leadership, deontology

1. Il contesto

L'area di competenza definita deontologica in genere trova ampio riconoscimento nella rappresentazione del dirigente scolastico come *leader*: in questi ultimi tempi, tuttavia, essa inizia ad essere considerata anche tra i comportamenti che descrivono il profilo del *manager* (Xodo, 2010).

Politica, economia, sociologia ecc. sono ambiti in cui si è prepotentemente insinuata la questione etica nel nostro tempo. Si avverte un profondo senso di disorientamento, tipico dei momenti di instabilità e cambiamento, come quello che stiamo vivendo; ma non è estraneo il pensiero della complessità, che favorisce l'approccio sistemico, la visione ologrammatica. Nell'aspirazione al superamento della settorialità e dello specialismo c'è la ricerca di dimensioni di senso che guardano all'etica come a quel sapere capace di farvi fronte. Se poi si aggiunge lo sviluppo del lavoro in senso professionale, presupposto dal nostro modello di sviluppo, e il peso attribuito in esso alla vocazione, nell'accezione weberiana del termine – *Beruf* (Weber, 2008, p.101 e segg.) –, la tendenza, cioè, ad inscrivere la scelta lavorativa all'interno di una scelta esistenziale, si comprende come in questa prospettiva vengano esaltate anche le componenti etiche implicate.

Questo sottofondo tematico, che qui ci limitiamo solo ad accennare, mette in moto in ambito economico-lavorativo, almeno in teoria, un processo di revisione critica della tradizionale idea di profitto, che non coincide più unicamente con il vantaggio di tipo economico – PIL – ma si dilata ad includere anche indici umani di sviluppo – *Human Development Index* – identificati in istruzione, salute, educazione, intesa quest'ultima come sviluppo effettivo della capacità – *capability* (Sen, 2001) – nel singolo, nella direzione di una fioritura umana – *flourishing life* (Nussbaum, 2006) – culminante nel senso di autonomia e responsabilità della persona, traguardi umani inconcepibili senza una valorizzazione etico-morale dei soggetti.

In breve, il lavoro eticamente connotato, da esperienza subita, si converte in opportunità formativa, con un duplice effetto positivo: per un verso, esso concorre indirettamente ad affermare i valori etico-morali in cui una comunità si identifica; per altro verso, proprio perché formativo, offre elementi di motivazione al lavoro, che sono la vera leva della qualificazione professionale (Xodo, 2003b e 2004).

Da tutte queste ragioni si può ricavare l'importanza della deontologia come componente della professionalità, ma soprattutto come condizione di qualificazione professionale. Conclusioni che acquistano ulteriore significato nei confronti di ruoli dirigenziali in cui si è chiamati a rispondere del proprio operato attraverso la capacità di coordinare, organizzare, orientare, modificare anche il comportamento altrui. Un'estensione sociale della responsabilità che, nel caso del dirigente scolastico (d'ora in poi DS), si amplifica e, per così dire, si intensifica per dover corrispondere a condizioni di efficienza relative ad un servizio per eccellenza, come quello edu-

cativo. In altri termini, l'educazione, in quanto azione naturalmente morale (Xodo, 2008, pp. 8-18), si sviluppa attraverso una trama di relazioni etiche che, per essere sostenute, richiedono la presenza di un vivo senso deontologico, non solo negli insegnanti, ma anche e soprattutto nei DS.

Questa è una delle ragioni fondamentali per cui all'interno della scuola ha incontrato maggior credito la rappresentazione del DS come *leader*, piuttosto che come *manager*.

Le teorie situazioniste e trasformazioniste della *leadership* attribuiscono al *leader* competenze direttamente o indirettamente connotate in senso etico, del tipo: creare condizioni di cambiamento, promuovere *empowerment*, infondere fiducia, saper guidare gli altri. Prerogative della *leadership*, esse rivelano la loro natura etica nella modalità educativa del loro determinarsi, attraverso forme comunicative dirette ed indirette che puntano ad informare, ma anche a convincere e persuadere: con il linguaggio della testimonianza e dell'esempio.

Ma riconoscere la deontologia come area di competenza di un DS non significa per questi limitarsi all'influenza esercitabile con la propria presenza, per tratti di personalità, coerenza ed esemplarità nei comportamenti. Questi aspetti, pure importanti, non sono, infatti, esaustivi della tematica deontologica sollevata. Tanto meno pensando al ruolo di un DS. Coerenza ed esempio inviano messaggi forti, ma insufficienti a garantire una comunicazione etico-deontologica completa. I principi presupposti nella testimonianza quotidiana del *leader*, per poter essere condivisi, devono essere anche esplicitati, richiamati, affermati, valorizzati, proposti. I principi etici astratti, senza alcuna esemplificazione, sono privi di forza motivante; allo stesso modo, l'esempio senza l'esplicitazione dei principi cui si ispira è privo di prospettive di orientamento, manca di *vision*.

Per parlare di competenza di tipo deontologico bisogna, allora, poter andare oltre il vissuto, oltre la mera esperienza, per prendere consapevolezza anche dei criteri che regolano le scelte etiche esperite. La competenza non coincide, infatti, con la *performance*, il saper agire, in quanto presuppone anche il saper giustificare, il poter offrire ragioni che legittimino le scelte presenti e prefigurino quelle future (Cegolon, 2008). Per questo, la competenza deontologica nel DS deve basarsi anche su alcuni principi fondamentali.

I principi di una credibile deontologia sono: la razionalità, la normatività, la pubblicità e la giustizia (Xodo, 2004, p. 55 e sgg.). Formulata in tal modo, la deontologia svolge le seguenti funzioni nei confronti della professione:

1. limitare gli effetti incontrollabili di una *leadership* carismatica;
2. contenere il margine di discrezionalità connesso alla responsabilità del DS;
3. migliorare la professionalità del DS;
4. diffondere e rendere più partecipata la *leadership*.

2. Le difficoltà nella definizione di una deontologia professionale per il DS

La difficoltà maggiore per promuovere una competenza deontologica nei DS riguarda la definizione preliminare di un'etica. Sotto questo profilo, nel nostro Paese il dibattito è stato avviato dalle associazioni professionali dei DS, in maniera particolare l'ANDIS e l'ANP, cui si deve la proposta di codici deontologici che, però, non avendo superato la soglia della proposta, hanno ottenuto un limitato riconoscimento nella categoria.

Nonostante questi limiti, tali testi, inseriti nei siti informatici, hanno avuto, comunque, una certa circolazione, contribuendo a sensibilizzare al problema e segnando così una tappa nel processo che dovrebbe portare ad includere le competenze deontologiche nei curricula di formazione dei DS. Anche se, bisogna riconoscere, allo stato attuale, la deontologia professionale viene trattata con una certa sufficienza.

Posto che la deontologia rappresenti la sintesi di conoscenze generali e di conoscenze specifiche ricavate da una casistica professionale, ci si chiede: che cosa ostacola la convergenza e la condivisione di queste componenti professionali? Innanzitutto, un'inadeguata consapevolezza critica sul proprio sapere professionale, complice la mancata condivisione dei principi che dovrebbero regolarlo; in subordine, la difficoltà all'assunzione di un atteggiamento riflessivo e, conseguentemente, la mancanza di una descrizione della prassi professionale.

