



ORGANIZZAZIONE DELLA SCUOLA E DEL CFP

Una introduzione

Guglielmo MALIZIA
Mario TONINI

Anno 2015

©2015 By Sede Nazionale del CNOS-FAP
(Centro Nazionale Opere Salesiane - Formazione Aggiornamento Professionale)
Via Appia Antica, 78 – 00179 Roma
Tel.: 06 5107751 – Fax 06 5137028
E-mail: cnosfap.nazionale@cnos-fap.it – [http: www.cnos-fap.it](http://www.cnos-fap.it)

SOMMARIO

INTRODUZIONE	5
CAPITOLO 1	
Le teorie organizzative	15
CAPITOLO 2	
Le dimensioni dell'organizzazione scolastica e formativa.....	41
CAPITOLO 3	
L'organizzazione del Centro di Formazione per il Lavoro	77
CONCLUSIONI GENERALI	
Il quadro generale di riferimento: i principi di sussidiarietà e di autonomia.....	93
BIBLIOGRAFIA	97
INDICE	101

INTRODUZIONE

Come i due precedenti volumi, “Politiche educative di istruzione di formazione: la dimensione internazionale” e “Sociologia dell’istruzione e della formazione: una introduzione”, anche questo libro è nato dall’*esperienza* di quaranta anni di insegnamento nel curriculum di Pedagogia per la Scuola e la Formazione Professionale della Facoltà di Scienze dell’Educazione dell’Università Salesiana (Guglielmo Malizia) e di un lungo periodo di servizio al CNOS-FAP (Mario Tonini). Il titolo del corso che costituisce il punto di riferimento di questa pubblicazione è quello tradizionale di “Legislazione e organizzazione scolastica” che era focalizzato agli inizi sulle dimensioni giuridica e amministrativa dei sistemi educativi e che col tempo si è sviluppato enormemente, divenendo da una parte “politica”, cioè l’insieme degli interventi posti in essere dall’autorità pubblica a livello macro-strutturale nel sistema di istruzione e di formazione in vista del raggiungimento del bene comune, e dall’altra “organizzazione”, ossia, come si vedrà meglio successivamente, coordinamento di tutte le attività interne della singola scuola o del singolo CFP in vista della realizzazione del progetto che li guida. Per questo al corso di Legislazione e organizzazione scolastica, che è rimasto uno per la forza della tradizione e della convenienza, corrispondono ormai due discipline e anche due volumi introduttivi, quello già pubblicato di “Politiche educative di istruzione e di formazione” e quello che ora viene dato alle stampe sull’“Organizzazione della scuola e del CFP”. E qui emerge una seconda novità rispetto alla tradizione che consiste nell’ampliamento dello studio dell’organizzazione oltre la scuola e l’istruzione in modo da comprendere il CFP e la formazione. In questo modo il volume rispetta l’identità sia dei destinatari principali del libro che sono i formatori e i dirigenti della FP del CNOS-FAP sia di molti degli studenti dell’università che potevano già vantare una esperienza più o meno lunga di insegnamento o di coordinamento e talora pure di dirigenza nel mondo della scuola e della FP.

1. L’EVOLUZIONE DELLA DISCIPLINA

La nostra disciplina si pone nel contesto delle *scienze dell’organizzazione*. Pertanto, prima di focalizzare l’attenzione su di essa, sembra importante richiamare nelle sue linee essenziali il quadro generale di riferimento.

1.1. *La nuova cultura delle organizzazioni*

Nell'accezione più condivisa *organizzazione* significa quel tipo di unità sociale che si caratterizza per la finalizzazione a obiettivi specifici (Hatch, 2009). In questo senso si distingue da una famiglia, da una comunità, da una nazione che, invece, perseguono una pluralità di fini generali. La definizione è stata messa in discussione in relazione alla scuola in quanto se è vero che quest'ultima si propone la meta dell'educazione, tuttavia tale finalità si presenta complessa e molteplice. Un altro tratto distintivo dell'organizzazione sarebbe costituito dal coordinamento delle attività individuali in vista dell'interesse generale. Non mancano anche in questo caso osservazioni circa l'eccessiva sottolineatura del controllo dall'alto, implicita nel concetto appena richiamato, rispetto alle più comuni forme di autodisciplina dei membri.

La teoria organizzativa più antica si caratterizza per la focalizzazione sulla razionalità tecnica e funzionale, sull'efficienza, sul rapporto ottimale tra mezzi e scopi (Hatch, 2009; Scott, 1994; Malizia, 2007; Avallone, 2011; Micillo, 2011; Morgan, 2007; Pichierri, 2005; Campbell e Rolland, 2005; Bonazzi, 2007a e b). L'accento è posto su due proprietà strutturali: la specificità dei fini e la formalizzazione dell'organizzazione. Ciò che caratterizza quest'ultima è che gli scopi sono esplicitamente determinati e che i comportamenti dei membri vengono coordinati dal vertice in vista del perseguimento delle mete volute. Inoltre, le norme che regolano le attività dei partecipanti devono essere fissate in modo chiaro ed espresso e i ruoli e le loro interazioni vengono stabiliti indipendentemente dalle caratteristiche individuali dei soggetti.

Un secondo approccio, la scuola delle *relazioni umane*, benché sia sorto in contrapposizione alla concezione razionale, ha di fatto sottolineato due aspetti che si presentano come complementari ai precedenti piuttosto che contraddittori (Hatch, 2009; Scott, 1994; Malizia, 2007; Avallone, 2011; Micillo, 2011; Morgan, 2007; Pichierri, 2005; Campbell e Rolland, 2005). Le organizzazioni non possono essere concepite semplicemente come meccanismi mirati al perseguimento di fini specifici esterni di produzione, ma costituiscono anche dei gruppi sociali che devono preoccuparsi di soddisfare una serie di bisogni di autosostentamento e di mantenimento del sistema. In secondo luogo viene affermata l'importanza delle strutture informali che possono incidere su quelle formali, perfezionandole, condizionandole e persino cambiandole.

Nonostante gli indubbi progressi compiuti dalla riflessione e dalla prassi, le due concezioni citate conservano un carattere autocentrato. Tuttavia, già negli Anni '70 l'organizzazione viene ad essere concepita in termini di *sistema*, cioè come un insieme di parti tra loro interrelate, *aperto* nel senso che si trova in un rapporto di stretta interdipendenza con il contesto nel quale opera (Hatch, 2009; Scott, 1994; Malizia, 2007; Avallone, 2011; Micillo, 2011; Morgan, 2007; Pichierri, 2005; Campbell e Rolland, 2005). Esso può conservarsi solo sulla base di un flusso continuo di risorse da e per l'ambiente; lo scambio con il contesto costituisce il mecca-

nismo fondamentale che consente il funzionamento dell'organizzazione. Indubbiamente, apertura non significa assenza di confini, ma piuttosto sta a sottolineare la loro flessibilità: l'organizzazione deve certamente impegnarsi per conservarli, ma al tempo stesso svolge attività che si situano oltre i confini stessi. Il collegamento con l'ambiente mette in crisi tra l'altro uno degli assunti di fondo della prospettiva razionale che presupponeva l'esistenza di un modello di organizzazione migliore in assoluto e si sforzava di elaborarlo; la formula più valida dipende al contrario dalle caratteristiche del contesto in cui opera l'organizzazione.

L'approccio del sistema aperto mette in evidenza come le organizzazioni (con particolare riguardo a quelle formative) non si presentano sempre come strutture compatte le cui parti siano strettamente collegate e coordinate tra loro, ma anche come organizzazioni *a maglie larghe* ("loose coupling") (Zan, 2011). Le relazioni tra le varie componenti si caratterizzano spesso per la complessità e la variabilità, per la mancanza di rigidità delle connessioni e per la forte autonomia operativa di ciascun sottosistema. La "leadership" non appare sempre come un'unità di comando monolitica, ma si rivela anche come una coalizione piuttosto allentata di gruppi mutevoli, ciascuno con i propri interessi, obiettivi e strategie. La presenza di collegamenti non molto rigidi non costituisce di per sé un ostacolo allo sviluppo, ma può contribuire in maniera importante alla crescita, stimolando l'intraprendenza delle componenti. Il sistema aperto è anche in grado di regolarsi autonomamente in base a propri parametri. In questo senso l'organizzazione dovrà dotarsi di un centro di controllo che segue l'attuazione delle operazioni in modo tale che gli "outputs", attività o prodotti, si adeguino agli obiettivi fissati dal vertice decisionale; il centro di controllo nello svolgere tale ruolo si servirà del "feedback" o flusso di retroazione, cioè delle informazioni provenienti dalle unità operative.

Intanto, la complessificazione della società ha posto tre sfide alle organizzazioni: cresce la diversità, cioè il numero degli elementi tra loro differenti, anche fortemente, da trattare al medesimo tempo; l'imprevedibilità diviene una condizione normale; aumenta l'interdipendenza tra i fattori da tenere sotto controllo. Questa situazione ha messo in risalto l'insufficienza dei meccanismi strutturali con cui le organizzazioni avevano cercato fino ad allora di far fronte alla complessità, quali, per citare quelli comuni anche alle scuole, i regolamenti, i programmi, gli orari, l'articolazione in dipartimenti, la gerarchia e la delega. Una strada alternativa è consistita nel rafforzamento dei centri decisionali mediante la diffusione della distinzione "staff/line" (Hatch, 2009; Scott, 1994; Malizia, 2007; Avallone, 2011; Micillo, 2011; Morgan, 2007; Pichierra, 2005; Campbell e Rolland, 2005). Gli esperti che compongono lo "staff" forniscono consulenza tecnica ai dirigenti generalisti che sono incaricati delle deliberazioni definitive: ciò consente di aumentare la capacità di trattare le informazioni senza introdurre un decentramento formale e senza infrangere il principio della unicità della funzione di comando, anche se molto potere viene acquisito dagli esperti. Una strategia promettente è costituita dall'organizzazione *a matrice* che consiste nell'introduzione di un gruppo di mec-

canismi strutturali che mirano alla promozione della comunicazione delle informazioni a livello orizzontale, mentre fino ad allora si era generalmente cercato di potenziare i canali verso l'alto o il basso. Il tratto qualificante è dato dalla compresenza sia di reparti funzionali che garantiscono lo svolgimento dei dinamismi verticali e rispondono a bisogni consolidati, sia di gruppi di progetto che assicurano le connessioni laterali sul piano orizzontale e vengono incontro alle domande mutevoli del contesto.

Ma la svolta decisiva si ha con l'avvento della società della conoscenza e della globalizzazione (Carnoy et alii, 1993; Conclusioni della Presidenza, Consiglio Europeo di Lisbona, 23 e 24 marzo 2000, 2000; Nanni, 2000; Malizia e Nanni, 2010). Tale transizione è alla radice del passaggio da un modello meccanico di organizzazione e di gestione ad uno *organico*. In questo secondo caso l'organizzazione è assimilata a un organismo, qualificato da un alto grado di complessità, in cui le strutture e i ruoli si presentano come sistemi aperti che operano in base ad ambiti di autonomia, sono correlati in una rete di scambi informativi ed economici e si rapportano reciprocamente secondo le regole del gioco che essi stessi influenzano. Riguardo al contenuto del lavoro le nuove componenti sono costituite dal controllo di processo (nella fabbricazione e negli uffici), dalle comunicazioni e deliberazioni (nei processi di innovazione e coordinamento) e dalle decisioni (in tutte le fattispecie); questo non significa fare a meno delle operazioni che conservano la loro rilevanza e che pertanto vanno identificate, preparate e remunerate. Di conseguenza, la nuova identità lavorativa si fonda su un insieme di ruoli individuati non tanto dalle operazioni o dai compiti particolari, quanto dalle funzioni svolte nel controllo, coordinamento, mantenimento e innovazione di un processo.

Questa trasformazione da un modello meccanico ad uno organico nasce dall'esigenza di sopravvivenza delle organizzazioni in ambienti complessi, turbolenti, dinamici, incerti, imprevedibili. Se la filosofia organizzativa che ispira i modelli meccanici è quella della dipendenza e dell'esecuzione, nei modelli organici si vengono a richiedere alle persone capacità di innovazione e di governo dell'imprevisto e delle varianze, competenze di *problem solving*, abilità comunicative e relazionali. Emerge, come conseguenza naturale, in fase di *job description*, l'attenzione alla definizione dei risultati piuttosto che ai compiti e quindi alla qualità oltreché all'efficienza. Il modello meccanico di organizzazione fa riferimento ai principi della scuola dell'organizzazione scientifica del lavoro, quindi enfatizza gli aspetti formali e strutturali dell'organizzazione: struttura, mansioni, sistemi di comando e controllo, procedure. Tutto è razionalmente e scientificamente predefinito attraverso una dettagliata descrizione dei sistemi di divisione e controllo del lavoro. Il passaggio da questo modello a quello organico non è solo il risultato di scelte culturali e sociali, ma anche e soprattutto una necessità. È una necessità di risposta a diverse condizioni di ambiente.

Pertanto i modelli organizzativi di tipo organico presentano elementi distintivi che riducono il peso e l'importanza della razionalità assoluta, introducendo i con-

cetti di flessibilità e di razionalità limitata. Non vi sono organizzazioni, attività professionali, competenze “al sicuro”. A tutti i diversi attori è richiesta una grande capacità, quella di *governare l'incertezza*, di affrontare attivamente il cambiamento. Adattarsi, anticipare, innovare, rischiare diventano abilità “trasversali”, attrezzi culturali di sopravvivenza di soggetti e organizzazioni. Questo contesto più mutevole ed incerto, se da una parte è fonte di minacce, apre dall'altra la via verso nuove opportunità.

In tale quadro, una strategia rilevante è offerta dal modello della *qualità totale* (Malizia, 2007; Malizia e Nanni, 2001; Marcantoni e Torresani, 2000; Galgano, 1992 e 1994; Froman, 1996; Laboucheix, 1993; Collard, 1991; Imai, 1986). La qualità viene intesa in base a una prospettiva non più interna all'impresa, ma esterna, e consiste nella soddisfazione del cliente per cui diviene centrale nel rapporto con l'esterno l'impegno per identificare la domanda: è la qualità percepita che è decisiva e la misura operativa è fornita dal successo commerciale. All'interno, poi, il collega non deve più essere immaginato come un competitore, ma come un cliente a cui fornire un prodotto di qualità. A monte vi sarebbe la riscoperta della finalizzazione del processo produttivo all'uomo che tornerebbe al centro della scena, anche se lo sganciamento della definizione della qualità da parametri assoluti potrebbe essere foriero di un relativismo pericoloso.

Comunque, i modelli matriciale, progettuale e della qualità totale rappresentano il futuro dell'organizzazione in quanto segnano il passaggio dalla burocrazia alla “*adhocrazia*”. Di fronte alla crescita esponenziale della complessità non è più possibile rispondere con la soluzione gerarchica, ma è necessario sviluppare strutture che sappiano promuovere l'autonomia, la creatività, la flessibilità, al servizio del cliente.