Di contro, ricerche in tema deontologico relativamente ad altre professioni concordano nell'identificare tre fonti per la definizione di una deontologia: l'etica, il diritto, la prassi professionale.

Una deontologia si basa, infatti, su principi etici condivisi e sulla normativa giuridica relativa alla professione. Ma queste conoscenze di carattere generale possono essere declinate in maniera specifica – essere riferite, cioè, alla situazione professionale – se filtrate dall'esperienza, se si confrontano con il sapere del fare proveniente dall'esercizio della professione. Su questi presupposti, grazie al ruolo insostituibile svolto dalle associazioni professionali, si sono potute definire le deontologie relative a qualsiasi professione, anche in forma di codice, come ad esempio quella del medico, dell'avvocato, dello psicologo ecc.

Tale processo definitorio, invece – va preso atto – appare più difficoltoso in professioni “anomale”, come quelle di insegnante e di DS, dallo statuto incerto, in cui i professionisti restano pur sempre dei pubblici dipendenti.

In questi casi si constata, infatti, una situazione precaria, oscillante tra la tensione all'impegno morale e condizioni lavorative che sembrano scoraggiarlo. Molte sono le ragioni che possono spiegare questa indecisione di fondo.

Per quanto riguarda i principi generali di natura etica, la difficoltà è

rappresentata da diversità di interpretazioni, che spesso nascondono divergenze radicali. Infatti, scavando in profondità, a volte emergono posizioni antropologiche non coincidenti, che vanno esplicitate, con le quali è indispensabile fare i conti attraverso il confronto, la discussione e, magari, l'attivazione di un percorso di elaborazione personale. Per spiegare questa difficile convergenza non va dimenticata, per esempio, l'eterogeneità dei percorsi attraverso cui i docenti arrivano al concorso per DS nel nostro Paese:

- una laurea disciplinare che, rispetto alla natura delle prove di selezione, sembra avvantaggiare più quelle umanistiche che quelle scientifiche;
- un'esperienza didattica come docenti più o meno lunga (almeno 5 anni);
- un aggiornamento professionale lasciato alla libera iniziativa del docente e all'offerta del mercato della formazione post-lauream, basato su corsi di perfezionamento o di master.

Ancor oggi manca la definizione di un iter di formazione unico per i DS.

Nei confronti della prassi professionale le resistenze sono di altra natura e, forse, anche maggiori, se si tiene conto di un fattore decisivo, in genere trascurato. In organizzazioni di tipo burocratico come quella scolastica tende ad affermarsi un'etica sociologica sui generis, lontana dai principi dell'etica teorica, e non tanto per il normale gap tra teoria e prassi, ma per calcoli di convenienza, opportunità, e non di rado anche di deresponsabilizzazione. È il segno preciso del venir meno di una tensione morale e di un costume che ha pochi elementi da offrire per la definizione di una buona prassi professionale. Massimamente il profilo morale del dirigente nell'azienda ma, per certi aspetti, anche della scuola, tende oggi ad essere riconosciuto in maniera direttamente proporzionale alla distanza che egli cerca di stabilire rispetto a quello che si afferma all'interno di un'organizzazione di tipo burocratico.

Il rapporto tra morale e lavoro dirigenziale emerge, infatti, a fatica entro i gradi della burocrazia, perché impedito dal determinarsi di atteggiamenti, abitudini, comportamenti che sono manifestazioni di un'etica eccessivamente situazionista, prigioniera di concezioni particolari di *giusto* e *bene*, incapace quindi di elevarsi ad orientamenti generali. "Quello che è giusto in una grande azienda – sono parole di un manager – non è ciò che è giusto in casa propria o in chiesa" (Jackall, 2001, p.17).

Queste valutazioni, che attestano il fenomeno della doppia morale in-dotta dalla burocrazia – privata e pubblica, di principio e di fatto – sono applicabili anche ad organizzazioni che rispecchino la stessa struttura, come, appunto, quella scolastica. Chi abbia un minimo di esperienza della natura dei rapporti all'interno di una organizzazione scolastica di qualsiasi ordine e grado non ha difficoltà a riconoscere che il principio della doppia morale si afferma spontaneamente e misteriosamente in maniera condivisa

anche in questo ambito, come conseguenza di un altro fenomeno altrettanto interessante, da non sottovalutare: la dissociazione cognitiva tra principi etici dichiarati e comportamenti prodotti.

Esiste, infatti, una retorica dell'educazione che chiama in causa valori, idealità, diritti e doveri non sempre riscontrabili nella prassi effettivamente promossa ed incoraggiata, anche quando quest'ultima non può invocare, a propria giustificazione, la consueta mancanza di mezzi. Si pensi, per fare un esempio, al principio pedagogico della centralità dello studente, assunto quasi a parola d'ordine. Non di rado più affermato che agito, è spesso poco più di uno slogan di copertura incontestabile, anziché criterio che informa le diverse scelte scolastiche.

Scendiamo ancor più nel concreto. Prendiamo in considerazione due situazioni tipiche che connotano la vita scolastica: la formulazione dell'orario e l'assegnazione dei compiti per casa. Nel primo caso la norma è precisa, incontrovertibile. Per favorire il migliore apprendimento dello studente, l'orario dovrebbe ubbidire a criteri esclusivamente didattici, del tipo:

1. distribuzione equa del "carico" d'impegno nella giornata e nella settimana, cercando di equilibrare l'assegnazione delle discipline. Alla prima ora, ad esempio, matematica dovrebbe avere la precedenza su educazione motoria, ma poiché in molti casi le palestre sono in comune a più scuole, l'orario viene elaborato solo dopo aver definito quello dell'uso delle palestre. In tal modo la logistica finisce per condizionare la didattica;
2. alleggerimento dell'orario pomeridiano. Un criterio che dovrebbe riguardare, in genere, tutte le educazioni: fisica, musicale, artistica ecc.;
3. possibilità di scegliere unità di tempo adeguate all'età degli studenti e al tipo di discipline. Nonostante la libertà e l'invito a sfruttare i principi della flessibilità, sono rarissime le scuole che l'hanno messa in pratica, perché avrebbero dovuto prevedere la rimodulazione della sequenza temporale di ogni insegnamento. Ad esempio, 60 minuti di matematica, dopo la lezione di latino di un'ora e magari a fine mattinata, dalle 12 alle 13, è sicuramente poco produttiva. Ma il danno sarebbe sicuramente limitato se si riducesse la lezione a 30 minuti, nel rispetto della logica della curva di attenzione; mentre, non di rado, le richieste dei docenti vanno nella direzione opposta, quella di accorpare le ore, scelta didatticamente poco efficace, funzionale solo all'effettuazione dei compiti scritti (nel caso poi di ore svolte in una certa classe ad opera di uno stesso docente – ad esempio, quello di lettere – ciò comporterebbe un minor numero di classi e quindi riduzione dei disagi delle riunioni pomeridiane).

Ma anche in questo caso, la norma è stata previdente. In nome della flessibilità, si potrebbero effettuare compensazioni per favorire eventuali

scambi di ore, senza danno per la didattica. Anche se, a questi rimedi, è sottesa una gherminella giuridica: se, infatti, l'unità di tempo della lezione, 60 minuti, viene articolata in moduli di 20, 30 o 40 minuti, per ragioni didattiche e non logistiche (vecchia circolare del 1979, costantemente chiamata in causa), i docenti si vedrebbero costretti ad effettuare un tempo scolastico di effettive 18 ore settimanali e non di 18 ore formali, come di fatto avviene in molte scuole in cui le lezioni sono di 50 minuti, con un danno per lo studente pari alla sottrazione di un sesto del tempo di scuola. Per esemplificare, un insegnamento come diritto, che corrisponde a 66 ore annue (così viene dichiarato anche nel diploma), nei fatti si ridurrebbe a 55 ore. Il danno, come si vede, non è di poco conto.

Questi ed altri casi simili dimostrano che nella realtà l'orario risponde non di rado alle esigenze o richieste degli insegnanti, fatti salvi alcuni vincoli, come l'impegno in più scuole, l'accesso ai laboratori dove confluiscono teoricamente molti docenti di area scientifica e non solo, le compresenze di docenti e la legge 104/1992 "per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate".

Una volta superati questi ostacoli non lievi, segue, in genere, una fase calda di aggiustamento, dove può capitare che i docenti spendano parecchio tempo a trovare soluzioni di comodo, magari legate ad esigenze umanamente comprensibili, ma poco didatticamente fondate, quali: il miglior utilizzo della collaboratrice domestica, il sabato libero per seguire il figlio che frequenta l'asilo nido, la preferenza per le prime ore della mattinata per essere a casa in tempo per preparare il pranzo, oppure per le tarde ore della mattinata allo scopo di poter prima portare i figli a scuola e simili. Di contro, non capita mai che nella definizione dell'orario siano coinvolti gli studenti, per eventuali suggerimenti migliorativi sul piano didattico, posto che essi conoscano tutti i vincoli descritti sopra e che siano effettivamente in grado di trovare soluzioni percorribili.

Per non parlare del cosiddetto *giorno libero*, che è prassi consolidata in tutte le scuole d'Italia o quasi. Ove non si facesse ricorso a questa scelta, l'orario sarebbe sicuramente migliorabile sotto il profilo didattico. Pure la norma è chiara in proposito, e mentre raccomanda che l'orario si modelli su criteri didattici, in realtà il giorno libero è lasciato alla discrezionalità del DS, dal momento che l'estensione dell'insegnamento è regolata da questa espressione eufemistica: "almeno in cinque giorni alla settimana". Quindi è escluso che possa essere limitato a soli quattro giorni, ma non che possa articolarsi, invece, in sei giorni. Anzi, potrebbe capitare che, essendo la complessità tale da non poter garantire a tutti i cinque giorni, nel caso di un docente il cui orario fosse esteso a sei giorni, come escludere che le RSU possano trattare anche una richiesta di incentivo per l'insegnante che non ha potuto avere un trattamento uguale a tutti gli altri?

Per quanto riguarda il secondo caso, l'assegnazione dei compiti a casa, esiste una circolare del 20 febbraio 1964, n. 62, avente per oggetto "Com-

piti scolastici da svolgere a casa e in classe”, che contiene un richiamo “all’attenzione dei Provveditorati agli studi e dei capi d’Istituto, segnalando l’opportunità che i docenti procedano, anche con riunioni del consiglio di classe”, a concordare misure per un’equa distribuzione dei compiti agli studenti. Il problema viene ripreso in un’altra circolare del 14 maggio 1969, n. 177, in rapporto al “riposo festivo degli alunni”. Ovviamente, questa raccomandazione complica l’organizzazione perché potrebbe capitare che l’insegnamento, poniamo, di diritto, che è di due ore la settimana, sia compreso tra i giorni di sabato o lunedì. In questi casi, si dovrebbe far ricorso ad un approccio didattico mirato, rispondente a questa difficoltà. Ma in genere, questo tipo di esigenza, cioè garantire allo studente un carico sostenibile per il miglior esito, gode di scarsa o pochissima attenzione da parte dei consigli di classe in sede di programmazione annuale. Anzi, può succedere che, a motivo di orgoglio disciplinare, alcuni docenti che insegnano discipline considerate di serie B diventino più esigenti e quindi si determinino delle tensioni tra i colleghi. Materie tradizionalmente percepite come più leggere – ad esempio musica, educazione fisica, storia dell’arte – possono diventare, improvvisamente, più impegnative di altre, più della matematica, da sempre più temuta, perché, tra l’altro, comprende anche la prova scritta. Ad esempio, educazione fisica potrebbe prevedere anche l’uso del manuale con esercizi a casa, e l’insegnamento della musica defatiganti esercizi di solfeggio ecc. Ovviamente, le differenze disciplinari chiamano in causa altri concetti chiave del dibattito pedagogico-epistemologico e cioè la pari dignità delle discipline, ma si può accogliere abbastanza agevolmente il principio che una disciplina, fortemente intrisa di logica come la matematica, sia più ostica di un disciplina descrittiva come storia dell’arte. Per questo, allo scopo di garantire condizioni migliori di apprendimento, non sarebbe per niente fuori luogo una maggiore attenzione alle raccomandazioni delle circolari citate sopra.

Sulla base di questi rilievi, si potrebbero richiamare *en passant* anche le analisi di Weick sulla particolarità dell’organizzazione scolastica, definita “a legame debole”, per la mancanza di una comune rappresentazione di principi etico-antropologico-pedagogici e della condivisione di buone pratiche professionali.

Di contro, proprio la prospettiva dell’autonomia e della sussidiarietà – parole d’ordine della scuola oggi – invocano comportamenti responsabili che possono essere favoriti dalle competenze deontologiche nel DS, ma anche presso insegnanti e collaboratori nella prospettiva della promozione di una cultura della *leadership* partecipata e diffusa.

3. Le competenze di ambito deontologico

Tenendo conto dei problemi e delle difficoltà su accennate, con la dovuta attenzione alle componenti strutturanti l'ambito di competenza definito *deontologico*, in quanto segue si propone l'analisi di un quadro di competenze specifiche (cfr. tab.1).

Competenza	Descrizione
Rispettare l'identità personale	<ul style="list-style-type: none">• Riconoscere e accettare la diversità altrui e valorizzarla come una risorsa di apprendimento
Porsi come custode di regole univoche e farle rispettare	<ul style="list-style-type: none">• Conoscere e apprezzare il valore formativo delle regole• Saper valorizzare, ai fini della condivisione, la loro emergenza spontanea all'interno delle pratiche• Saper distinguere tra regole e principi
Gestire con trasparenza e coerenza	<ul style="list-style-type: none">• Avere maturità morale• Saper distinguere il principio del bene da quello del giusto e averne fatto esperienza• Aver scoperto il valore della responsabilità sociale
Avere cura del sé professionale	<ul style="list-style-type: none">• Amare il proprio lavoro• Evitare la doppia morale• Sentire l'intima connessione tra identità personale e identità professionale• Sentire il valore della responsabilità sociale del lavoro

Tab. 1: Competenze di area deontologica

3.1 Rispettare l'identità personale

L'identità è la rappresentazione, l'idea che la persona ha di se stessa e che ci consente di dire chi siamo, autoidentificandoci ed essendo identificati dagli altri. L'identità personale è il risultato di un processo di costruzione, più o meno lungo, più o meno travagliato, certamente non lineare, in ciò favorito dal concorrere e convergere di elementi cognitivi, emotivi, affettivo-relazionali, sociali, estetici, etici e religiosi. Questo insieme complesso, che dà vita all'identità personale, si esprime, tuttavia, nell'unità psico-fisica della persona ed è visibilmente presente in atteggiamenti, for-

me e modi del suo rapportarsi al mondo e alle altre persone (Ricoeur, 1993). Per la varietà degli elementi che la compongono e per il peso esercitato in essa dall'esperienza, l'identità si basa su un equilibrio precario, determinato dalla correlazione di cinque costituenti: il corpo proprio, l'autostima, il riconoscimento, l'orizzonte soggettivo e il mondo storico-culturale (Xodo, 2003a). Evidente, in questo quadro essenziale di riferimento, il ruolo giocato dagli altri nei confronti dell'identità, con la loro approvazione e conferma attraverso il riconoscimento. E, stante l'esigenza vitale per ognuno di conseguire una propria identità, risulta chiara anche la dimensione etica del riconoscimento.