1.2. *Teorie e modelli di organizzazione della scuola e del CFP*

La disciplina “organizzazione della scuola e del CFP” nasce negli Stati Uniti nella prima metà del secolo XX in seguito all'applicazione ai sistemi educativi di istruzione e di formazione delle teorie elaborate in altri tipi di ambienti organizzativi (Bush, 1997, 2008, 2011; Sergiovanni, 2000, 2002, 2009; Capaldo e Rondanini, 2011; D'Addazio, 2008; Scurati e Falanga, 2008; Serpieri, 2008; Fullan, 2007; English Fenwick, 2006). Il grande sviluppo che si è registrato soprattutto a partire dagli Anni '80 va attribuito principalmente a due fattori: il riconoscimento dell'autonomia, cioè di poteri di gestione propri, alle scuole e l'assegnazione ai loro dirigenti di responsabilità sempre più rilevanti. Ciò ha fatto emergere che, pur appartenendo alla categoria generale delle organizzazioni, così come è stata delineata nella sezione precedente riguardo alla sua definizione ed evoluzione, tuttavia la scuola e il CFP presentano caratteristiche proprie che si tenterà di descrivere nel prosieguo.

Una prima differenza riguarda gli obiettivi la cui definizione incontra maggiori problemi nelle istituzioni formative che non nelle imprese (Bush, 1997, 2008, 2011; Sergiovanni, 2000, 2002, 2009). Infatti, per le seconde si tratta di massimizzazione

del profitto e dei risultati, mentre alla prime si domanda di sviluppare le potenzialità delle persone, di educarle ai valori, di prepararle per livelli più elevati di studio e per un lavoro, cioè di raggiungere mete molto ambiziose e talora in conflitto tra di loro. Un'altra *caratteristica specifica* delle scuole e dei CFP che li differenzia riguarda la maggiore difficoltà nel valutare il conseguimento degli obiettivi. Le imprese possono servirsi di parametri quantitativi riferiti all'aumento o meno delle vendite, dei guadagni e dei dividendi; al contrario, le istituzioni formative devono giudicare lo sviluppo delle competenze, delle capacità, delle attitudini e degli atteggiamenti degli allievi e farlo non solo a breve, ma anche a medio e lungo termine. I processi di insegnamento-apprendimento consistono in rapporti personali e non di produzione o di manipolazione e le relazioni sono continue e regolari, non occasionali. Gli insegnanti si trovano in una posizione di sostanziale parità con i dirigenti, in quanto ambedue sono dei professionisti; inoltre, godono di autonomia e non sono soggetti a supervisione diretta. In altre parole, nella scuola e nel CFP non si riscontra quella gerarchia che, invece, caratterizza il mondo delle imprese o della pubblica amministrazione. Gli allievi sono partecipi del processo di insegnamento-apprendimento, mentre i clienti sono estranei al processo di produzione e beneficiano solo del risultato in oggetti o servizi. La struttura organizzativa e gestionale delle istituzioni formative appare frammentata, con legami deboli, come si è detto sopra, mentre in altri tipi di organizzazione la struttura è ben compaginata e le relazioni sono strette. Da ultimo, non sempre i dirigenti scolastici sono manager a tempo pieno.

Gli elementi che sono stati raccolti fin qui permettono di offrire una prima *definizione* della disciplina di cui il presente volume fornisce una introduzione, e cioè della "organizzazione della scuola e del CFP" (Bush, 1997, 2008, 2011; Sergiovanni, 2000, 2002, 2009; Capaldo e Rondanini, 2011; D'addazio, 2008; Scurati e Falanga, 2008; Serpieri, 2008; Fullan, 2007; English Fenwick, 2006). In sintesi, è una delle scienze dell'educazione e studia la gestione dei sistemi educativi a livello micro, sia delle attività interne sia dei rapporti con il contesto, per conoscerla più adeguatamente e per migliorarla. In altre parole, è una disciplina educativa, anche se rientra tra le scienze organizzative per il metodo; analizza, della singola scuola, il coordinamento dell'operatività non solo interna, ma anche esterna in vista del conseguimento degli obiettivi, con fini di studio e di innovazione.

In tale ambito, *non* esiste una *teoria generale* dell'organizzazione della scuola e del CFP (Bush, 1997, 2008, 2011). Influiscono su questa situazione tra l'altro la grande diversità che si riscontra fra le istituzioni formative, la notevole varietà dei problemi e la natura specifica delle teorie educative che offrono certezze morali o anche solo probabilità. Nonostante l'assenza di una teoria generale, tuttavia non manca una ricca molteplicità di approcci e di prospettive che si distinguono per alcune caratteristiche significative. Anzitutto, si presentano come normativi nel senso che non solo descrivono i fatti, ma offrono indicazioni su come si dovrebbero organizzare le scuole e i CFP. Un'altra caratteristica può essere identificata nella

loro selettività in quanto tendono a sottolineare alcuni aspetti rispetto ad altri che di conseguenza vengono sottovalutati. In terzo luogo si fondano sull'osservazione regolare e sistematica della realtà. A questo punto vale la pena richiamare brevemente gli approcci principali.

Tra i più antichi e diffusi si può ricordare quello *burocratico* ispirato alle teorie organizzative di Weber (Bush, 1997, 2008, 2011; Sergiovanni, 2000, 2002, 2009; Capaldo e Rondanini, 2011; D'Addazio, 2008; Scurati e Falanga, 2008; Serpieri, 2008; Fullan, 2007; English Fenwick, 2006; Malizia, 2007). La singola scuola/CFP¹ è qualificata da tratti come il carattere gerarchico dell'autorità, la divisione del lavoro, la specializzazione basata sulla competenza, la strutturazione in ruoli impersonali, una regolamentazione fondata su norme generali e astratte, una carriera per merito. La formula burocratica ha costituito uno strumento utile per regolare i rapporti tra diritti, responsabilità, ruoli e funzioni e per coordinare organizzazioni complesse; inoltre, ha trovato ampie applicazioni nei sistemi formativi centralizzati e più recentemente nei Paesi in via di sviluppo durante la fase di costruzione delle strutture statali. Sul piano negativo, essa non offre adeguato riconoscimento a dimensioni importanti dei processi educativi come l'autonomia della singola scuola, la professionalità degli insegnanti, la personalizzazione dell'azione educativa, l'efficacia, la flessibilità e l'innovatività degli interventi.

Il modello *industriale* classico segue i principi dell'organizzazione tayloristica del lavoro: standardizzazione, che si manifesta nella presenza di un curriculum nazionale, di esami centralizzati, di requisiti minimi di conoscenze e di competenze; specializzazione, a livello di insegnanti e di programmi; sincronizzazione, che si esprime in calendari ed in orari dettagliati; concentrazione, per cui si tende a coniugare varie attività nella stessa istituzione; razionalizzazione delle offerte sul territorio; centralizzazione dei controlli (Bush, 1997, 2008, 2011; Sergiovanni, 2000, 2002, 2009; Capaldo e Rondanini, 2011; D'Addazio, 2008; Scurati e Falanga, 2008; Serpieri, 2008; Fullan, 2007; English Fenwick, 2006; Malizia, 2007). La formula presenta i suoi vantaggi soprattutto in un contesto di espansione della scuola, ma può portare a gravi inconvenienti perché la scuola non è del tutto identificabile con una grande impresa stile Anni '30 o '60.

I modelli burocratico e industriale confluiscono in quello *formale* (Bush, 1997, 2008, 2011). Questo comprende una varietà di tipologie simili, anche se non eguali, che si distinguono per l'enfasi su tre dimensioni principali: gli aspetti strutturali dell'organizzazione della scuola/CFP, il conseguimento di obiettivi ufficiali e la razionalità dei processi.

¹ Con questa breve formula intendo sinteticamente riferirmi a tutte le istituzioni che operano nel campo dell'istruzione e della formazione e, quindi, oltre alla scuola e alla FP in senso stretto, anche l'università, l'istruzione e la formazione superiore non universitaria, l'educazione degli adulti e le strutture dell'apprendimento per tutta la vita.

Un altro gruppo di approcci rientra nel modello *collegiale* (Bush, 1997, 2008, 2011; Sergiovanni, 2000, 2002, 2009; Capaldo e Rondanini, 2011; D'Addazio, 2008; Scurati e Falanga, 2008; Serpieri, 2008; Fullan, 2007; English Fenwick, 2006; Malizia, 2007). Si tratta di tipologie nelle quali le decisioni sono condivise da tutti o da alcuni membri dell'organizzazione. Le situazioni variano da una collegialità ristretta in cui il dirigente condivide il potere con un gruppo del personale con maggiori competenze e anzianità di servizio e una collegialità pura nella quale tutti i membri detengono il medesimo potere decisionale.

Il modello *politico*, ispirato alle teorie conflittuali di Weber e neo-marxiste, concepisce la scuola come un'organizzazione in cui la lotta per il potere o sui valori tra gruppi di interesse è normale e va risolta attraverso la negoziazione. La formula è utile per rispondere alla domanda di partecipazione e di democrazia che ha raggiunto il sistema formativo durante soprattutto gli Anni '70 e per correggere una visione troppo idilliaca della scuola. Al tempo stesso non manca di svantaggi perché può portare a una conflittualità endemica, a una svalutazione della professionalità, a forme di assemblearismo, e soprattutto si muove in controtendenza rispetto agli orientamenti attuali del rinnovamento della scuola che sottolineano la collaborazione, la comunità e il lavoro di gruppo.

Un'altra varietà di tipi rientra nel modello *soggettivo* (Bush, 1997, 2008, 2011; Sergiovanni, 2000, 2002, 2009; Capaldo e Rondanini, 2011; D'Addazio, 2008; Scurati e Falanga, 2008; Serpieri, 2008; Fullan, 2007; English Fenwick, 2006; Malizia, 2007). In questo caso l'organizzazione viene concepita come una creazione dei suoi membri ed esiste solo nella loro esperienza; inoltre, essa assume un significato diverso per ciascuno dei suoi membri. Un'ulteriore caratteristica consiste nella derivazione da approcci fenomenologici e interazionisti.

Alcune tipologie fanno parte del modello *ambiguo* (Bush, 1997, 2008, 2011; Sergiovanni, 2000, 2002, 2009; Capaldo e Rondanini, 2011; D'addazio, 2008; Scurati e Falanga, 2008; Serpieri, 2008; Fullan, 2007; English Fenwick, 2006; Malizia, 2007). In specie si tratta di approcci che accentuano l'incertezza, l'imprevedibilità e la complessità delle organizzazioni.

Il modello *culturale* comprende tutti quegli approcci che si focalizzano sui principi, le idee, i simboli e le tradizioni condivisi dai membri di un'organizzazione (Bush, 1997, 2008, 2011; Sergiovanni, 2000, 2002, 2009; Capaldo e Rondanini, 2011; D'Addazio, 2008; Scurati e Falanga, 2008; Serpieri, 2008; Fullan, 2007; English Fenwick, 2006; Malizia, 2007). Esso risponde all'esigenza di valorizzare la cultura educativa di una scuola o centro che, in particolare, serve per definirne l'identità propria di ogni istituzione formativa. Può essere interpretato in due forme diverse, una manageriale che subordina le finalità formative alle esigenze organizzative e di mercato e una educativa che afferma la priorità della formazione. Il modello nella seconda accezione sembra senz'altro più adeguato sia sul piano ideale sia su quello pratico della corrispondenza alle caratteristiche della società complessa.

L'ultimo modello è quello della *qualità totale* e se ne è parlato sopra (Malizia, 2007; Malizia e Nanni, 2001; Marcantoni e Torresani, 2000; Froman, 1996; Galgano, 1992). Qui ci limitiamo, per il momento, a dire che essa risulta in piena consonanza con due principi educativi, tipici della coscienza pedagogica contemporanea, seguente alla lezione del movimento delle scuole nuove: 1) che l'educando occupa il centro del sistema formativo; 2) che l'autoformazione è la strategia principale del suo apprendimento. In ogni caso va riconosciuto che nessun modello è in grado di soddisfare tutte le esigenze di una domanda educativa complessa, come l'attuale, per cui prevale nella letteratura il favore per una molteplicità di formule e di strategie.

2. L'ARTICOLAZIONE DEL VOLUME

La distribuzione interna del testo è necessariamente condizionata sia dalla definizione della disciplina che dalla sua evoluzione. In pratica il volume si articola in *tre capitoli*.

Dopo l'introduzione e le considerazioni epistemologiche sulla collocazione nell'ambito delle scienze dell'educazione, il *primo* capitolo presenta le principali teorie sulla organizzazione della scuola e del CFP (Bush, 1997, 2008, 2011). Si incomincia con i modelli formali che si concentrano sugli aspetti ufficiali, burocratici e normativi, per passare ai collegiali che si focalizzano sulla comunità educativa e sulla partecipazione. In terzo luogo ci si occuperà delle teorie politiche che rivolgono la loro attenzione alle dinamiche dei gruppi di pressione. Seguono i modelli soggettivi che si focalizzano sul singolo individuo in interazione con gli altri membri dell'organizzazione e quelli ambigui che si concentrano sulle situazioni di incertezza e di imprevedibilità. L'approccio culturale ha come punto di riferimento principale il progetto educativo, mentre la qualità totale sottolinea soprattutto come criterio guida la soddisfazione del cliente.

Il *secondo* capitolo è dedicato alle dimensioni principali dell'organizzazione della scuola e del CFP (Bush, 1997, 2008, 2011). Il punto di partenza è dato dagli obiettivi e alcuni modelli concentrano l'attenzione su quelli generali mentre altri si focalizzano su quelli individuali; al riguardo talora in primo piano viene messo il consenso e altre volte sono le tensioni che sono poste in evidenza. La seconda dimensione è data dalla natura e dalla validità delle strutture: alcune teorie le considerano un fatto oggettivo che esiste indipendentemente dalla personalità dei membri dell'organizzazione, mentre altre le concepiscono come una costruzione soggettiva di chi opera nella scuola/CFP; un altro punto di divergenza riguarda la questione se esse costituiscano un aspetto certo, oggetto di confronto e di scambio, o se rientrino tra gli elementi ambigui della scuola/CFP. Un terzo argomento da trattare consiste nelle relazioni tra l'organizzazione e il contesto che possono essere di carattere cooperativo o politico o conflittuali e ambigue e nella identificazione del tramite tra la scuola/CFP e l'ambiente. L'ultima tematica è costituita dal ruolo e

dalle strategie di leadership e il dirigente può essere visto come una autorità gerarchica o un primus inter pares o un mediatore o una figura ambigua.

Il *terzo* capitolo approfondisce le teorie e le tematiche riguardo alla FP. La trattazione prima si focalizza sulla comunità formatrice per poi passare all'organizzazione del centro e terminare con l'analisi della leadership del dirigente.

Le conclusioni generali e la bibliografia completano il volume.