Dal riconoscimento inizia, infatti, il rispetto dell'identità personale: competenza deontologica cardine in professioni come quelle educative che, ai diversi livelli di espressione, tutte si caratterizzano per la relazione come modalità professionale distintiva.

Il rispetto dell'identità personale è, a rigore, una competenza complementare a quella relazionale comunicativa. Essa ha il suo fondamento nel valore etico della dignità umana, ma è riconducibile al principio antropologico più generale di persona (Xodo, 2010b).

Queste rapide precisazioni sottolineano come la competenza in questione non sia conseguibile senza determinate conoscenze radicali, implicate in maniera più o meno consapevole nello stile delle nostre relazioni.

Acquisire consapevolezza delle proprie convinzioni antropologiche può favorire lo sviluppo di una competenza deontologica fondata sulla coerenza tra teoria e prassi, principi e azioni, idee e comportamenti, conoscenze e abilità.

Ma il rispetto dell'identità personale non è solo una questione di coerenza con i valori della persona, risponde anche a un'esigenza di funzionalità all'interno dell'organizzazione. Serve "a costruire un *team* complementare dove ciascuna forza sia resa produttiva e ciascuna debolezza irrilevante". Serve a capire che non si possono pretendere le stesse prestazioni da ognuno, poiché ognuno possiede talenti specifici ed è in grado di dare *performances* particolari. Esaltare questa diversità con un approccio personalizzato, vincendo ogni tentazione omologante, costituisce una forma di rispetto dell'identità personale.

Tutto chiaro, ma c'è un salto tra la mera enunciazione e la pratica esplicitazione di questo principio nel concreto, particolarmente oggi in un'epoca di multiculturalismo. Si è già accennato all'influenza delle convinzioni antropologiche nella determinazione dei rapporti umani. Le convinzioni condizionano il nostro modo di vedere, sono le lenti con cui ci rappresentiamo la realtà, a volte anche alterandola con onesta inconsapevolezza, tra l'altro. Facciamo l'esempio di uno studente straniero che chieda di essere inserito nel biennio delle superiori. La materia qui è piuttosto complessa, perché, a fronte di un'attestazione di valore da parte del Consolato che definisce la corrispondenza del percorso formativo maturato

rispetto a quello in cui chiede di essere inserito, la preparazione lascia quasi sempre a desiderare, quanto meno è inevitabilmente eterogenea, non solo in termini di tempo scolastico, ma soprattutto di contenuti. Ad esempio, l'insegnamento della lingua italiana, che da noi occupa uno spazio rilevante in tutti gli ordini di scuola, per un ragazzo, poniamo, brasiliano, sarà pari a zero, perché avrà studiato solo il portoghese. Ma è importante soprattutto l'approccio metodologico e didattico, in quanto da noi la parte teorica è molto più cospicua rispetto a gran parte dei curricula stranieri. Inoltre, posta la differenza dei curricula in termini di contenuto, come valutare le abilità, esercitabili, comunque, in contesti diversi? Per queste ragioni, è difficile stabilire il livello degli apprendimenti e le attitudini per intraprendere un certo indirizzo piuttosto che un altro: liceo scientifico o istituto tecnico-industriale? Istituto commerciale o professionale? La tendenza generale è quella di "pilotare" questi studenti verso indirizzi meno impegnativi: non il liceo classico ma, in genere, gli istituti tecnico-professionali.

È importante, in questi casi, una gestione oculata da parte del DS. Opportuna è la nomina di una commissione tecnica atta a individuare il percorso migliore, anche se l'esame della documentazione, non sempre perspicua, può richiedere il supplemento di un colloquio diretto con i genitori e lo studente per ricevere quel surplus di informazioni utili alla bisogna. Questo passaggio importante suscita, generalmente, ansia e preoccupazione nei diretti interessati. Per essere condotto con la necessaria serenità è richiesto un clima accogliente che potrebbe ottenere un grosso impulso dalla presenza del DS stesso. Vivere questa esperienza in un'atmosfera informata alla buona ospitalità è importante, non solo per lo studente e i genitori, anche per gli stessi docenti, i quali si misurano concretamente con il diverso nel momento tipico in cui aspira ad uscire dall'isolamento. Nulla potrebbe essere più disdicevole di un incontro dominato dall'indifferenza, dalla poca attenzione, insensibilità che sarebbe vissuta come lesiva della dignità della persona.

Consideriamo un altro momento di forte spessore pedagogico, la lezione. A volte anche semplici battute per alleggerirne la pesantezza devono essere fatte con la necessaria cautela e circospezione quando hanno delle implicazioni razziali o religiose o di costume. Una battuta infelice del tipo "non sei adatto per questa scuola!" (cose che capitano!) potrebbe risultare forte e drammatica se il destinatario fosse uno studente straniero. Generalmente i genitori stranieri non hanno nemmeno tempo di riflettere ed interessarsi a questi episodi, a meno che non ci sia la presenza di un mediatore culturale e, tra l'altro, molto interessato. Ma, ove si trattasse di uno studente adottato da una famiglia italiana, ci si può aspettare una reazione fortissima, non molto diversa da quella che si registra quando si ha a che fare con studenti diversamente abili. In quest'ultimo caso, è tutt'altro che irrealistico immaginare una richiesta di chiarimenti. Magari rivolta al DS,

dal momento che vi sono implicazioni etico-educative da un lato e dall'altro.

Alla luce di quanto fin qui discusso acquistano particolare significato le risposte fornite da circa 300 dirigenti del Veneto, che sono state commentate articolatamente in un volume – cui si rimanda (Xodo 2010c).

Il primo punto messo a fuoco nella citata ricerca riguarda il tema della *regola*, capitolo importante nell'organizzazione scolastica, che non di rado soffre, appunto, anche per ipertrofia regolativa (Bertagna, Mulè 2010, pp. 50–60).

Le regole non sono sinonimo di leggi: coprono, invece, il vuoto esistente tra norma giuridica e azione. Non di rado si tratta in genere di regole non scritte, interne alle prassi professionali, selezionate dall'uso in maniera acritica e lasciate alla libera interpretazione dei soggetti che vi operano, spesso relegate all'ambito informale e, quindi, soggette a forte discrezionalità (Weick, 1988). Caratterizzate da una grande varietà di comportamenti, influiscono negativamente sul bisogno di unità e adattabilità organizzativa nei cambiamenti.

Esiste un problema centrale: preservare la libertà dei singoli docenti e creare le condizioni per cooperare e dar vita ad una organizzazione unitaria, funzionale alla migliore realizzazione del servizio. Procedendo per via di esclusione, una risposta che soddisfi le condizioni suddette non può essere di natura tecnica, né di natura burocratica. Può essere prospettata, invece, solo sul piano etico, l'unico in grado di impegnare liberamente la volontà dei singoli. Su queste premesse, il cambiamento amministrativo e didattico promosso da un famoso decreto, DPR 275/1999, con i principi di autonomia e sussidiarietà solleva il tema della definizione di una deontologia della professione docente e di quella del DS. Non solo: a ben considerare, la deontologia, ancora poco valorizzata nella formazione docente e dirigente, diventa, in realtà, lo strumento principale cui può ricorrere un DS per garantire la responsabilità del servizio.

Uno dei punti più discussi nella definizione dello stato giuridico della dirigenza scolastica è stato ed è, infatti, la responsabilità del DS “in ordine ai risultati del servizio”, affermata dal DL 165/2001. C'è una differenza capitale tra ambiti lavorativi, privato e pubblica amministrazione. A differenza di quanto accade per i manager, che rispondono del risultato dell'azienda in termini di profitto – avendo però la possibilità di intervenire drasticamente, anche con il licenziamento, in casi di inefficienza lavorativa dei dipendenti – il DS è invece chiamato a rispondere di un servizio senza strumenti efficaci per combattere l'inadeguatezza eventuale del personale docente e non docente.

Scontrandosi con la responsabilità simulata tipica dell'etica burocratica, diligenza e responsabilità autentiche producono effetti perversi. Possono, magari, creare difficoltà a chi denuncia piuttosto che a chi produce un disservizio. Questo stato di cose, a prima vista paradossale, può rivelare, in

parte, una sua razionalità se si evita il confronto comparativo tra la scuola e l'azienda. L'istituzione scolastica è sì un'impresa, ma particolare: soggetta a leggi educative che riposano sul principio fondamentale della centralità della persona dello studente, del rispetto della sua identità, autonomia e dignità e per essi della libertà dei docenti che insegnano e delle famiglie che scelgono. A differenza dei legami di un'azienda, quelli che si determinano nella scuola rispondono ad un duplice esigenza: sono contrattuali ma tendenzialmente liberali, tra l'altro connaturati al suo stesso esistere.

Queste particolarità dei rapporti scolastico-educativi non sono, dunque, totalmente prescrivibili a norma di legge. Alla luce di queste considerazioni si può capire come etica e deontologia siano alla fine una componente fondamentale della professionalità dirigenziale, in quanto esse concorrono in maniera decisiva non solo a formare, ma anche a sostenere la responsabilità del DS con l'offerta di strumenti che, in maniera più difficile, ma più decisa di altri, concorrono a creare e a consolidare il vincolo organizzativo e la qualità dell'impegno all'interno di un'istituzione. Solo per questa via si determinano quelle buone pratiche, difficilmente oggettivate ed intrinsecamente etiche.

Queste precisazioni possono chiarire l'estensione dell'ambito di competenza cui qui ci si riferisce. Esso riguarda, infatti, tanto quello connesso alla definizione di una deontologia del DS, così come quello relativo al processo di definizione della deontologia del docente. Per quanto, infatti, la deontologia debba essere definita dagli stessi professionisti e non da soggetti esterni, è indubbio che il DS può svolgere una funzione importante nell'assecondare, facilitare, promuovere, favorire il processo riflessivo che dovrebbe condurre i docenti a condividere i principi della propria professione. Un aspetto della competenza deontologica in un DS consiste proprio nel guidare questo percorso di cui, peraltro, può riconoscerne l'importanza proprio in vista della definizione di alcune regole interne.

Ma quali sono le conoscenze etiche possedute dal DS e le abilità comunicativo-relazionali per farle condividere e applicare?

3.2. Porsi come custode di regole univoche e farle rispettare

In un regime morale pluralistico, per non dire relativistico, la difficoltà maggiore di un DS rispetto a tale problema è rappresentata dalle resistenze che i docenti in genere oppongono alla definizione di regole di comportamento comuni. L'equivoco maggiore che il DS deve sfatare riguarda, infatti, la presunta coincidenza tra principi e valori (Covey, 2009, p. 152 e segg.). Si tratta di un punto importante su cui vale la pena insistere brevemente, perché esso rappresenta il banco di prova della maturità etica di un soggetto.

I principi sono bussole che orientano anche quando si è in balia del

mare mosso, si lotta per la propria sopravvivenza. I valori sono, invece, mappe; esprimono quindi un orientamento più personale. Diversamente dai principi, le mappe sono poco applicabili, in quanto basate su punti di riferimento soggettivi, spesso diversi da persona a persona, in cui si intrecciano storie personali, conoscenze, esperienze, sensibilità, credenze, paure, aspettative. I principi sono interpersonali, meta-culturali, tendono all'universalità; le mappe sono culturali, situazionali. Per questo, mentre le bussole sono sostitutive delle mappe, non vale la reciproca. La distinzione sottolinea non l'estraneità dei valori ai principi, ma la differenza che in etica è attribuita a livelli diversi di ragionamento etico-morale, marcatori degli stadi di sviluppo morale del soggetto.

In letteratura si individuano tre piani distinti anche se collegati tra loro: la *morale personale*, l'*etica pubblica* e il *giudizio in situazione* (Ricoeur, 1999, pp. 365-390; cfr. anche Taylor, 1993).

Il primo livello morale riguarda ciò che è bene per il singolo, compatibilmente con idee presenti nella cultura di appartenenza. È il criterio con cui ciascuno regola le proprie scelte private.

Il secondo riguarda ciò che è bene per molti. Attiene non già alla morale personale, ma ad un'etica pubblica. Per questo dovrebbe rappresentare un punto di vista ulteriore rispetto al bene privato per la sua attinenza al bene comune. Il rapporto bene/giusto – con le inevitabili *querelle* interpretative in società organizzate come le nostre e il connesso conflitto di interesse tra privato e pubblico – può essere definito solo se si tiene conto delle rispettive sfere di influenza, per cui il giusto non può essere fondato sul bene, pur in presenza di obblighi sul piano personale. In buona sostanza, la distinzione tra valori e principi è analoga a quella prospettata in etica tra ideali e valori, tra morale e deontologia, tra etica privata e etica pubblica.

Riferita al DS, la questione della regola implica nella leadership il superamento della dimensione etica soggettiva. Solo una prospettiva oggettiva è in grado di offrire elementi di rappresentazione comuni sul comportamento da tenere all'interno di una organizzazione. Se è vero che non esiste organizzazione senza *vision* e *mission*, è altrettanto vero che un'organizzazione non può funzionare senza la definizione di regole. *Vision* e *mission*, come ha sottolineato Drucker (2003), dopo qualche tempo decadono. Per mantenere e sostenere il giusto comportamento sono indispensabili le regole che lo richiamano. Inoltre le regole sono garanzia di giustizia. Nella differenza più volte richiamata tra *manager* e *leader*, si sottolinea che il secondo fa le cose giuste, ma le può fare se si dà delle regole: appunto, se converte la *vision* in regole condivise e si rende custode di esse.