ABBREVIAZIONI

CFP Centro di Formazione Professionale
FP Formazione Professionale

Capitolo 1

Le teorie organizzative

Come si è anticipato nell'introduzione, *non* disponiamo di una *teoria generale* dell'organizzazione della scuola e del CFP che ci permetta di strutturare l'ambito del nostro studio in base a una impostazione unitaria (Bush, 1997, 2008, 2011). Nonostante l'assenza di tale riferimento unico, tuttavia il campo di cui ci occupiamo rivela la presenza di una grande varietà di modelli che consentono di configurare un ricco scenario su cui costruire la nostra disciplina. Il tema dell'organizzazione della scuola e del CFP presenta una tale complessità e molteplicità di sfaccettature che può essere accostato da una pluralità di angolature. Ovviamente, la prospettiva qui scelta è di natura organizzativa, anche se i contenuti afferiscono all'istruzione e alla formazione: la problematica non è affrontata in un'ottica puramente pedagogica o didattica o sociologica o psicologica, né è trattata principalmente sul piano giuridico-amministrativo e politico; l'analisi è invece focalizzata sul coordinamento dell'operatività, non solo interna, ma anche esterna, della singola scuola/CFP in vista del conseguimento degli obiettivi elencati nel proprio progetto. In questa prima parte illustreremo le teorie e i modelli principali presenti nel nostro ambito di studio.

1. IL MODELLO FORMALE

Richiamiamo qui la *definizione* già proposta nell'introduzione (Bush, 1997, 2008, 2011; Sergiovanni, 2000, 2002, 2009; Capaldo e Rondanini, 2011; D'Addazio, 2008; Scurati e Falanga, 2008; Serpieri, 2008; Fullan, 2007; Malizia, 2007; English Fenwick, 2006). Esso comprende una varietà di tipologie simili, anche se non eguali, che si distinguono per l'enfasi su tre dimensioni principali: gli aspetti strutturali dell'organizzazione della scuola/CFP, il conseguimento di obiettivi ufficiali e la razionalità dei processi. Nel prosieguo, anzitutto, approfondiremo gli elementi di questa descrizione e poi cercheremo di offrire un bilancio del modello.

1.1. *Aspetti fondanti*

Un primo elemento consiste nel considerare l'organizzazione di una scuola/CFP come un *sistema*, in altre parole essa viene concepita come un insieme

di parti tra loro interrelate. Questo significa che il tutto ha una sua esistenza propria distinta dalle diverse componenti; al tempo stesso, le varie articolazioni interne sono tra loro strettamente legate e il funzionamento (o mancato funzionamento) si ripercuote sulle altre sotto-unità e sull'insieme.

Un'altra caratteristica va vista nella rilevanza che questo modello attribuisce alla *struttura ufficiale*. Questa e la sua rappresentazione in organigrammi riescono ad illustrare in maniera adeguata le relazioni costanti e sistematiche che intercorrono tra i membri dell'organizzazione della scuola/CFP e fra le differenti articolazioni; rimangono invece nell'ombra i rapporti informali che avvengono all'interno della struttura e che sono almeno altrettanto rilevanti degli altri.

Una dimensione ulteriore può essere ricercata nella sottolineatura che il modello formale dà all'organizzazione *gerarchica* della scuola e del CFP: gli organigrammi di cui si parlava sopra offrono visivamente una tale immagine. A giudizio di questa teoria la gerarchia faciliterebbe l'esecuzione delle disposizioni che vengono dal vertice dell'amministrazione e costituirebbe anche un buon strumento di controllo.

Un'altra caratteristica che è evidenziata riguarda la finalizzazione della scuola/CFP a degli *obiettivi precisi*. Si tratta di un aspetto che rientra nella natura di ogni organizzazione, ma di cui in questo caso viene sottolineato l'essere esplicito e chiaro. Essi servirebbero a fornire a scuole e CFP il senso di marcia che dovrebbe orientare l'insieme delle loro attività.

Nella logica del modello formale le decisioni vengono prese mediante un *processo razionale*. Grosso modo ciò significa transitare attraverso una serie precisa di fasi: si va dall'identificazione di un problema o di una opportunità di scelta, all'analisi della situazione di partenza con la relativa raccolta dei dati, all'elaborazione di soluzioni alternative, alla scelta di quella più adeguata, alla sua esecuzione e alla valutazione dei risultati ottenuti.

Un'ulteriore dimensione riguarda l'*autorità* del dirigente. Secondo questa teoria essa si fonda sulla posizione ufficiale del leader nell'organizzazione. Infatti, il suo potere è legittimato sulla base del ruolo che esercita in quel determinato momento e i membri della scuola/CFP eseguono quanto da lui indicato indipendentemente dalla sua competenza o dalla validità degli orientamenti che propone.

Un'altra considerazione va fatta a proposito della *responsabilità* dell'organizzazione scolastica o formativa. Nella logica del modello formale il punto di riferimento è costituito dall'ente finanziatore, Stato, Ente locale o struttura privata. Con l'introduzione dell'autonomia si sta grandemente ampliando il potere gestionale dei dirigenti di scuole e centri riguardo alle risorse economiche e a quelle di personale.

In ultimo vanno ricordate in sintesi le caratteristiche principali degli *approcci* che rientrano nel modello formale. Anzitutto, quello strutturale sottolinea la presenza di una struttura funzionale agli obiettivi, ai membri, alle risorse e al contesto. A sua volta il modello sistemico accentua l'unità e l'integrità della scuola/CFP, concependola come un insieme di parti interdipendenti e concentrando l'attenzione

sui rapporti con l'ambiente. L'approccio burocratico sottolinea l'importanza della gerarchia, della divisione del lavoro, delle normative, della impersonalità nelle relazioni e della dipendenza della carriera dal merito. Nella prospettiva razionale è centrale il processo decisionale secondo la logica ricordata sopra. Il modello gerarchico accentua la rilevanza della disposizione dei ruoli secondo una configurazione piramidale per cui l'autorità risiede nel vertice e la comunicazione ha luogo in maniera verticale.

1.2. *Punti forti e deboli del modello formale*

Incominciamo con le *criticità* perché sono particolarmente numerose. Gli approcci che rientrano nel modello formale presentano tutti un grado molto elevato di *normatività* perché offrono una visione del funzionamento dell'organizzazione della scuola/CFP quale dovrebbe essere e non quale è veramente. Tuttavia, la realtà dei fatti può risultare fortemente divergente rispetto al disegno ideale proposto nella teoria.

Un altro limite va ricercato nel livello eccessivo di *selettività* che caratterizza i vari approcci del modello formale. Infatti, esso tende a sopravvalutare le dimensioni burocratiche e strutturali dell'organizzazione della scuola/CFP, mentre ignora altre che non solo costituiscono delle componenti essenziali, ma che dal punto di vista educativo risultano molto più rilevanti e significative.

Non sempre le scuole e i CFP operano come organizzazioni orientate verso *obiettivi specifici*. E le ragioni sono principalmente due: spesso non è agevole identificare le mete che le istituzioni formative si propongono; in aggiunta, le finalità ufficiali possono essere prive di efficacia operativa in quanto non ben definite o, comunque, generiche.

Un'altra criticità va identificata nel *processo decisionale* che può mancare di quella razionalità che il modello formale gli attribuisce. Per esempio possono essere assenti i momenti della valutazione delle alternative o della scelta ragionata di quella più adeguata. In aggiunta si fa notare che nel funzionamento dell'organizzazione della scuola/CFP il processo decisionale razionale costituisce l'eccezione piuttosto che la regola.

Il modello formale concepisce l'istituzione formativa come una struttura che dispone di una vita propria e ciò lo induce a sottostimare l'apporto del *singolo*. È una prospettiva che finisce per ignorare la complessità delle organizzazioni delle scuole e dei CFP e fornisce una visione distorta della loro natura e del loro funzionamento.

Un management verticistico come quello del modello formale si adatta male ad una organizzazione di *professionisti* come tendono a divenire sempre più sia le scuole che i CFP. Infatti, in questo caso l'autorità di chi comanda non è basata sulla posizione nella gerarchia, ma si fonda principalmente sulla sua competenza.

Gli approcci che rientrano nel modello formale concepiscono le istituzioni formative come *stabili*. Questo poteva essere vero in una società tradizionale in cui

il cambiamento costituiva l'eccezione, ma nella società della conoscenza e della globalizzazione le posizioni si invertono e l'innovazione diventa la regola.

Nonostante questo lungo elenco di criticità, sarebbe sbagliato ritenere che il modello formale sia ormai superato. Gli aspetti che lo caratterizzano continuano ad essere *presenti* nelle organizzazioni scolastiche e formative: infatti, non si può negare al loro interno l'esistenza di una struttura ufficiale che si configura anche come sistemica, di una certa gerarchia, di obiettivi più o meno precisi, del processo razionale delle decisioni, della natura anche giuridica del fondamento dell'autorità e di una crescente responsabilizzazione nei confronti non solo dell'autorità pubblica, ma anche della comunità educativa. Al tempo stesso, è vero che tali dimensioni non sempre sono le più rilevanti o le più comuni.

2. IL MODELLO COLLEGIALE

Come si è ricordato nell'introduzione, un secondo modello è quello *collegiale* (Bush, 1997, 2008, 2011; Sergiovanni, 2000, 2002, 2009; Capaldo e Rondanini, 2011; D'Addazio, 2008; Scurati e Falanga, 2008; Serpieri, 2008; Fullan, 2007; English Fenwick, 2006; Malizia, 2007). Esso include un gruppo di approcci che si caratterizzano per la natura partecipata delle decisioni. Le diverse tipologie che ne fanno parte si collocano tra forme di collegialità di natura limitata in cui il dirigente condivide il potere con un gruppo del personale che possiede maggiori competenze e anzianità di servizio e forme di collegialità pura nelle quali tutti i membri detengono sostanzialmente il medesimo potere decisionale.

Come nel caso precedente, abbiamo organizzato questa breve sezione in *due* articolazioni fondamentali. La prima presenterà gli assunti principali del modello e la seconda tenterà di evidenziarne i punti forti e le criticità.

2.1. Le caratteristiche principali

Il primo aspetto da mettere in risalto è la natura fortemente *normativa* del modello. In altre parole esso indica un ideale da raggiungere piuttosto che una realtà concreta, esistente di fatto. A parere dei suoi sostenitori l'organizzazione della scuola/CFP dovrebbe funzionare sulla base del consenso e secondo modalità democratiche. Questo aspetto fa capire il motivo per cui il modello in questione viene ritenuto la modalità più adatta per gestire le istituzioni scolastiche e formative nel tipo di società in cui viviamo.

Un'altra caratteristica consiste nella sua particolare adeguatezza a realizzare le dinamiche proprie di un'*organizzazione professionale*. Infatti, in questo caso l'autorità si fonda sulla competenza e sull'esperienza e non sulla gerarchia come negli approcci formali. In un sistema collegiale le decisioni vengono prese generalmente sulla base delle ragioni che giustificano la soluzione adottata e, comunque, non sono imposte dall'alto, ma vengono discusse alla pari.

Un terzo elemento del modello collegiale può essere ricercato nel presupposto che i membri dell'organizzazione della scuola/CFP operano sulla base di una tavola *comune* di valori. In altre parole esiste un progetto educativo sul quale si focalizza il consenso generale e che guida il funzionamento della scuola e del CFP verso gli obiettivi in esso indicati, sulla base dei contenuti educativi specificati nel piano e secondo le metodologie che questo delinea.

Un aspetto essenziale è rappresentato dalla *partecipazione* attiva di tutti gli aventi diritto alle scelte relative alla gestione delle istituzioni scolastiche e formative. Nei piccoli gruppi è diretta: tutti possono essere ascoltati ed esprimere il proprio parere sulle varie questioni. Nelle scuole e nei centri con molto personale la collegialità si esercita tramite rappresentanti: questo richiede a monte l'esistenza di un accordo tra i membri dell'organizzazione e i rappresentanti. In proposito, va precisato che per parlare di una partecipazione attiva non è sufficiente una consultazione informale dei docenti condotta da parte del dirigente.

Un'ultima caratteristica riguarda il modo in cui prendere le decisioni, almeno quelle principali. Il modello collegiale raccomanda che si proceda per *consenso* e non a maggioranza, dando vita a tensioni e conflitti. Il presupposto è che esiste un sistema di valori e un progetto condivisi per cui, anche se hanno luogo discussioni persino accese, tuttavia è sempre possibile alla fine trovare un accordo accettato da tutti.

2.2. Punti forti e deboli del modello

Questa volta iniziamo dagli aspetti *positivi*. Il primo è senz'altro quello di assicurare una maggiore partecipazione attiva di tutte le componenti. Questo elemento è in linea con un ideale particolarmente caro alla nostra società, quello cioè di una gestione democratica del potere. Una governance a cui tutte le parti interessate possono offrire il loro contributo senza esclusione accredita la validità del modello.

Una secondo punto forte può essere ricercato nella natura delle ragioni su cui si fonda l'esercizio dell'autorità nelle organizzazioni scolastiche e formative. Il riferimento non è né alle normative né alla posizione nella gerarchia, ma alla competenza e all'esperienza del dirigente. Come si è fatto notare sopra, risulta sottolineato in maniera chiara il carattere professionale della scuola e del CFP.

Il modello risulta in sintonia con uno degli orientamenti su cui consentono le politiche dell'educazione a livello internazionale, considerandolo particolarmente valido: si tratta della tendenza all'introduzione e alla realizzazione dell'*autonomia* (Malizia, 2008). Infatti, quest'ultima permette alla singola scuola di gestire la sua vita sulla base della *libertà* dei soggetti educativi (docenti, genitori e studenti) e in particolare di venire incontro efficacemente alle esigenze dei giovani. In aggiunta, è in grado di aprire le strutture formative alle esigenze locali, rendendole più sensibili e attente ai bisogni del territorio e al tempo stesso più capaci di fornire risposte adeguate in tempi reali. Il potenziamento della qualità dell'istruzione e della forma-

zione, che attualmente rappresenta un nodo fondamentale in tutti i sistemi educativi, può ricevere un impulso importante da un'autonomia che stimoli la creatività dal basso.

Un ultimo aspetto rimarca una delle ragioni appena citate a favore della validità della strategia dell'autonomia. Si tratta dell'*innovazione* che non può essere imposta dall'alto pena la superficialità della sua attuazione, né è sufficiente l'impegno dal basso se manca il sostegno dell'autorità, ma per avere successo richiede la collaborazione di tutte le parti interessate.

Passando ad esaminare i *limiti* del modello collegiale, una prima carenza può essere identificata nell'*eccessiva normatività* che lo caratterizza. In altre parole, si corre il rischio di scambiare l'ideale per il reale, di nascondere piuttosto che di renderlo visibile. Infatti, una criticità che viene frequentemente denunciata riguarda il divario che si riscontra tra le enunciazioni trionfistiche a proposito per esempio di autonomia e le realizzazioni concrete nei sistemi educativi dei vari Paesi anche molto avanzati.

Se la collegialità esalta la democrazia, tuttavia al tempo stesso può rendere il processo decisionale *lungo, faticoso e tortuoso*. Se bisogna assicurare il coinvolgimento di tutti i membri di un'organizzazione scolastica o formativa, i tempi sono destinati a dilatarsi e ancora di più se la meta è quella di arrivare ad una soluzione che goda del sostegno generale degli interessati. Da questo punto di vista non va dimenticato che l'efficacia di un intervento dipende anche dalla sua tempestività.