Compito non facile, la cui difficoltà può essere colta se si considera che la scuola è un reticolo incredibile di regole, determinate dalla normativa, ma anche da autonome decisioni prese per la più efficace gestione.

Si pensi, per fare l'esempio più macroscopico, a tutti i distinguo che vengono sollevati per trattare il problema della giustificazione delle assenze, dei ritardi, delle uscite anticipate ecc. Chi giustifica il ritardo? L'insegnante della prima ora o il DS, o il responsabile di sede staccata? E se il DS fa ritardo o ha altre incombenze? E il rientro a scuola dopo cinque giorni, che deve essere accompagnato da certificato medico? Ma se il quinto giorno fosse stato una giornata festiva? E se l'assenza fosse susseguente ad una uscita decisa in precedenza dalla famiglia? In questo caso dovrebbe essere preceduta da una comunicazione preventiva, ecc.

Insomma, la casistica è infinita e per farvi fronte, non di rado, ci vuole una certa flessibilità. Pure, vi sono delle regole che hanno un'elevata implicazione morale e invitano all'intransigenza.

Immaginiamo questo caso. Viene accantonata una somma elevata per far fronte a richieste di contributi per famiglie in difficoltà. Ciò è particolarmente illuminante se si pensa, per esempio, ai costi dei viaggi di istruzione e la giusta vocazione delle scuole a valorizzare l'obiettivo dell'internazionalizzazione. Una parte della popolazione scolastica, anche bisognosa, potrebbe, però, essere restia a far presente la propria situazione di disagio economico. In questo caso si potrebbe assegnare il compito di recepire questi bisogni al coordinatore di classe, con l'obbligo di usare la massima discrezione nei riguardi soprattutto dei compagni di classe. Questo principio è di fondamentale importanza se si vuole rispettare il valore della pari dignità e rispetto della persona, anche e soprattutto adolescente.

Ma supponiamo che la famiglia decida di formulare la richiesta di contributo e che il modello predisposto dalla scuola contenga vari livelli: contributo al 100%, al 75%, al 50% ecc., corrisposti in base a criteri predefiniti: reddito e capacità contributiva della famiglia, numero dei figli ecc. Se non ci fosse un controllo circa la fondatezza delle richieste, si potrebbe immaginare che nel tempo la situazione vada verso una sua involuzione, potendosi ragionevolmente prevedere la tendenza ad orientare le richieste al massimo del contributo. Come dire, siamo tutti in stato di difficoltà economica. Evenienza per altro possibile perché a volte la situazione delle famiglie è abbastanza confusa. Si immagini il caso di una famiglia in cui il marito prende il largo e lascia la moglie senza risorse, magari con qualche figlio a carico. Può capitare che nella stessa famiglia venga a convivere un compagno con un reddito normale, che potrebbe non essere leggibile nella richiesta di contributo. Un'operazione molto significativa e rispettosa della privacy potrebbe essere la seguente: il Ds attiva il controllo di tutte le richieste di contributo massimo e di un campione a caso di tutte le altre richieste inferiori. Come fare l'accertamento e far sì che questo diventi una regola di trasparenza e di condivisione, oltre che di rispetto della privacy? Il Ds analizza questi casi da esaminare insieme agli interessati – gli allievi – e, con il necessario tatto e il tratto di un *leader* pedagogico, chiarisce con gli studenti la situazione nella sua reale

portata. Si badi bene, il colloquio deve essere improntato a discrezione, cortesia e umanità, sapendo benissimo che lo studente in genere non bara. Anche se questa forma di verifica comportasse, come è possibile, la piena legittimità delle richieste di contributo, il DS lancia un messaggio chiaro, lineare, altamente simbolico e moralmente fondato. Verrebbe sicuramente sentito e vissuto dalla comunità scolastica non come un atto persecutorio, ma come l'applicazione intelligente di una regola semplice che ha di mira l'equità e il bene collettivo, dal momento che, come è evidente, eventuali richieste incongrue, eccessive e non fondate non dovrebbero essere soddisfatte. Così si potrebbe risparmiare sulla somma da erogare ed essa potrebbe essere accantonata per futuri bisogni, utilizzabile per altri scopi o situazioni di difficoltà.

3.3 *Gestire con trasparenza e coerenza*

Per creare partecipazione, collaborazione, integrazione e per favorire l'instaurarsi del senso della responsabilità in un'istituzione come la scuola, i principi della pubblicità e della trasparenza sono imprescindibili. Ancor di più se si considera la natura della delega sociale ricevuta da chi opera al suo interno. Quando l'educazione è un servizio e non è diretta ai figli propri, sia i genitori che i cittadini in senso lato hanno il diritto di essere informati sul modo in cui si opera all'interno dell'istituzione (*accountability*) (Molteni e Todisco, 2008). È dall'osservanza di questi principi che deriva anche quello dell'apertura della scuola al territorio nella logica dell'autonomia e della sussidiarietà.

Queste evidenze teoriche tuttavia si scontrano ancor oggi con una prassi consolidata. Per certi aspetti la fa da padrone un certo riserbo o sospetto o resistenza all'assunzione di comportamenti pienamente trasparenti. Un esempio eloquente, in tal senso, riguarda l'espletamento di uno dei compiti didattici più scontati e significativi come la valutazione (Bertagna, 2004).

Una parte dei docenti è inspiegabilmente restia a comunicare i voti delle verifiche. Per tema di sbagliare alcuni rimandano al giorno successivo la formulazione del voto, perché “devono confrontarlo con altre valutazioni espresse in precedenza”, sulla base di una preoccupazione di “giustizia distributiva”. Detto altrimenti, lo studente X può occupare, poniamo, una posizione attorno alla sufficienza e lo studente Y un livello medio-alto. Se la riflessione a posteriori fosse determinata dal confronto puntuale del peso delle domande e delle risposte ottenute in tempi diversi dai candidati, la prassi potrebbe essere anche accettabile. In realtà prevale non di rado la spinta a non creare squilibri valutativi e, in qualche modo, trovare giustificazioni perché la verifica si ponga sostanzialmente in continuità rispetto all'idea della classe maturata dal docente. Comunque, il

dato certo è che questo tergiversare del docente può essere interpretato dallo studente in chiave negativa, come incapacità e rifiuto di misurarsi con il criterio della trasparenza.