Altri fanno notare la concezione ingenua che il modello collegiale rivela riguardo al *conflitto*. Da una parte esso tende a sottovalutarne i rischi, ritenendo che possa essere superato attraverso appelli alla presenza di un sistema comune di valori che può essere più teorico che reale. Dall'altra, sembra ignorare le sue potenzialità positive: infatti attraverso una sua gestione efficace è possibile giungere a soluzioni veramente adeguate dei problemi in discussione.

Risulta poco realistico che nelle organizzazioni scolastiche e formative si possa arrivare ad un'autorità fondata solo sulla competenza e sull'esperienza e quindi ad eliminare o ridurre il *potere gerarchico*. Nonostante l'introduzione e l'affermarsi dell'autonomia, il legame con il centro del sistema non può essere reciso pena la frammentazione che può portare a una situazione di inefficienza e di diseguaglianza. Inoltre, la collegialità può svolgere la sua funzione con efficacia solo se trova il sostegno del preside della scuola o del direttore del centro in quanto sono le uniche figure legittimate a gestire l'organizzazione di una istituzione scolastica o formativa.

Un problema concreto è quello del dirigente che è chiamato a promuovere decisioni collegiali che *lui non condivide*. La situazione è senz'altro imbarazzante e, soprattutto, può mettere in pericolo l'efficacia della soluzione adottata: è infatti difficile che dal preside o dal direttore venga tutto quel sostegno che è necessario per il successo dell'azione intrapresa se non sono convinti della sua validità.

3. IL MODELLO POLITICO

Esso comprende una serie di approcci secondo i quali: nelle organizzazioni complesse il conflitto tra i gruppi di interesse è normale; i gruppi si alleano in coalizioni o si combattono in base alle convenienze; il potere è nelle mani della coalizione più forte piuttosto che del leader ufficiale (Bush, 1997, 2008, 2011; Sergiovanni, 2000, 2002, 2009; Capaldo e Rondanini, 2011; D'Addazio, 2008; Scurati e Falanga, 2008; Serpieri, 2008; Fullan, 2007; English Fenwick, 2006; Malizia, 2007). Inoltre, riguarda sia il piano macro-politico del governo centrale e locale che stabilisce le norme generali, sia quello micro-politico a livello di singola scuola o centro, che è quello di cui qui si tratta. Nelle sezioni successive, si illustreranno gli aspetti principali di questa prima descrizione del modello e si tenterà di identificare i punti forti e quelli deboli.

3.1. Dimensioni comuni

L'attenzione si sposta dall'organizzazione nella sua totalità alle dinamiche che riguardano i *gruppi*. Il cambiamento di prospettiva rispetto ai modelli formali e collegiali è sicuramente notevole: in un certo senso si tratta di un capovolgimento in quanto si passa dal tutto alla parte. L'unità di base non è più la scuola o il centro, ma un'articolazione interna per cui si perde l'ottica istituzionale, ma si guadagna in concretezza perché si è più vicini alla vita quotidiana delle istituzioni formative.

Un altro aspetto importante, connesso con il precedente, consiste nella focalizzazione del modello sugli *interessi*. Nella logica di questa teoria, ogni persona è portatrice di una determinata gamma di interessi che tenta di soddisfare anche entro le organizzazioni di cui fa parte. Indubbiamente essi assumono una configurazione specifica nelle scuole e nei CFP: in particolare per i docenti e il dirigente possono essere di natura professionale, come quando per esempio ci si impegna per introdurre una innovazione di carattere contenutistico o metodologico nei programmi, oppure personale e in questo caso si può pensare alle esigenze di carriera. Sul piano della loro attuazione, è chiaro che è più facile realizzarli se ci si unisce con altre persone che li condividono. Da qui nasce la spinta a formare un gruppo che si può anche associare con altri fino a divenire una coalizione che può ottenere la maggioranza nella scuola/CFP.

Non sempre si dà una coincidenza tra le istanze che un gruppo persegue e quelle delle altre articolazioni interne all'organizzazione e la presenza di questi divari può provocare dei *conflitti*. Diversamente dal modello collegiale che si limita ad evidenziare l'accordo tra le varie parti interessate e dimentica o sottovaluta le tensioni possibili nella scuola/CFP, la prospettiva politica mette in rilievo gli aspetti positivi esistenti nelle situazioni in cui si riscontrano divergenze: infatti, come si è detto sopra, attraverso una gestione efficace del conflitto è possibile arrivare a soluzioni veramente adeguate dei problemi in discussione e anche favorire il rinnovamento dell'organizzazione. Certamente, tutto questo può essere vero quando si

tratta di conflitti costruttivi, ma non se questi sono distruttivi, cioè se non si tratta solo di divergenze sulle idee, ma le tensioni riguardano le stesse persone.

Un altro punto di differenza con i modelli precedenti è rappresentato dalla concezione che si ha degli *obiettivi*: questi infatti vengono considerati incerti, confusi e tra loro contrastanti. La ragione va ricercata nel fatto che ogni persona, gruppo o coalizione persegue i propri interessi e cerca di farli adottare dalla propria organizzazione e in questo percorso si scontra con altre forze che sono contrarie e il risultato non è sempre favorevole a un disegno preciso e stabile delle finalità e del progetto della scuola/CFP.

Un aspetto da sottolineare riguarda il processo decisionale. Diversamente dal modello formale questo non si svolge secondo un percorso logico e razionale; al contrario le decisioni, soprattutto nelle organizzazioni complesse, si presentano come il risultato di un iter tortuoso e accidentato di *trattative* e di negoziati. La ragione fa sempre riferimento alla centralità dei gruppi di interesse e dei loro conflitti che sono all'origine di questi processi decisionali tutt'altro che semplici e lineari.

Il modello politico si distingue da quelli formali e collegiali anche per un'altra ragione importante. Si è già messo in evidenza come gli approcci precedenti si caratterizzano per la loro forte normatività. Nulla del genere si riscontra invece nel modello politico e ciò che da questo punto di vista lo contraddistingue specificamente è invece la sua natura *descrittiva e analitica*.

Un'ultima caratteristica si può ricercare nella *centralità* che nel modello politico assume il concetto di *potere*. Come si è appena visto, la vita dell'organizzazione appare condizionata dal potere reciproco e relativo dei suoi membri e dei gruppi in cui si articola. Gli interessi tra loro contrastanti causano il conflitto che trova una soluzione in nuovi equilibri dei poteri in gioco¹.

3.2. *Un bilancio del modello*

L'interpretazione politica dell'organizzazione delle scuole e dei centri presenta vari *punti forti* che si possono ricondurre sostanzialmente al suo realismo. Incominciamo dalla rivalutazione degli *interessi* personali e di gruppo. Certamente le motivazioni pedagogiche e didattiche occupano un posto centrale nei processi educativi di insegnamento e apprendimento e ciò non va assolutamente dimenticato. Tuttavia, sarebbe un errore sottovalutare l'importanza degli interessi che pure nelle scuole/CFP costituiscono una molla potente per l'azione, anche se vanno sottoposti al controllo dei valori.

Deve essere apprezzata anche la considerazione che viene riservata al *conflitto*. Infatti, la diversità degli interessi può generare tensioni all'interno della scuola/CFP. Si è già chiarito sopra il significato positivo del conflitto in quanto può essere una opportunità preziosa per ricercare soluzioni sempre più avanzate; naturalmente deve trattarsi di un conflitto costruttivo e non distruttivo di natura personale.

¹ Sul potere cfr. il capitolo 2 nella sezione sulla leadership.

Un'altra dimensione che si vorrebbe tenere lontana dalle scuole e dai centri, senza però riuscirci, è quella del *potere*. Al contrario, essa viene evidenziata dal modello politico come un aspetto tutt'altro che marginale nei processi scolastici e formativi. Anche su questo bisogna riconoscere il realismo dell'approccio in esame perché potere e politica hanno un ruolo centrale non solo a livello macro, ma anche a quello micro.

Passando alle *criticità*, il modello in questione è senz'altro *insufficiente* per spiegare tutta la ricchezza e varietà dei processi che hanno luogo nelle scuole e nei centri. Infatti, esso ignora dimensioni essenziali delle attività scolastiche e formative: in altre parole, poco rilevanti risultano aspetti che, invece, sono i più centrali come quelli educativi e didattici.

Un secondo aspetto di tutt'altra natura che viene sottostimato dal modello politico è la rilevanza della *struttura gerarchica* interna di scuole e centri. Essa può costituire un limite alle dinamiche conflittuali dei gruppi; inoltre, i risultati delle loro negoziazioni per trovare una soluzione alle tensioni interne hanno bisogno del riconoscimento dell'autorità per divenire ufficiali ed essere da tutti accettate.

Un altro elemento carente della visione del modello politico sull'organizzazione scolastica e formativa va ricercato in un'ulteriore sottovalutazione, quella della dimensione *istituzionale*. Indubbiamente, non si può ignorare il peso dei gruppi nel funzionamento delle scuole e dei centri, ma sarebbe altrettanto miope trascurare gli aspetti formali, burocratici e giuridici.

Come il modello collegiale esalta la dimensione cooperativa e sottostima quella conflittuale, il limite opposto si riscontra nell'approccio politico: le tensioni occupano tutto il campo d'azione, mentre ci si dimentica che la possibilità di collaborazione rappresenta la modalità normale nei rapporti all'interno delle comunità educative.

Certamente la carenza più grave è la sottovalutazione della dimensione *ideale*. Questo è particolarmente serio in una istituzione formativa perché l'educazione è prima di tutto educazione dei giovani ai valori, a far maturare le loro personalità affinché possano divenire, come diceva Don Bosco, "onesti cittadini e buoni cristiani" (Malizia, 2013).

4. IL MODELLO SOGGETTIVO

Come si è anticipato nell'introduzione, un quarto gruppo di tipologie rientra nel modello *soggettivo* (Bush, 1997, 2008, 2011; Sergiovanni, 2000, 2002, 2009; Capaldo e Rondanini, 2011; D'Addazio, 2008; Scurati e Falanga, 2008; Serpieri, 2008; Fullan, 2007; Malizia, 2007; English Fenwick, 2006). In questo caso l'organizzazione della scuola o del centro viene immaginata come una costruzione dei suoi membri ed esiste solo nelle loro percezioni; inoltre, essa assume un significato differente per ognuno dei componenti della comunità educativa. La base teorica di questi approcci va ricercata nella fenomenologia e nell'interazionismo.

Articolerrmo la sezione in *due* parti. Come per i modelli precedenti, la prima evidenzierà gli aspetti comuni e fondanti, mentre la seconda cercherà di redigere un bilancio generale della teoria, mettendo in risalto elementi validi e criticità.

4.1. *Aspetti comuni e fondamentali*

La novità più significativa di tale teoria è che essa pone al centro dell'attenzione il *soggetto*. In ciò si distingue dai modelli collegiale e formale e da quello politico: infatti, per i primi la considerazione va primariamente all'organizzazione e per il secondo ai gruppi. Tuttavia, in questo caso non si può parlare di centralità della persona perché il soggetto viene visto nella sua individualità senza legami forti con la comunità di appartenenza.

Secondo questi approcci ciò che conta sono i *significati* che i membri dell'organizzazione della scuola e del centro assegnano agli avvenimenti, e non gli eventi in sé o analizzati dall'esterno. In altre parole, l'interpretazione prevale sulla realtà dei fatti. Ne consegue che differenti soggetti possono fornire spiegazioni diverse del medesimo avvenimento e lo stesso individuo può offrire vari significati dello stesso evento in momenti o situazioni diverse.

La varietà di interpretazioni va attribuita alle differenze nei *valori*, nella formazione e nelle esperienze che caratterizzano i componenti delle comunità scolastiche e formative. I sostenitori del modello soggettivo ritengono correttamente che non è possibile pensare a una teoria dell'organizzazione scolastica e formativa in assenza di un quadro di valori. Se nella scuola o nel centro emergono sistemi di significato contrastanti, gli approcci in questione tendono ad avvicinarsi al modello politico e prevedono la formazione di gruppi e la possibilità di tensioni e conflitti.

Una quarta caratteristica riguarda l'origine della *struttura* della scuola e del centro: secondo la teoria in questione essa non esiste indipendentemente dalle interazioni dei componenti delle relative comunità, ma è il loro prodotto. Pertanto, i sostenitori del modello soggettivo criticano quanti reificano la struttura, facendone una entità in sé; inoltre, essi spostano l'attenzione dalla struttura ai comportamenti e ai processi e danno maggiore importanza alle motivazioni delle risorse umane e alla loro gestione.

Il modello soggettivo sottolinea la rilevanza delle *finalità individuali* e ignora o trascura la presenza di quelle generali. Se le organizzazioni costituiscono il risultato delle interazioni tra i componenti delle comunità educative e formative, ne segue che le mete da raggiungere non possono essere quelle dell'organizzazione scolastica o formativa che non può vantare delle sue proprie finalità, ma sono quelle specifiche dei suoi singoli membri.

4.2. *Elementi validi e criticità*

Un primo punto di *forza* può essere visto nell'accentuazione del ruolo del *soggetto* all'interno della scuola e del centro. Questi ultimi non possono essere ridotti

agli aspetti istituzionali o a quelli comunitari; anche i singoli membri vanno tenuti in particolare considerazione nelle loro esigenze, motivazioni, capacità, competenze e pure nei loro limiti perché la vita di una scuola e di un CFP trova in loro il proprio centro di animazione. Sopra si è già evidenziata una criticità e cioè che la sottolineatura in questione si focalizza sul soggetto nella sua individualità, ma non sembra assurgere al concetto di persona.

In questo quadro si comprende come mai gli insegnanti non vengano presentati come dei funzionari o, peggio, dei burocrati. Al contrario, essi sono descritti correttamente come dei *professionisti*, impegnati con le loro competenze a servizio degli allievi. Inoltre, viene adeguatamente valorizzata la loro individualità specifica.

Un terzo aspetto positivo riguarda le potenzialità del modello rispetto a quello formale in quanto riesce a limitarne le *rigidità*. Infatti, le due teorie non sono tra di loro mutuamente esclusive, ma è possibile una integrazione dei relativi approcci. È sufficiente tenere presente che i campi di intervento sono sì distinti, ma anche complementari in quanto il modello formale spiega il funzionamento dell'organizzazione scolastica e formativa globalmente, mentre quello soggettivo si occupa del comportamento degli individui e dei loro rapporti.

Per quanto riguarda il bilancio delle criticità, va osservato che la teoria in questione risulta *troppo normativa*. I vari approcci che la compongono tendono a esprimere giudizi di valore piuttosto che a descrivere la realtà così com'è. Viene infatti rimproverato ai sostenitori un certo accanimento ideologico e il rifiuto preconcetto di qualsiasi critica.

L'organizzazione della scuola e del centro viene presa in considerazione solo come lo scenario in cui operano i singoli membri della comunità educativa, ma il modello non si sofferma a spiegare la sua *natura*. La focalizzazione sull'individuo preclude ai sostenitori della teoria di occuparsi della dimensione istituzionale della gestione delle attività scolastiche e formative.