Il DS si trova non di rado ad apprendere questi comportamenti “opachi” nei consigli di classe aperti alla componente studentesca, nei quali lo studente non sempre riesce a far emergere chiaramente queste anomalie, anche per il ruolo difficile che si trova a svolgere, dovendo in qualche modo attaccare pubblicamente un proprio docente che potrebbe – e succede – risentirsi. Quando, invece, il rapporto si fa difficile, può succedere che una delegazione di studenti si rechi in presidenza per comunicare il disagio della classe. In questo caso la personalità del DS è fondamentale. Deve essere percepito come persona che affronta i problemi, disponibile all’ascolto comunque, capace anche di sfidare le convenienze che solitamente in questo caso sono di fingere e, in realtà, minimizzare, limitandosi di raccomandare, in collegio docenti, di attenersi a comportamenti più trasparenti. Ma per dare una svolta significativa e simbolicamente importante, dalla ricaduta sicuramente positiva sull’intera comunità scolastica, il DS dovrebbe verificare in situazione come si svolgono i rapporti in classe. Se agisce diversamente, la richiesta di trasparenza potrebbe provocare una specie di eterogenesi dei fini, finendo per ritorcersi contro gli studenti. Immaginiamo un possibile svolgimento dei fatti. Riprendiamo il caso dal momento in cui gli studenti chiedono udienza al DS. Una soluzione minimalista è quella illustrata sopra, una semplice raccomandazione generica al Consiglio di classe, certamente non pilatesca, ma poco efficace perché non affronta direttamente il problema. Ma immaginando la reazione del docente, il DS dovrebbe molto più opportunamente aiutare gli studenti a stendere un verbale del colloquio, ottenendo due risultati: primo, di chiarire in maniera precisa i termini del problema; secondo, di conseguire un risultato indiretto, ancora più importante, che attiene alle caratteristiche della comunicazione autentica nei rapporti tra le istituzioni. Da una parte l’istituzione con il DS, dall’altra il cittadino, in questo caso lo studente, che chiede di vedere rispettato un diritto, una prova di autentica formazione civica.

Con questa memoria scritta, il DS avrebbe l’arma adeguata per affrontare il problema. Ma se decidesse di rivolgersi direttamente al docente, ci sarebbe il rischio evidentissimo per il docente di sentirsi “tradito” e, cercando di minimizzare il fatto, insisterebbe per conoscere da chi è venuta l’osservazione. Insieme al principio della trasparenza, il DS deve tutelare anche il diritto ad esercitare la richiesta di trasparenza senza ritorsioni. Potrebbe sempre ricordare la regola di cortesia di Lakatos, secondo cui bisogna lasciare all’interlocutore un’onorevole via di uscita. Ma nella scuola le raccomandazioni possono lasciare il tempo che trovano, perché può capitare che la cortesia, la gentilezza di un DS siano interpretate come debolezza o disimpegno. Se, al contrario, il DS vuole uscire da questa si-

tuazione apparentemente banale, ma in realtà irta di grovigli psicologici e tutt'altro che infrequente nella scuola, dovrebbe prendere una via più razionale anche se impegnativa e realizzare una specie di *intelligence*, in maniera discreta ma inattaccabile: la visita non programmata in classe, la conoscenza *de visu* del caso.

Ovviamente, perché l'operazione trasparenza sia produttiva in termini generali e contribuisca ad affermare un costume, è importante che questa forma di controllo del DS sia percepita non come una verifica *tantum*, calata sul *casus*, ma come una prassi e una condotta costanti nel tempo. In questo modo, le resistenze e l'esigenza di essere trasparenti sarebbero percepiti come dovrebbe essere, cioè come un *atout* importante per la professione docente. Potrebbe allora partire proprio dal basso, dai docenti stessi, l'esigenza di una attività di formazione su questo tema.

Per sottolineare il ruolo decisivo che il DS può esercitare non solo nel gestire con trasparenza e coerenza tensioni e conflitti all'interno della scuola, ma anche nell'affermarli come principi che regolano la normalità della prassi scolastica, si consideri anche la seguente situazione. Docenti in formazione impegnati in un tirocinio nella scuola (ex Ssis) chiedono di assistere allo svolgimento di un Consiglio di classe o dello stesso Collegio docenti. Come è noto, il collegio docenti è un organo chiuso, dove oltre al DS hanno accesso solo i docenti in servizio. Pure, le discussioni nel collegio non sono molto diverse da quelle che possono avvenire in un Consiglio di istituto aperto come un Consiglio comunale. Con l'eccezione di situazioni particolari in cui si affrontino questioni legate a episodi riferiti direttamente a persone, nella maggioranza dei casi si tratta di discussioni generali, quali: la programmazione dell'anno scolastico, i criteri per la votazione del comitato di valutazione o delle funzioni strumentali, l'adozione dei libri di testo, i criteri di effettuazione di viaggi di istruzione, materie cioè di interesse generale e tali da non sollevare riserve particolari per chi prende la parola. D'altra parte, non v'è strumento migliore per analizzare i comportamenti collettivi e individuali, la qualità della discussione e degli argomenti proposti e il significato dei temi affrontati, se non partecipare direttamente, *de visu*.

Un DS accorto non dovrebbe rifiutare aprioristicamente di accogliere una richiesta di assistere a una seduta ma, se crede alla bontà di un'osservazione delle dinamiche che si sviluppano in un organo collegiale così importante, dovrebbe farsi parte attiva e incoraggiare la partecipazione esterna coinvolgendo, come diritto, il collegio, che è l'organo titolato ad esprimere l'autorizzazione.

In sede di programmazione, nelle scuole che attribuiscono un piccolo fondo agli studenti per gestire attività che rientrano nella programmazione generale d'istituto, il Collegio può sollecitare da parte degli studenti una prova di trasparenza e comunicazione per un'iniziativa che nasce dal basso. Quale miglior scelta che invitare gli stessi studenti a relazionare di fronte

ai loro docenti le scelte operate e i criteri seguiti per realizzare determinati progetti: corsi pomeridiani di chitarra, teatro, danza ecc.?

In questo caso, sarebbero gli stessi studenti a sperimentare da protagonisti il senso e il valore della trasparenza che, tra l'altro, ha anche delle implicazioni di ordine economico, dovendo dar conto in pubblico di scelte e capacità creative e realizzative. Ma sarebbe un *feedback* positivo anche per gli stessi docenti, che vedrebbero esaltato il principio della trasparenza in una situazione ad elevata densità comunicativa.

3.4. *Avere cura del sé professionale*

Tra le competenze deontologiche di un DS rientrano anche quella di aver cura del sé professionale attraverso l'aggiornamento e l'impegno a perfezionare la propria professionalità. Perché si desidera migliorare nella nostra vita? Che cosa ci spinge in genere a non accontentarci di ciò che abbiamo? Interessi economici? Ambizioni di potere? Certo, ma forse la spinta più autentica e duratura, oltre che su di una vera vocazione, si fonda su basi etico-morali. Tanto più se si considera il campo particolare in cui opera un DS, l'educazione, con il conseguente carico di implicazioni nella vita delle persone.

Cercare di essere aggiornati sui risultati delle ricerche relative a quest'ambito, essere disponibili e collaborare per facilitare l'attività di ricerca all'interno della scuola, favorire nei docenti un'idea dell'insegnamento stesso come ricerca, sono altrettanti aspetti che, direttamente e indirettamente, rivelano nel DS attenzione ed impegno nella promozione della propria professionalità.

Due sono le forme attraverso cui un DS matura e perfeziona la propria professione.

La prima, insostituibile, è rappresentata dal campo di esperienza offerto dalla pratica stessa della professione. Il carattere situazionale della competenza, sottolineato mai a sufficienza dalla letteratura specifica, impone, che essa si consegua – appunto – in situazione, misurandosi con la casistica della professione che il DS impara ad affrontare solo accettando la sfida del fare. Per questa via, attraverso un atteggiamento riflessivo, egli scopre quello che lo psicologo Cantril (1958) ha definito “attributo di valore dell'esperienza”. E nel valore implicito nella qualità di ogni esperienza c'è pure, insieme, la nostra capacità di rilevarlo e dunque di apprendere, semplicemente, per dirla con H. Arendt (1993), “riflettendo su ciò che si fa”. Per questa via, dunque, il DS, nelle parole del sociologo Schön (1993), matura le proprie competenze diventando un professionista riflessivo.

Ma lasciarsi guidare solo dall'esperienza maturata giorno per giorno può avere anche dei contraccolpi. Se mancano squarci di novità, aperture improvvise, strumenti di lettura nuovi dell'esperienza medesima forniti

dalla ricerca e dall'elaborazione teorica, i comportamenti si automatizzano. In tal modo possono apparire più vantaggiosi per economia di tempo, ma gradualmente esauriscono il loro potenziale di novità, creatività, motivazione e interesse. L'esperienza perde il suo attributo di valore, non è più vissuta come fonte di incremento della conoscenza. Per queste ragioni, parlando di operatori scolastici, sono importanti anche le provocazioni nuove che possono derivare dagli aggiornamenti di tipo teorico.

Specialmente su temi legati all'autonomia, in modo massiccio e in questo decennio, sono fiorite numerose iniziative che, peraltro, vanno iscritte in una prassi consueta del Ministero della Pubblica Istruzione. Un tempo anche queste proposte avevano una gestione più centralizzata e avvenivano in forma prevalentemente residenziale. Esse presentavano, tuttavia, delle conseguenze positive, dal momento che creavano occasioni di interscambio, ma avevano lo svantaggio di essere costose, di limitare l'accesso e di comportare un'assenza prolungata dei DS dalla loro sede di servizio.

Oggi, invece, le iniziative sono state giustamente decentrate e quindi proposte a livello regionale e provinciale, contenute generalmente in una sola giornata, a vantaggio del DS, che può partecipare senza abbandonare la scuola.

In ragione di ciò, la partecipazione alle iniziative di formazione è sicuramente aumentata, anche se resta un campo aperto la verifica delle effettive ricadute, perché non basta essere presenti materialmente ad un convegno se poi non si sperimenta sul campo di ciò che viene proposto di nuovo, quando ci sia del nuovo, ovviamente.

È forte la convinzione che, a parte temi di precisa rilevanza giuridica, ad esempio il DL 626/1994 sulla sicurezza o la L. 241/1990 sull'accesso ai documenti, altri temi di carattere pedagogico-didattico più generale, per non dire di quelli deontologici, abbiano meno seguito.

Pure nella considerazione dei docenti la caratura intellettuale del DS determina la qualità del clima della scuola. Se il DS, poniamo, di un liceo, non può essere esperto contemporaneamente di latino, filosofia, matematica ecc., esiste, tuttavia, una soglia di conoscenze generali che, come ci ricordava Agazzi (e Bertagna ha ripreso in tempi recenti), egli deve necessariamente possedere per qualificare la sua *leadership*. Ovviamente, questa stratificazione di conoscenze non si alimenta solo in convegni ad alto livello, ma è nutrita anche da letture del quotidiano, dove c'è dentro tutta l'attualità, compresi anche interventi legati alla scuola, infine da letture di saggi di pedagogia, sociologia, psicologia, che costituiscono un bagaglio necessario per ogni docente e, a maggior ragione, per un DS.

La presenza fisica del DS nella biblioteca della scuola – per quanto estemporanea – ha un effetto simbolico importante, così come la promozione di iniziative culturali volte a favorire un maggiore collegamento al territorio; come dare disponibilità all'uso di locali per cineforum o per incontri culturali per genitori; o farsi coinvolgere nella gestione delle as-

semblee di istituto degli studenti, luoghi di dibattito spesso inconcludente perché gli studenti sono lasciati soli a loro stessi, mentre il DS, ma anche gli insegnanti, potrebbero arricchire questi incontri, sollecitando a parteciparvi figure del mondo della cultura, dell'arte, della letteratura.

Su questi tre grandi temi esposti – il valore della regola, la trasparenza e coerenza della propria condotta, la cura del sé professionale – il discorso potrebbe essere molto più ampio. Forse a questo punto potrebbe essere utile verificare come concretamente hanno risposto i diretti interessati nella citata indagine condotta presso circa 300 dirigenti di ogni ordine di scuola nel Veneto. Ma il discorso ci porterebbe troppo lontano e si rimanda direttamente al volume sopra ricordato, che fornisce delle risposte interessanti anche e soprattutto in rapporto al tipo di scuola in cui il Dirigente opera.

Bibliografia

- Arendt H. (1993). *La banalità del male*. Milano: Feltrinelli.
- Bertagna G. (2004). *Valutare tutti, valutare ciascuno*. Brescia: La Scuola.
- Bertagna G., Mulé P. (2010). Il problema dei dispositivi pedagogici nei processi di educazione. In Bertagna G. (a cura di), *Dirigenti per le scuole* (pp. 50-60). Brescia: La Scuola.
- Cantril H. (1958). *Le motivazioni dell'esperienza*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cegolon A. (2008). *Competenza. Dalla performance alla persona competente*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Covey S.R. (2009). *La leadership centrata sui principi*. Milano: Franco Angeli.
- Druker P. (2003). *Una comunità che funziona. Comunità, organizzazioni, sistema politico: una guida per comprendere il mondo contemporaneo*. Milano: Franco Angeli.
- Jackall R. (2001). *Labirinti morali. Il mondo ambiguo dei manager*. Torino: Edizioni di Comunità.
- Molteni M., Todisco G. (a cura di) (2008). *Responsabilità sociale d'impresa*. Milano: Il Sole24Ore.
- Nussbaum M. (2006). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo e l'educazione contemporanea*. Milano: Carocci.
- Ricoeur P. (1993). *Sé come un altro*. Milano: Jaca Book.
- Ricoeur P. (1999). Etica e conflitto dei valori. *Il Mulino*, 3, pp. 365-90.
- Schön D. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Sen A. (2001). Le capacità e lo spirito della libertà. *Etica per le professioni*, 1, pp. 71-76.
- Taylor C. (1993). *Le radici dell'io*. Milano: Feltrinelli.
- Weber M. (2008 – 18a). *L'etica e lo spirito del capitalismo*. Milano: Rizzoli.
- Weick K.E. (1988). L'organizzazione scolastica come sistema a legami deboli. In Zan S. (a cura di), *Logiche di azione organizzativa*. Bologna: Il Mulino.
- Xodo C. (2003a). *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*. Brescia: La Scuola.

- Xodo C. (a cura di)(2003b). Etica e deontologia nelle professioni educative. *Studium Educationis*, 3 (numero monografico).
- Xodo C. (a cura di)(2004). *Deontologia e qualificazione delle professioni educative*, Lecce: Pensa MultiMedia.
- Xodo C. (2008). Etica e educazione, un rapporto di reciproca implicazione. *Etica per le professioni*, 1, pp. 8-18.
- Xodo C. (2010a). Le competenze del dirigente nelle teorie del management e della leadership. In C. Xodo (a cura di), *Il dirigente scolastico. Una professione pedagogica tra management e leadership*. Milano: Franco Angeli.
- Xodo C. (2010b). Il problema delle antropologie di riferimento. In G. Bertagna, *Dirigenti per le scuole* (pp. 33-43). Brescia: La Scuola.
- Xodo C. (a cura di) (2010c). *Il dirigente scolastico. Una professione pedagogica tra management e leadership*. Milano: Franco Angeli.