Di fatto, le interpretazioni dell'organizzazione di una scuola e di un centro non sono di solito mai così tante e variegata da non essere riconducibili ad alcune *tipologie di base*, diversamente da quanto afferma il modello soggettivo che tende a moltiplicarle e a differenziarle perché le considera del tutto individuali e singolari. In proposito, basterebbe riflettere sul dato di fatto che gli insegnanti e i dirigenti condividono non infrequentemente la medesima formazione e lo stesso background professionale. Egualmente si può dire che tra le scuole e i centri esistono notevoli somiglianze sul piano gestionale.

Un'ultima criticità riguarda il contributo modesto o nullo che il modello fornisce a livello di *indicazioni concrete* per i dirigenti in vista della conduzione delle istituzioni scolastiche e formative. In altre parole sono molto limitate le linee guida che esso offre per l'organizzazione e la gestione, diversamente dalle teorie che si sono esaminate precedentemente e che dimostrano ampie potenzialità da questo punto di vista. La sola eccezione è offerta dall'indicazione di prestare una considera-

zione adeguata alle interpretazioni e alle proposte avanzate dai singoli membri della comunità educativa.

5. IL MODELLO AMBIGUO

Come si è anticipato nell'introduzione, alcuni approcci teorici possono essere ricondotti al modello *ambiguo* (Bush, 1997, 2008, 2011; Sergiovanni, 2000, 2002, 2009; Capaldo e Rondanini, 2011; D'addazio, 2008; Scurati e Falanga, 2008; Serpieri, 2008; Fullan, 2007; English Fenwick, 2006; Malizia, 2007). In particolare si tratta di tipologie che accentuano l'incertezza, l'imprevedibilità e la complessità delle organizzazioni. Nelle sezioni che seguono, illustreremo gli aspetti più rilevanti del modello e, si tenterà di identificarne i punti forti e quelli deboli in modo da redigerne un bilancio.

5.1. Dimensioni comuni e fondanti

Una prima caratteristica riguarda gli obiettivi che, diversamente da quanto sostiene il modello formale, sarebbero tutt'altro che chiari e precisi, ma si presentano invece *incerti e incoerenti*. La ragione andrebbe ricercata nell'autonomia delle scuole e dei centri e nella libertà di insegnamento dei docenti che non consentono di poter contare su un progetto educativo/formativo generale coeso e congruente.

Un'altra considerazione si appunta sulla natura complessa delle organizzazioni attuali da cui si trae la conclusione che le loro scelte operative si rivelano necessariamente *ambigue*. Questo vale soprattutto per le scuole e i centri perché risulta problematico capire i loro processi interni e perché non sempre i docenti dimostrano di avere idee precise sui contenuti da insegnare ai loro allievi e sulle metodologie da utilizzare per favorire il loro apprendimento.

I legami tra le varie articolazioni delle organizzazioni scolastiche e formative sono comunemente ritenuti deboli e per spiegare tale situazione ritornano in gioco le motivazioni richiamate sopra e cioè l'autonomia delle istituzioni educative e la libertà di insegnamento dei docenti. Ciò comporta come conseguenza l'emergere degli aspetti della *frammentarietà* e della *incoerenza* che a parere dei teorici del modello in questione caratterizzerebbero il funzionamento e la gestione di scuole e centri.

Anche la struttura risulta *problematica*. Infatti, le competenze dei vari organismi interni delle scuole e dei centri non sempre sono ben definite; inoltre, il potere di ogni componente delle comunità scolastiche e formative varia a seconda della natura della questione esaminata e della modalità partecipativa che viene riconosciuta a ciascuna di esse.

In aggiunta, il modello si dimostra particolarmente adeguato a spiegare il funzionamento delle *organizzazioni professionali* come le scuole o i centri. E proprio l'autonomia di cui godono i docenti, in quanto professionisti dei processi di inse-

gnamento/apprendimento, è destinata di per sé a creare un certo grado di ambiguità nella gestione delle istituzioni formative.

La partecipazione delle componenti delle comunità scolastiche e formative ai processi decisionali non si dimostra molto stabile, ma tende ad essere piuttosto *fluida*. La loro presenza alle riunioni non risulta sempre continua; inoltre, ogni anno cambia una parte degli allievi e pure i docenti si trasferiscono e mutano di ruolo.

Il *contesto* si rivela anch'esso causa di ambiguità. Le scuole e i centri risultano sempre più vulnerabili alle pressioni dei genitori e degli studenti. Inoltre, nella società del cambio non è facile interpretare i rapidi mutamenti in atto e questa incertezza si ripercuote nelle istituzioni scolastiche e formative, creando difficoltà e problemi non marginali per la loro gestione.

Il processo decisionale manca spesso di quella razionalità di passaggi che il modello formale ha cercato di descrivere, mentre si presenta frequentemente con le caratteristiche della *casualità*. A motivo della natura ambigua degli obiettivi da perseguire nelle attività educative le scelte tendono ad essere assunte in maniera fortuita sulla base dell'incontro casuale tra problemi e proposte da una parte e decisori dall'altra. Inoltre, non sempre alla decisione segue l'attuazione perché: il risultato viene ritenuto meno rilevante del processo per arrivarci; la realizzazione è affidata a membri dell'organizzazione che non sono convinti della bontà della decisione presa; l'impegno che è stato speso per giungere a una scelta si affievolisce dopo che la decisione è stata assunta; la preoccupazione dei componenti delle comunità educative si focalizza su nuove questioni che emergono nel frattempo.

Scendendo più nello specifico, secondo la teoria in esame le decisioni vengono prese in base al modello del "*bidone della spazzatura*". In altre parole esse sono il risultato delle interazioni tra quattro gruppi di variabili relativamente autonome. Il primo è costituito dai problemi: questi corrispondono alle preoccupazioni che nutrono i membri dell'organizzazione e anche i soggetti esterni a quest'ultima; tutti esigono attenzione, ma non è sicuro che siano risolti in seguito all'esecuzione della decisione presa. Un altro gruppo è composto dalle soluzioni che vengono di solito proposte da qualcuno dei membri dell'organizzazione; secondo i sostenitori del modello del "*bidone della spazzatura*" nelle grandi organizzazioni la formulazione esatta della domanda richiede che prima venga avanzata la risposta. In terzo luogo vanno considerati i partecipanti i quali entrano ed escono dal luogo delle riunioni secondo i loro impegni e la cui partecipazione non è sempre coerente con le decisioni da prendere. Il quarto gruppo è costituito dalle occasioni che portano ad assumere quella determinata decisione. In questo quadro, il processo decisionale si presenta necessariamente ambiguo perché i problemi possono essere indipendenti dalle soluzioni già pronte e in attesa di essere assunte, la partecipazione alle riunioni è fluida e la decisione può dipendere dalle opinioni di chi è presente in quel momento piuttosto che dalla validità oggettiva della soluzione. Per la precisione, va detto che i teorici dell'approccio del "*bidone della spazzatura*" fanno notare che esso riguarderebbe le università e le scuole superiori e non le altre istituzioni scolastiche e formative.

Il modello ambiguo accentua l'*autonomia* della scuola e del CFP e il decentramento delle decisioni. Molte di queste ultime vanno affidate alle articolazioni interne a causa dell'imprevedibilità e della complessità delle situazioni. A sua volta, l'autonomia rispetta il ruolo dei professionisti dei processi di insegnamento/apprendimento e il decentramento consente all'organizzazione di continuare ad operare normalmente, anche se alcune unità si trovano in situazioni problematiche. Certamente questa impostazione non favorisce il potenziamento delle responsabilità della leadership.

5.2. Un bilancio del modello

Sul piano *positivo* un primo contributo rilevante può essere identificato negli apporti nuovi e validi che la teoria in questione offre allo *studio* dell'organizzazione delle scuole e dei centri. È opportuno ricordarli brevemente: anzitutto, si tratta della possibilità che gli obiettivi non risultino ben definiti, ma siano piuttosto ambigui; inoltre, le decisioni concrete delle istituzioni scolastiche e formative possono rivelarsi tutt'altro che chiare; un'ultima importante acquisizione riguarda la partecipazione dei membri dell'organizzazione che non sempre è stabile e si può caratterizzare per un grado più o meno elevato di fluidità.

Un altro punto forte del bilancio si riscontra nelle potenzialità che il modello dimostra sul piano della *descrizione* e dell'*analisi*. La presentazione che è stata fornita precedentemente mette in evidenza la concretezza delle osservazioni avanzate. In altre parole, il modello delinea un disegno più realistico delle organizzazioni scolastiche e formative, lontano dalle astrattezze che si possono registrare negli approcci formali o collegiali.

Passando sul lato delle *criticità*, in primo luogo la teoria in questione tende a *sopravvalutare l'ambiguità* degli obiettivi e delle soluzioni adottate. Infatti, non bisogna dimenticare che i docenti tendono di solito a consentire sulle finalità generali dei sistemi educativi. Inoltre, gli orientamenti a livello macro incidono senz'altro sulle decisioni delle scuole e dei centri, producendo chiarezza e inducendo somiglianze sostanziali tra le varie istituzioni educative.

Un altro aspetto che il modello ambiguo certamente sovrastima è quello dell'*incertezza*. In proposito è sufficiente tenere presente che docenti e studenti sono chiamati a rispettare normative, regole e procedure che rimangono stabili nel tempo. In aggiunta, come si è già fatto notare sopra, la formazione iniziale e in servizio di insegnanti e dirigenti assicura quel retroterra comune che contribuisce alla prevedibilità e alla certezza dei loro comportamenti.

Se il modello si dimostra adeguato a spiegare il funzionamento delle organizzazioni in situazioni di turbolenza, esso si rivela poco adatto in momenti di relativa *tranquillità*. Se la scuola o il centro riesce a difendere le proprie attività dalle pressioni esterne, è possibile immaginare fasi di sufficiente stabilità per le quali l'impostazione ambigua avrebbe ben poco da dire.

Da ultimo si può ripetere un'osservazione che già era stata avanzata a proposito del modello soggettivo. Si tratta dell'apporto molto ridotto che le due teorie

forniscono a livello di *indicazioni concrete* per i dirigenti in vista della conduzione delle istituzioni scolastiche e formative. In altre parole sono veramente scarse le linee guida che il modello offre per l'organizzazione e la gestione perché ambiguità e incertezza non aiutano a elaborare proposte utili.

6. IL MODELLO CULTURALE

Incominciamo con una descrizione sintetica che riprendiamo, come negli altri casi, dall'introduzione: il modello culturale comprende tutti quegli approcci che si focalizzano sui principi, le idee, i simboli e le tradizioni condivisi dai membri di un'organizzazione (Bush, 1997, 2008, 2011; Sergiovanni, 2000, 2002, 2009; Capaldo e Rondanini, 2011; D'Addazio, 2008; Scurati e Falanga, 2008; Serpieri, 2008; Fullan, 2007; English Fenwick, 2006; Malizia, 2007). Esso risponde all'esigenza di valorizzare la *cultura educativa* di una scuola o centro che, in particolare, serve per definirne l'identità propria di ogni istituzione formativa.

L'esposizione che segue è organizzata, come nei precedenti casi, in *due* articolazioni principali. Si comincia con un'illustrazione generale della teoria; segue poi una sezione in cui si tenta di evidenziarne gli aspetti validi e le criticità.

6.1. Una presentazione generale del modello

Un primo aspetto rilevante consiste nella focalizzazione sui *valori* e sulle *opinioni* delle componenti delle comunità scolastiche e formative. Il motivo per questa particolare attenzione va ricercato nell'assunto secondo il quale le percezioni e le azioni delle persone trovano il loro fondamento nei sistemi valoriali di ciascuno i quali, però, non sempre vengono esplicitati in maniera chiara per cui risulta importante farli emergere in modo comprensibile per tutte le parti interessate.

Il modello si basa anche su un altro assunto, quello cioè della *condivisione* di principi e di interpretazioni tra i membri di una organizzazione scolastica o formativa. Infatti, le interazioni tra le persone che compongono le comunità educative fanno emergere progetti e orientamenti comuni. Se essi vengono generalmente accettati nella scuola o nel centro, confluiscono a formare la cultura della scuola; se il consenso si verifica solo a livello di gruppo, allora emerge una pluralità di sottoculture. L'aspetto della condivisione distingue il modello culturale da quello soggettivo che, invece, è focalizzato sulle percezioni individuali dei soggetti.

La cultura si esplicita mediante *simboli, riti e cerimonie* che servono a diffondere e a rafforzare principi e significati: in proposito si possono ricordare le assemblee, le premiazioni, le manifestazioni di varia natura e le cerimonie religiose. Tutte queste espressioni esterne hanno il vantaggio di rendere visibili e soprattutto attraenti i valori, in particolare per gli allievi. Tre sono le forme principali in cui può essere simboleggiata la cultura della scuola e del centro: una è certamente quella concettuale o verbale e qui prevale il linguaggio; una seconda è di natura compor-

tamentale e in questo caso si possono citare i rituali e le cerimonie; la terza consiste nelle modalità visive e materiali come per esempio stemmi, uniformi o trofei.

Nel modello culturale assumono un ruolo speciale gli *eroi* e le *eroine* perché personificano il sistema di valori che caratterizza una determinata scuola o uno specifico centro. Queste figure sono importanti in quanto sollecitano all'imitazione e contribuiscono a conservare il senso dell'unità. Qualsiasi membro della comunità scolastica e formativa, presente e passato, può assurgere a tale condizione se riesce a incarnare in maniera attraente la cultura della scuola o del centro.

6.2. *Aspetti validi e criticità*

Incominciamo con i punti *forti*. L'interesse per i valori e i principi rivaluta l'*aspetto umano* dell'organizzazione delle scuole e dei centri che risultava un poco in ombra negli altri modelli più focalizzati su strutture e processi. Sarebbe infatti riduttivo puntare solo su questi aspetti e dimenticare il progetto educativo delle istituzioni formative.

Un'altra rivalutazione va ricercata nell'attenzione che viene portata all'ambito informale della *cultura* della scuola o del centro. Anche questa è una novità importante rispetto ad altri approcci più interessati alla dimensione istituzionale. In proposito, l'eccezione più importante riguarda quelli collegiali che, come si è detto sopra, si focalizzano sul funzionamento e sulla vita delle comunità scolastiche e formative; queste ultime tipologie, però, non si occupano, o non lo fanno adeguatamente, di uno dei risultati principali delle interazioni che avvengono nelle comunità che è, appunto, la cultura della scuola o del centro.

Diversamente dai modelli soggettivi e ambigui che si dimostravano adeguati sul piano descrittivo ed analitico, ma carenti su quello *operativo*, gli approcci culturali offrono indicazioni pratiche alla leadership educativa per cui la possono aiutare nella gestione di un'organizzazione scolastica o formativa. La scoperta della cultura della scuola e del centro permette di elaborare varie strategie concrete per la loro conduzione.

In specie, vale la pena evidenziarne una particolarmente rilevante. Il successo di un'*innovazione* non dipende solo dalla validità del progetto, dal sostegno dell'autorità amministrativa, dalla preparazione del personale, o dalla disponibilità di risorse sufficienti, ma anche dalla presenza di una cultura recettiva del cambiamento. In particolare, esso deve risultare congruente con i valori dei docenti che sono chiamati a realizzarlo e, comunque, non può essere imposto dall'alto.

Un'altra scoperta riguarda la valorizzazione dei *simboli*, dei riti e delle cerimonie; importante è anche la considerazione riconosciuta alle figure degli eroi, delle eroine e, per il mondo delle istituzioni scolastiche e formative cattoliche o di ispirazione cristiana, ai santi e alla sante, soprattutto se giovani. Infatti, tutti hanno una capacità evocativa e un fascino che facilitano grandemente l'educazione.

Sul piano delle *criticità*, va ricordato anzitutto il rischio di una *manipolazione ideologica* o peggio dell'imposizione di un progetto educativo dall'alto. Il ricorso

eccessivo alla leva culturale e la ricerca della condivisione ad ogni costo della “vision” alla base di un’istituzione scolastica e formativa possono condurre agli esiti negativi appena ricordati.

Un altro pericolo insito nel modello è quello di portare a *confondere la cultura con la realtà* o di semplificare quest’ultima. Si può essere così convinti della bontà di una teoria da credere che la situazione concreta della scuola o del centro sia come questa la rappresenta e si può arrivare fino a ignorare o a trascurare le carenze e i limiti della stessa teoria. La condivisione di un modello interpretativo od operativo non deve far dimenticare le caratteristiche concrete del contesto in cui si interviene concretamente.

La focalizzazione eccessiva sulla cultura può comportare anche ulteriori effetti negativi. Il problema va visto nella possibile *sottovalutazione* di altri aspetti della vita e della gestione delle scuole e dei centri. E qui si profila il rischio che gli aspetti istituzionali o la dimensione processuale o l’attenzione per la comunità vengano trascurati o peggio completamente dimenticati.

In un’istituzione di qualità e di successo è possibile che il progetto culturale della scuola e del centro venga riproposto di anno in anno senza tentarne un bilancio che ne metta in evidenza eventuali limiti e criticità. In questo caso si verifica una *solidificazione* della cultura educativa della struttura che così diviene incapace di aprirsi ai necessari mutamenti, richiesti dal cambio continuo in atto nella nostra società post-industriale.

7. IL MODELLO DELLA QUALITÀ TOTALE

Come è stato precisato nell’introduzione, in questo approccio la qualità viene intesa in base a una prospettiva non più interna all’organizzazione, ma esterna, e consiste nella *soddisfazione del cliente* per cui diviene centrale nel rapporto con il contesto l’impegno per identificare la domanda: è la qualità percepita che è decisiva e la misura operativa è fornita dal successo dell’offerta formativa (Malizia, 2007; Negro, 1995; Malizia e Nanni, 2001; Marcantoni e Torresani, 2000; Galgano, 1992 e 1994; Froman, 1996; Laboucheix, 1993; Collard, 1991; Imai, 1986). All’interno, poi, il collega, o comunque il componente della comunità educativa, non deve più essere immaginato come un competitore, ma come un cliente a cui fornire un prodotto di qualità.

La sezione verrà articolata in *due* parti. Come per i modelli precedenti, la prima evidenzierà gli aspetti comuni e fondamentali, mentre la seconda cercherà di redigere un bilancio generale della teoria, mettendo in risalto elementi validi e criticità.

7.1. *Aspetti comuni e fondamentali*

Anzitutto vanno segnalati gli *spostamenti di accento* che il modello introduce nel concetto di qualità, pur conservando in ogni caso il meglio del passato, come per esempio l’ispezione:

- la priorità passa al processo (programmazione e realizzazione) rispetto al prodotto finito quando potrebbe essere troppo tardi intervenire per correggere i risultanti inadeguati;
- la qualità come soddisfazione del cliente diviene più importante della qualità come assenza di difetti;
- non importa tanto raggiungere dei risultati prefissati e statici quanto puntare al miglioramento continuo e alla elaborazione di un metodo che serva per rendere più rapido il miglioramento;
- la qualità non va considerata come una prerogativa esclusiva degli addetti ai lavori, quanto come un valore per l'intera umanità.

Un primo aspetto fondante consiste nell'attribuzione della *priorità assoluta al cliente*. L'uso di questa terminologia nell'ambito educativo potrebbe fare scandalo, ma i teorici del modello provvedono subito a precisarne il significato. Il cliente in generale è chiunque si serve delle prestazioni professionali di lavoratori o che compra prodotti in vista della soddisfazione delle proprie esigenze. Tuttavia, il concetto di cliente nella scuola e nel centro non è lo stesso che nelle imprese e indica semplicemente soggetti che esprimono bisogni o attese a cui venire incontro. Con riferimento ai processi di insegnamento-apprendimento essi si dividono in esterni ed interni. Tra i clienti esterni vanno annoverati anzitutto gli allievi e i genitori: essi ricevono un servizio che riveste un'importanza fondamentale, per i primi, in vista della loro maturazione e per i secondi in quanto offre loro un supporto essenziale all'esercizio del diritto-dovere all'educazione dei figli. Nella stessa categoria, ma in una collocazione successiva, si riscontrano le scuole e i centri di livello superiore che si avvalgono della formazione ricevuta negli ordini e gradi inferiori, e in particolare il mondo del lavoro e la società che fruiscono delle conoscenze, delle competenze, degli atteggiamenti e dei comportamenti acquisiti dai giovani nelle scuole e nei centri. A loro volta, i clienti interni si articolano in due gruppi, gli insegnanti e il personale non docente che utilizzano gli strumenti e le strutture messe a loro disposizione dalle istituzioni scolastiche e formative per effettuare le loro prestazioni.

La qualità totale precisa nella sua logica quale è il "*prodotto*" delle scuole e dei centri. In generale, si tratta dell'educazione, della cura e della custodia dei giovani, della loro preparazione e selezione per le differenti funzioni da svolgere nella società. Viene anche chiarito che il prodotto primario, l'educazione cioè, comprende vari aspetti quali: i saperi e le conoscenze; i saper fare le tecniche e le pratiche; la saggezza, come capacità di prendere decisioni adeguate; il saper essere come la formazione del carattere e ai valori.

Secondo il modello, dopo aver definito clienti e prodotti, vanno identificati i *processi* e i *fattori produttivi*. Nel primo caso si tratta fondamentalmente dell'insegnamento e degli apprendimenti, mentre nel secondo si parla del personale, dirigente, docente e non, delle attrezzature, degli ambienti, dei laboratori, dei supporti didattici e delle risorse finanziarie.

L'ultimo aspetto da considerare in relazione al principio della priorità assoluta del cliente è costituito dalla figura dei *fornitori*. Essi sono tutti coloro che avviano i processi o intervengono nei medesimi con un contributo di risorse. Più specificamente questa categoria comprende: lo Stato e gli Enti locali che assicurano il personale, le risorse finanziarie, le strutture, i servizi complementari e la manutenzione; i progettisti e i produttori di sussidi; le società di ricerca e di consulenza che offrono metodologie e supporti didattici e organizzativi; gli enti e le società di formazione che sostengono lo sviluppo professionale del personale; le banche e le assicurazioni.

L'adozione del principio della priorità assoluta del cliente implica *innovazioni* importanti per l'organizzazione della scuola e del centro. Anzitutto, il concetto di cliente viene esteso oltre l'allievo - di cui si riconosce sempre la centralità - ad altre categorie, come si è visto sopra. In secondo luogo, l'idea della qualità è ampliata dall'interno all'esterno, cioè non è più affidata soltanto alle verifiche di controllori interni, come per esempio gli ispettori, che devono verificare la conformità con le norme e con le procedure, ma coinvolge anche l'esterno e viene a coincidere con la piena soddisfazione delle aspettative e delle esigenze del cliente. Da ultimo, va sottolineato che le priorità tradizionali vengono capovolte: al primo posto non sono collocati i problemi sindacali, organizzativi, strutturali o normativi, ma le scuole e i centri si pongono al servizio primariamente degli allievi, dei genitori e delle altre categorie di clienti.

Un altro principio fondamentale consiste nella qualità come *soddisfazione piena del cliente* che vuol dire adeguatezza dell'offerta della scuola/CFP alle aspettative ed esigenze soprattutto di allievi e genitori. Ambedue i termini dell'equazione richiedono un approfondimento.

Incominciamo con le dimensioni della *qualità del servizio* scolastico o formativo. La prima è quella tecnica e si riferisce a ciò che la scuola o il centro offre ai suoi clienti, cioè l'educazione anzitutto e poi le attività complementari quali per esempio l'accoglienza, il tutoring, l'affiancamento, il supporto della ristorazione, l'inserimento nel mondo del lavoro. La qualità relazionale e comunicazionale consiste nelle modalità con cui l'istruzione e la formazione vengono fornite e comprende atteggiamenti come tra l'altro la gentilezza, l'assistenza, la prontezza a immedesimarsi nei clienti, il dialogo, la completezza e la chiarezza delle spiegazioni. In terzo luogo si parla di qualità ambientale in rapporto al contesto in cui la scuola o il centro offrono al cliente le loro prestazioni: in particolare si tratta di strutture e impianti e anche del clima psicologico di soddisfazione o meno riguardo all'ambiente. La qualità-immagine risponde all'interrogativo "da chi il cliente riceve l'offerta di istruzione e di formazione" e include aspetti come la sicurezza, la riduzione del rischio e lo status sociale. A sua volta, la qualità organizzativa consiste nelle modalità con cui la scuola o il centro si strutturano per fornire il proprio servizio e comprende la sua funzionalità ed efficienza. Da ultimo, la qualità economica si riferisce all'ammontare delle spese che il cliente e l'istituzione scolastica e formativa

sostengono per l'istruzione e la formazione fornita e include due tipi di costi: quelli della qualità, cioè quanto si spende per assicurarla e quelli della non qualità, cioè degli insuccessi interni ed esterni subiti.

Passiamo all'altro aspetto del rapporto domanda/offerta di educazione, concentrando l'attenzione sulle caratteristiche dei *bisogni dei clienti*. Essi comprendono sia le necessità che i desideri e si articolano in varie categorie. Così, i bisogni possono essere tangibili, cioè materiali e concreti, e intangibili o psicologici come la serenità, la stima, il sentirsi aiutati. Un'altra classificazione li distingue in impliciti, espliciti e latenti. I primi riguardano bisogni che non vengono più neppure manifestati perché la loro soddisfazione è ormai automatica; se però non sono realizzati, il disagio del cliente diviene pieno e non sarà disposto ad accettare scuse. I secondi vengono manifestati in maniera palese e la soddisfazione è condizionata dal loro esaudimento. I bisogni latenti si riferiscono alle esigenze che non si è capaci di formulare fino al momento in cui non si sperimenta la loro soddisfazione; il mancato esaudimento non fa problema, ma la loro realizzazione fa crescere di molto la soddisfazione. Data la grande importanza che assumono i bisogni nel modello della qualità totale che è tutto rivolto al loro esaudimento diviene essenziale procedere alla loro analisi in maniera scientifica.

Alla strategia del *miglioramento continuo* viene affidato il compito di elaborare un programma adeguato per rispondere alle esigenze implicite prima, poi a quelle esplicite e infine a quelle latenti. Il modello della qualità totale distingue tra il miglioramento per innovazione e il miglioramento a piccoli passi. Il primo presenta le seguenti caratteristiche: i suoi effetti si producono a breve termine, ma sono particolarmente ragguardevoli; avviene a grandi passi e implica cambiamenti immediati, a scatti; di solito vi contribuisce una ridotta cerchia di esperti e l'approccio è fondamentalmente individuale; esso mira ad elaborare nuove teorie, a fare delle invenzioni e a predisporre nuove tecnologie; richiede notevoli investimenti finanziari; la valutazione viene effettuata in base ai risultati e ai profitti. Secondo il modello della qualità totale, costituisce una strategia importante, ma presenta due svantaggi che non ne permettono un uso generalizzato e cioè: presuppone la disponibilità di risorse ingenti e riguarda cambiamenti di natura eccezionale. L'altro tipo di miglioramento si qualifica per i seguenti aspetti: gli effetti si fanno sentire a lungo termine, sono duraturi, ma non eccezionali; si realizza a piccoli passi e richiede un'azione continua e il coinvolgimento di tutto il personale per cui l'approccio è collettivo; presuppone conoscenze normali e investimenti modesti; la valutazione si concentra sui processi e gli sforzi. Per il modello in questione costituisce la modalità ordinaria per realizzare miglioramenti e, se viene affinato adeguatamente, può consentire grandi progressi, divenendo una forma di miglioramento a "grandi salti".

La qualità totale offre tre *linee guida* principali per l'attuazione del miglioramento continuo. Anzitutto, si tratta di saper migliorare efficacemente, concentrando l'attenzione sulla soluzione del singolo problema attraverso il potenziamento del-

l'uso delle tecniche che il modello mette a disposizione. La seconda linea guida richiede di saper organizzare il miglioramento, strutturando adeguatamente il lavoro dei gruppi, affidando incarichi di responsabilità a singole persone e mantenendo il sistema aperto a tutte le sollecitazioni che possano venire dall'interno e dall'esterno. L'ultima indicazione consiste nel saper finalizzare il miglioramento, mettendo al servizio delle priorità della scuola o del centro, orientandolo all'ottica cliente-fornitore e indirizzandolo verso il funzionamento dei processi.

Il modello precisa anche quali sono i *fattori chiave* di un'organizzazione efficace del miglioramento continuo che assicuri la trasformazione degli obiettivi in risultati soddisfacenti. Il primo consiste nell'efficacia operativa, cioè nella capacità della scuola o del centro di conseguire importanti progressi nel raggiungimento delle finalità prese in considerazione: in questo caso è decisiva la scelta di puntare ogni anno su pochi, ma rilevanti obiettivi-sfida. Il secondo fattore chiave è costituito dalla coerenza, ossia dalla capacità di evitare dispersioni e sforzi contrapposti, assicurando una congruenza sul piano orizzontale, tra ruoli e funzioni, verticale, tra responsabili a diversi livelli, e strategica, tra impegni a breve, medio e lungo termine.

Dato che, come si è osservato all'inizio, la qualità totale attribuisce priorità al processo sul prodotto, un altro aspetto fondamentale del modello consiste nella *gestione dei processi* della scuola o del centro. Anche in questo caso, oltre a offrire una definizione, il complesso cioè delle attività rivolte a convertire le risorse in prodotti e servizi a beneficio del cliente, il modello si sofferma a fornire indicazioni operative.

Una prima raccomandazione richiede la *standardizzazione* dei processi. Questa significa una chiara determinazione delle modalità operative che vanno eseguite completamente e sempre da parte di ogni membro dell'organizzazione. Essa risulta necessaria per vari motivi: rappresenta il fondamento sicuro per la conservazione di un livello alto di prestazioni; facilita l'identificazione dei problemi che emergono chiaramente dal confronto con lo standard adottato; di conseguenza fa da punto di partenza degli interventi per il miglioramento della gestione. L'importanza di questa indicazione operativa appare evidente se si tiene conto che, quando in una scuola o centro un'attività è realizzata secondo modalità sempre differenti e non ben determinate, è molto difficile ottenere risultati soddisfacenti in maniera generalizzata.

Altrettanto importante è la *razionalizzazione* dei processi. Essa consiste nella ricerca delle condizioni che possono garantire la massimizzazione delle prestazioni. Il modello, stimolando i membri dell'organizzazione scolastica e formativa a ragionare per processi, li spinge a strutturarli per fasi operative e consente un funzionamento e una gestione più efficaci.

Da ultimo viene sottolineata la rilevanza del *rapporto cliente-fornitore* nei processi. Nella logica di questa indicazione operativa ogni posizione è al tempo stesso fornitore per il processo a valle e cliente per quello a monte. Di conseguenza, le interrelazioni tra i membri di un'organizzazione scolastica o formativa non rappre-

sentano più occasione di contrapposizioni o di tensioni, ma diventano invece opportunità di comunicazione e di integrazione, in altre parole di sviluppo del gioco di squadra.

Un altro principio strategico va identificato nella qualità del *sistema di erogazione del servizio* educativo.

Un primo passo da compiere in questa direzione consiste nella *ridefinizione continua dell'offerta* di istruzione e di formazione. Specialmente nella società del cambio accelerato il pacchetto dei servizi, cioè il complesso dei vantaggi che permettono al cliente di percepire un valore maggiore nelle attività educative della scuola o del centro, deve essere costantemente aggiornato. In questa ridefinizione il primo momento consiste nella identificazione delle esigenze dei clienti; poi si passa alla loro classificazione in implicite, esplicite e latenti e si dovrà controllare la corrispondenza con i principi della pedagogia e della didattica; sulla base dei risultati ottenuti nelle precedenti fasi, vengono predisposti i servizi che dovrebbero venire incontro ai bisogni dei clienti.

Sempre ai fini di assicurare la qualità dell'offerta un'altra strategia consiste nel *coinvolgimento del cliente* nelle relative operazioni. In proposito, il primo suggerimento alle scuole e ai centri è di assicurare che il cliente arrivi ben disposto a un rapporto positivo in modo che il personale docente e non docente reagisca favorevolmente e si instauri un circolo virtuoso: pertanto, bisognerà prevedere un'accessibilità adeguata, la conoscenza a priori della struttura, forme soddisfacenti di accoglienza, una comunicazione completa e trattamento eguale per tutti. In secondo luogo, l'interazione tra il personale da una parte e gli allievi e i genitori dall'altra deve essere continua attraverso l'adozione di diverse strategie come sollecitare la motivazione ad apprendere, la partecipazione e il coinvolgimento mediante la comunicazione costante, la liberazione da ogni tipo di paura, il riconoscimento dell'impegno, la riduzione della fatica a parità di esiti, il potenziamento degli aspetti relazionali. Un terzo gruppo di azioni si riferisce alla fase che segue l'interazione con il cliente e l'utilizzazione del servizio e in particolare si tratta: della gestione del disservizio che consiste negli interventi per ridurre le conseguenze negative del mancato rispetto degli standard promessi; della gestione dei reclami che permette l'ascolto dei clienti e diviene un'occasione propizia per identificare problemi e avviare le relative soluzioni, ma che va sollecitata perché i clienti difficilmente protestano e preferiscono lasciare la scuola o il centro piuttosto che reclamare; della comunicazione costante con i clienti; del monitoraggio della loro soddisfazione.

Nello stesso ambito di azioni per garantire la qualità dell'offerta, il modello prevede un ribaltamento dell'approccio finora utilizzato. In particolare, si chiede di *riprogettare tutti gli elementi del servizio*: è la logica di base che va capovolta nel senso di non puntare più alla definizione dell'offerta, ma all'identificazione dei bisogni dei clienti per poi passare alla organizzazione del servizio.

L'ultima strategia di base è costituita dal *coinvolgimento del personale*. Ciò presuppone a monte le seguenti convinzioni: nel lungo termine la riuscita dell'organiz-

zazione dipende in primo luogo dalle risorse umane; queste dispongono di potenzialità enormi; le persone possono realizzare grandi imprese se vengono trattate opportunamente ed è a loro permesso di coinvolgersi nel perseguimento delle finalità della scuola o del centro; i lavoratori non sono in generale pregiudizialmente contrari a partecipare. In proposito sono raccomandate attività promozionali come la condivisione del progetto educativo, le comunicazioni periodiche efficaci, le campagne per la qualità e la previsione di momenti di incontro, confronto e verifica.

7.2. Elementi validi e criticità

A monte del modello della qualità totale vi è la riscoperta della *finalizzazione* dei processi produttivi, e in specie educativi, *alla persona* che viene ad occupare il centro della scena. Al tempo stesso va notato che lo sganciamento della definizione della qualità da parametri assoluti, in quanto viene rapportata a determinati bisogni in un certo momento, potrebbe implicare un relativismo pericoloso.

Un altro aspetto positivo del modello va visto nella piena consonanza con *due principi educativi*, tipici della coscienza pedagogica contemporanea: che l'educando occupa il centro del sistema formativo; e che l'autoformazione è la strategia principe del suo apprendimento. Nelle parole del Rapporto Faure del 1972 tutto questo veniva espresso dicendo che «la scuola dell'avvenire deve fare dell'oggetto dell'educazione il soggetto della sua propria educazione» o che «l'etica nuova dell'educazione deve fare dell'individuo il padrone e l'autore del proprio progresso culturale» (Faure et alii, 1972, p. 161).

Rimanendo nelle possibili incidenze positive del modello della qualità in educazione va affermato che la logica della relazione cliente-fornitore, specie in un orizzonte di globalizzazione, favorisce l'apertura ad un approccio *educativo interculturale*. La qualità totale significa, infatti, interscambio, interazione, rispetto per l'altro, per quanto cliente esso venga considerato e trattato. Vede in ogni persona un portatore di bisogni, attese e desideri che vanno soddisfatti. Apre a stili di vita che possono coniugare locale, nazionale, internazionale, mondiale, oltre le barriere etniche, culturali, religiose. E a suo modo tende a portare in equilibrio, sul piano della pari dignità, i rapporti tra le persone, che invece sono spesso caratterizzati dalla disuguaglianza, dall'intolleranza del diverso, dalla dominazione dell'uno sull'altro. Infatti, la relazione cliente-fornitore va pensata come una relazione in cui l'uno si fa interprete dei bisogni dell'altro per ottimizzare le prestazioni per l'altro.

In terzo luogo, l'approccio della qualità totale fornisce pure una *linea d'azione chiara* per assicurare l'efficacia e l'efficienza del sistema educativo in genere e in particolare di quello di istruzione e di formazione. La ragione va ricercata nel fatto che la validità dell'offerta educativa e dei processi è ottenuta perseguendo la qualità.

Inoltre, con la sua logica dei rapporti interni, consente anche di *motivare i formatori e gli operatori* più adeguatamente. Infatti, la strategia della qualità totale si pone l'obiettivo di soddisfare pienamente i bisogni del lavoratore ai diversi livelli oltre che quelli dei clienti.

Dal punto di vista procedurale, poi, con il principio secondo il quale si deve *far bene le cose la prima volta*, in quanto è molto più dispendioso dover intervenire in un secondo momento per correggere un'azione non riuscita, l'approccio della qualità totale mette in risalto il "costo della non qualità" inteso come spreco di risorse per riparare le carenze di ciò che è stato già realizzato male. Viene facile pensare ai tanti indicatori di inefficienza dei sistemi di istruzione e di formazione, quali gli abbandoni, le bocciature, le ripetizioni, il tasso di assenteismo del personale docente e non, gli esuberanti.

All'opposto di questa situazione, vi è l'altro principio del *miglioramento continuo* che significa una sollecitazione costante a non accontentarsi mai dei risultati raggiunti per cui il progresso è sempre dietro l'angolo.

Ancora più radicalmente è avanzata l'idea della *prevenzione* che significa superare la logica di contare gli insuccessi alla fine dell'intervento educativo per sostituirla con quella di prevedere fin dall'inizio le condizioni che consentono di evitare gli insuccessi. E tutto ciò è possibile perché la *creatività* non è un dono naturale limitato a pochi ingegni eccezionali, ma è presente in tutti almeno come capacità di dare risposta a un'esigenza combinando in modo nuovo concetti e informazioni note.

Al tempo stesso ai singoli è chiesto di *sviluppare responsabilità e autocontrollo*. Da questo punto di vista è decisivo il superamento della separazione tra chi decide, chi esegue e chi controlla a favore della logica che chi esegue deve controllare le proprie prestazioni e deve contribuire con la propria esperienza al miglioramento continuo del funzionamento dell'organizzazione, operando "insieme".

Ma rimane che la trasposizione del modello della qualità totale in educazione non è senza *problemi*. Resta che la soddisfazione del cliente non può essere l'unico criterio di validità di un intervento educativo. I bisogni dell'educando da soddisfare non sono sempre e solo quelli che egli percepisce, ma è necessario spesso "educare" (cioè "esplicitare, far maturare, dilatare, riorientare ed integrare") la sua domanda. In altre parole la qualità totale è esposta al pericolo di cadere nel clientelismo educativo e più largamente di dare ansa *al soggettivismo e al relativismo* (magari concorrendo a formare spostati o persone senza senso del limite ed incapaci di resistere al diverso, all'insuccesso, alla complessità della vita sociale adulta). Ma più radicalmente, è da precisare che l'educazione non si può ridurre al soddisfacimento dei bisogni dell'educando. È il limite dello stesso "puerocentrismo" del movimento delle scuole nuove. In educazione, le tendenze soggettive vanno combinate con le intenzionalità sociali, pur con tutto il senso di criticità e di distanza che ciò richiede nel processo di formazione. I progetti-uomo e i progetti-società delle famiglie e della vita civile e politica e le prospettive di sviluppo economico e sociale entrano in interazione, spesso dialettica ed antinomica, con la spontaneità e gli impulsi dei soggetti in formazione. Per dirla in termini freudiani, in educazione c'è spesso da muoversi tra principio del piacere e principio della realtà: certo in ordine allo sviluppo di quel principio di valore che è la qualificazione umanamente degna dell'io-persona (sia

esso individuo o gruppo o comunità o popolo). Ma resta pure assodato che trasmissione e ricerca creativa vanno di pari passo in quell'aiuto ai processi di personalizzazione che ultimamente è l'educazione.

8. OSSERVAZIONI CONCLUSIVE

La presentazione dei vari modelli appena conclusa ha mostrato con chiarezza che nessuno di loro è in grado di offrirci una teoria generale dell'organizzazione della scuola e del CFP: tutti evidenziano carenze più o meno rilevanti che impediscono loro di assurgere a una spiegazione globale dell'ambito della realtà educativa in esame. Al tempo stesso è emerso che ognuno degli approcci si caratterizza per importanti punti di forza i quali più che escludersi si possono integrare senza seri problemi. Inoltre, alcuni di loro dimostrano potenzialità migliori sul piano descrittivo-interpretativo - come i modelli soggettivi, politici e ambigui - mentre altri offrono indicazioni più significative sul piano propositivo - come i modelli formali, collegiali, culturali e della qualità totale. Nelle osservazioni conclusive che seguono si tenterà in forma sintetica un'*integrazione* sulla base dei punti di forza, distinti tra momento analitico e prospettico.

A livello *descrittivo* il *modello soggettivo* sottolinea che al centro della teoria dell'organizzazione scolastica e formativa si colloca l'individuo - o meglio, secondo noi, la persona in particolare dell'allievo, ma anche dell'insegnante, dei genitori e di tutte le altre parti interessate - e non l'istituzione educativa, la società, lo Stato, il sistema economico o la stessa Chiesa. Inoltre, i docenti non vanno considerati come automi, ma come professionisti impegnati con le loro competenze a servizio degli allievi. In questo contesto, l'approccio soggettivo aiuta a interpretare il comportamento individuale e le relazioni tra le persone.

A sua volta il *modello politico* mette in discussione una visione troppo idilliaca dell'organizzazione scolastica e formativa e ci ricorda che al suo interno sono presenti e operanti l'interesse e il potere. Del primo non bisogna dimenticare che può essere uno stimolo importante per l'azione: in ogni caso va tenuta in attenta considerazione la diversità di interessi in quanto può provocare tensioni e conflitti dentro le scuole e i centri. In aggiunta, il potere contribuisce a determinare i risultati in maniera significativa.

Sulla stessa lunghezza d'onda, il *modello ambiguo* arricchisce la teoria dell'organizzazione scolastica e formativa con i concetti di: obiettivi ambigui, scelte operative poco chiare e partecipazione fluida.

A livello *propositivo*, il *modello formale* richiama l'attenzione sull'importanza degli aspetti strutturali e istituzionali, del conseguimento degli obiettivi ufficiali e della razionalità dei processi.

Ancora più rilevanti sono le sottolineature del *modello collegiale*. La prima riguarda la centralità della comunità educativa che con la centralità della persona co-

stituisce un binomio essenziale e fondante. L'approccio mira ad assicurare la maggiore partecipazione di tutte le componenti e la collegialità delle decisioni. L'autorità non si basa sulla posizione giuridica e/o gerarchica, ma sulla competenza e sull'esperienza personale. Ai docenti e ai dirigenti va riconosciuta una giusta autonomia che li situa all'intersezione tra centro e periferia del sistema. L'approccio inoltre richiama l'attenzione sul fatto che l'innovazione scolastica e formativa devono fondarsi sulla collaborazione di tutti.

Il *modello culturale* insiste sul progetto educativo come motore dell'organizzazione scolastica e formativa e sull'ambito informale della cultura che è altrettanto rilevante come la struttura e i processi. Inoltre, l'interesse per i valori e i principi rivaluta l'aspetto umano del management e la considerazione riservata ai simboli apre una pista importante per l'educazione morale, spirituale e religiosa. Un'indicazione operativa rilevante evidenzia che il successo di un'innovazione dipende dalla creazione nella scuola o nel centro di una cultura recettiva del cambiamento.

Da ultimo la *qualità totale* fornisce una linea d'azione chiara per garantire efficacia ed efficienza. Il suo principio fondamentale, la soddisfazione del cliente, rivaluta l'importanza della domanda formativa, rendendo determinante la risposta ai bisogni educativi degli allievi e delle loro famiglie, anche se non può essere assunta come unico criterio di validità perché va sempre inquadrata in un contesto valoriale più ampio.

Capitolo 2

Le dimensioni dell'organizzazione scolastica e formativa

Nell'introduzione si è già accennato che, dopo aver delineato nella prima parte le teorie principali, nella seconda ci si occuperà delle *dimensioni* più significative dell'organizzazione delle scuole e dei centri (Bush, 1997, 2008, 2011). La prima riguarda gli obiettivi, la loro natura generale, di gruppo o individuale, la loro precisione e certezza o la loro genericità e ambiguità, i loro contenuti, le caratteristiche del processo decisionale che porta alla loro definizione, il consenso o le tensioni che li accompagnano. Una seconda dimensione è costituita dalla struttura che può essere concepita come un dato oggettivo, autonomo rispetto alle componenti dell'organizzazione o come una creazione di queste ultime, come un elemento sicuro dell'organizzazione o come un aspetto non privo di lati incerti ed oscuri. Un'altra tematica fondamentale consiste nei rapporti con l'ambiente esterno che possono essere visti come collaborativi, politici, conflittuali o ambigui e nell'influsso che essi esercitano sulla gestione della scuola o del CFP. Un'ultima dimensione è offerta dalla leadership del dirigente e anche qui si discute sulla consistenza monocratica o grupपालe e sulla natura gerarchica, democratica, cooperativa, morale o politica.

1. GLI OBIETTIVI

Il modello formale ci fornisce il punto di partenza, offrendoci una definizione corrente che a un primo esame appare senz'altro fondata. In sintesi, le scuole e i centri sono organizzazioni impegnate nel raggiungimento di obiettivi *specifici e ufficiali*, che sono indicati dalla legislazione e che ricevono una configurazione precisa e dettagliata in relazione ai singoli contesti ad opera dei dirigenti con l'apporto degli insegnanti (Bush, 1997, 2008, 2011; Sergiovanni, 2000, 2002, 2009; Capaldo e Rondanini, 2011; D'Addazio, 2008; Scurati e Falanga, 2008; Malizia, 2007). La loro funzione consiste nell'offrire un metro per decidere e valutare le attività delle istituzioni educative la cui legittimità e adeguatezza viene giudicata in base alla corrispondenza con essi. La teoria in questione, almeno tra gli autori più attenti, non nega che nelle organizzazioni scolastiche e formative esista una pluralità di obiettivi che si collocano a livelli diversi come quelli di singolo individuo, di com-

ponente, di organismo, di contesto esterno o di ambiente interno; in ultima istanza, tuttavia sono sempre gli obiettivi ufficiali a prevalere.

Per il modello collegiale, gli obiettivi non sono decisi solo dal dirigente, anche se con il contributo dei docenti, ma sono il risultato del consenso di *tutta la comunità educativa e formativa*. Infatti, le probabilità di perseguire con successo le finalità che la scuola o il Centro si è proposto sono maggiori se i singoli membri ne sono partecipi, le sentono proprie e hanno contribuito personalmente a elaborarle. Al tempo stesso va sottolineato che il consenso è possibile solo a determinate condizioni: in primo luogo, è necessario che il dirigente sia messo in grado di scegliersi i propri docenti; inoltre, si richiede che vi sia una condivisione del medesimo progetto educativo da parte di tutte le componenti della comunità educativa e formativa. La teoria ha anche approfondito il tema del ruolo degli obiettivi: questo è triplice nel senso che essi costituiscono una guida per le iniziative della scuola e del centro, forniscono loro una legittimazione importante e offrono dei criteri per la valutazione del loro successo.

Un ulteriore rilevante contributo sul piano positivo in vista di una migliore conoscenza e valorizzazione degli obiettivi viene dal modello culturale. Le teorie precedenti hanno messo in risalto che essi sono collegati con l'ufficialità dei testi di legge e che sono fondati sul consenso della comunità educativa e formativa. Tutto ciò rimane vero, ma il modello in questione sottolinea un altro aspetto importante degli obiettivi: attraverso di essi trova un'espressione precisa il progetto educativo e culturale di una scuola e di un centro; in aggiunta, la loro determinazione e la loro attuazione contribuisce in maniera rilevante a consolidare tale progetto. Un'altra loro funzione che la teoria in esame evidenzia è quella di garantire la coerenza dell'organizzazione attraverso la corrispondenza tra loro e il progetto. Se poi gli obiettivi ufficiali risultano generici e pertanto inadatti a fornire una guida sicura per decidere e realizzare le attività dell'organizzazione scolastica o formativa, allora la cultura educativa della scuola o del centro può offrire indicazioni valide per una loro interpretazione efficace.

Il lato positivo degli obiettivi non deve farci dimenticare le *criticità* che li riguardano e su cui concentrano l'analisi le altre teorie organizzative.

Come si è evidenziato sopra, il modello *politico* sposta l'attenzione dall'organizzazione nella sua totalità ai diversi *gruppi* che la compongono. Sono questi gli attori principali delle dinamiche in atto nelle scuole e nei centri e pertanto sono i loro obiettivi ad essere decisivi. A sua volta ogni gruppo persegue i propri interessi, cercando di farli passare come finalità generali. Le differenze tra gli obiettivi sono destinate necessariamente a provocare conflitti e tali contrasti tendono a rendere gli obiettivi instabili, ambigui e discordi. Per cercare di farli divenire maggioritari i gruppi avviano processi di negoziazione e di aggregazione che assumono un carattere continuo e che soprattutto comportano aggiustamenti e cambiamenti senza sosta negli obiettivi. Questi ultimi diventano generali se i gruppi che li sostengono danno vita a coalizioni capaci di farli prevalere all'interno della scuola o del centro.

Il carattere problematico degli obiettivi ritorna in maniera anche più esplicita nel modello *ambiguo*. Secondo questo approccio, questi risulterebbero vaghi e confusi e quindi inadatti ad essere assunti come punti di riferimento. Non sarebbe possibile immaginare un agire secondo intenzionalità precise, mirate a finalità definite a motivo del contesto proprio delle istituzioni formative che si caratterizza per un flusso continuo di attori, situazioni, difficoltà, soluzioni sempre nuove e diverse. Pertanto, il processo decisionale non servirebbe primariamente a rendere operative le finalità della scuola o del centro mediante la determinazione di strategie efficaci, ma a chiarire le posizioni in gioco.

Per il modello *soggettivo* gli obiettivi che vengono perseguiti in una istituzione formativa non sono né quelli generali dell'organizzazione, né quelli dei diversi gruppi in cui si articola, ma sono gli obiettivi delle persone che operano al suo interno. I docenti e soprattutto i dirigenti perseguono nella loro azione finalità personali che spesso non riguarderebbero se non marginalmente il processo di insegnamento apprendimento. Quelle che apparentemente sembrano essere le finalità generali dell'organizzazione risultano concretamente proprie delle persone più influenti.

Riguardo a questa ultima affermazione non manca chi fa osservare che solitamente i docenti conoscono gli obiettivi generali delle scuole e dei centri in cui operano e si identificano in vari di loro. Più generalmente gli ultimi tre approcci che sono stati richiamati, se riescono a evidenziare carenze e limiti circa le finalità degli istituti formativi, tuttavia non sono in grado di spiegare il loro funzionamento normale e soprattutto di offrire proposte di carattere positivo in materia.

Se dalla prospettiva più procedurale-strategica si passa a quella *contenutistica*, possono essere di aiuto le indicazioni che vengono dalla *qualità totale*, anche se si rimane sempre nel quadro di un approccio organizzativo alle istituzioni educative (Malizia, 2007; Negro, 1995; Malizia e Nanni, 2001; Marcantoni e Torresani, 2000; Galgano, 1992 e 1994; Froman, 1996).

Un primo obiettivo che deve diventare un atteggiamento permanente tra le componenti di una scuola o di un centro consiste nel *far bene le cose la prima volta*. Come si è osservato nella presentazione generale del modello, si tratta della modalità più intelligente di operare e implica l'uso di una quantità inferiore di energie. Infatti, risulta molto più costoso correggere successivamente una prestazione eseguita in modo sbagliato che farla bene subito. Perseguendo l'obiettivo appena enunciato, è possibile evitare il costo della non qualità, cioè lo spreco di risorse necessarie per correggere gli interventi non ben realizzati la prima volta.

Un'altra finalità consiste nel *rapportarsi agli altri nella logica cliente-fornitore* perché, come si è osservato sopra, la qualità totale significa dialogo, interazione e rispetto per l'altro. Essa sollecita a considerare le persone come soggetti portatori di aspirazioni ed esigenze e a identificarsi con i loro bisogni e a comprendere la situazione degli altri e di metterli nella condizione di operare al meglio. La relazione cliente-fornitore non va pensata tanto come un rapporto nel quale il primo può esigere il massimo dal secondo perché paga una prestazione o un prodotto,

quanto come un'opportunità in cui una parte si fa interprete delle esigenze dell'altra per valorizzare le prestazioni reciproche. Spesso le relazioni tra le persone sono viziata da squilibri, distanze, barriere: la cultura della qualità mira al contrario a riportarle sul piano della pari dignità.

Migliorare continuamente è un altro degli obiettivi di natura organizzativa della qualità totale, sebbene focalizzati più sui contenuti rispetto agli approcci richiamati sopra. Come si è evidenziato nella presentazione generale del modello, esso comprende sia il mantenimento sia il miglioramento in senso stretto: il primo consiste in quegli interventi mirati a garantire che il livello delle prestazioni non si abbassi; nel secondo caso la finalità è quella di elevare il grado della qualità che si è riusciti a ottenere. Alla base di questo obiettivo si collocano due convincimenti di base del modello della qualità totale: anzitutto si tratta della persuasione che non ci sia nulla che non possa essere in qualche maniera migliorato; l'altra idea che entra in gioco è che non ci si debba mai accontentare dei traguardi conseguiti.

Al buon funzionamento dell'organizzazione scolastica e formativa può contribuire il voler *ragionare per cause e non per colpe*. Un primo vantaggio va ricercato nella possibilità che tale obiettivo offre di mettersi in discussione senza però incorrere nel pericolo di essere colpevolizzati. Un apporto importante consiste anche nel favorire la identificazione della relazione causa-effetti, facilitando la comprensione delle dinamiche operanti nelle scuole e nei centri e di conseguenza permettendo di intervenire sulle ragioni vere dei problemi anziché limitarsi ai sintomi. In questo quadro gli sbagli si trasformano in occasioni di miglioramento e soprattutto si riducono i motivi di conflitto tra le persone.

Sviluppare la creatività è un altro obiettivo che la qualità totale propone alle scuole e ai centri. Come si è evidenziato nella presentazione generale del modello, la creatività non deve essere considerata come una dote riservata a poche persone eccezionali, ma va immaginata come una caratteristica presente in tutti; più in particolare, è un processo che consente di soddisfare una specifica esigenza, rapportando tra loro in modo originale concetti e informazioni già conosciute. La sua manifestazione può essere ostacolata da impedimenti di diversa natura: caratteriali, legati all'abitudine, emotivi e socio-culturali. Nonostante ciò, è possibile promuovere la creatività, sviluppando atteggiamenti di umiltà e riconoscimento dei propri limiti, capacità come intuizione, affettività, immaginazione, emotività e ricorrendo a metodi specifici come per esempio il brainstorming, il brainwriting, la concentrazione profonda.

Sulla stessa linea si colloca l'obiettivo di *sviluppare una grande fiducia nelle potenzialità della ragione*. Infatti, si possono conseguire risultati molto importanti e talora anche impensabili, quando si assicura adeguato spazio alla riflessione e le si dà credito. Miglioramenti significativi e vere innovazioni sono senz'altro raggiungibili se si fa ricorso a metodi adeguati e alle risorse di uno spirito creativo.

Un contributo nella medesima direzione viene dalla indicazione di *affrontare i problemi con un approccio scientifico*. Alla qualità totale si deve riconoscere il me-

rito di aver messo la statistica alla portata di tutti. Inoltre, va ricordato il metodo di investigazione specifico del modello, il cosiddetto *PDCA* dalle prime lettere delle parole inglesi che definiscono le sue fasi. Si tratta anzitutto di pianificare (“*plan*”) in profondità il corso dell’azione; successivamente si passa alla fase esecutiva (“*do*”), che va costantemente monitorata (“*check*”); infine, i risultati della verifica devono portare a correggere l’attività intrapresa se l’esito è stato negativo o a standardizzare il percorso se i risultati si sono rivelati positivi (“*act*”). Troppo spesso di fronte a un problema si è tentati di arrivare immediatamente alle soluzioni, evitando di realizzare in maniera soddisfacente la fase della pianificazione, o si tende a comportarsi in modo non molto rigoroso nel verificare i traguardi conseguiti e a non tenere adeguatamente sotto controllo gli obiettivi raggiunti in paragone a quelli progettati o si trascura il momento della standardizzazione delle innovazioni introdotte. Il PDCA aiuta a ridurre il rischio di compiere questi errori.

Uno sviluppo interessante di queste idee è offerto dall’obiettivo che sottolinea l’esigenza di *parlare con dati e fatti e saper far parlare dati e fatti*. In un mondo in cui la scienza e la tecnologia occupano una collocazione centrale non è possibile affrontare i problemi sulla base di pure sensazioni e impressioni, ma bisogna ragionare con metodo a partire da situazioni reali debitamente accertate. Gli strumenti della qualità totale offrono indicazioni precise e semplici su come raccogliere i dati, trattarli, misurarli, rappresentarli e visualizzarli in modo da farli parlare e così consentire di trovare una soluzione adeguata al problema sotto esame.

Un’altra raccomandazione del modello della qualità richiama l’esigenza di *conoscere e realizzare sempre la logica delle priorità*. La ragione di questo obiettivo va ricercata nella constatazione che ogni problema presenta molti aspetti, ma soltanto pochi risultano veramente significativi. Pertanto, le risorse disponibili, spesso limitate, non vanno disperse su una molteplicità di fronti, ma devono essere focalizzate su quelli decisivi.

La qualità totale fa molto affidamento sul *lavorare in gruppo*, sulle sinergie, sulla concentrazione di forze, che permetterebbero il famoso «2 più 2 può fare 5». È la logica che sottostà ai circoli della qualità e ai gruppi di miglioramento, nella convinzione che un gruppo di persone che opera unito ottiene senz’altro esiti più soddisfacenti di un medesimo numero di soggetti che agiscono individualmente.

Un ultimo obiettivo consiste nello *sviluppare responsabilità e autocontrollo*. Come si è messo in risalto sopra nella presentazione generale del modello, contribuiscono in questa direzione il far bene le cose la prima volta, l’attenzione ai dettagli, l’impegno per garantire la soddisfazione del cliente, l’idea del costo della non qualità e il superamento della separazione tra chi decide, chi esegue e chi controlla a favore della logica che chi esegue deve controllare le proprie prestazioni e deve contribuire con la propria esperienza al buon andamento dell’organizzazione insieme con gli altri attori

In *conclusione*, si può dire che normalmente le scuole o i centri perseguono obiettivi specifici e ufficiali. Questi assolvono a molteplici funzioni: rappresentano

una fonte di legittimazione dell'operatività; esprimono in maniera precisa e chiara la cultura e il progetto educativo/formativo; forniscono linee guida per l'azione; offrono criteri istituzionali per la valutazione delle varie attività; sono una misura del successo della struttura scolastica/formativa.

Sul piano problematico non va dimenticato che gli obiettivi possono rispecchiare gli interessi di singoli gruppi di potere o peggio di alcuni individui influenti, e non quelli generali di tutte le componenti e del sistema nazionale di istruzione e di formazione e che la loro formulazione può essere generica e vaga, se non confusa.

Pertanto, risulta di grande aiuto la lista degli obiettivi di natura organizzativa offerti dal modello della qualità totale che però non vanno assunti pedissequamente, ma integrati in maniera armonica nel proprio progetto educativo/formativo.

2. LA STRUTTURA

L'ordine con cui si alterneranno le proposte dei vari modelli è il medesimo della precedente sezione. D'altra parte, esso segue l'evoluzione dei vari approcci, la loro comparsa nel tempo che generalmente corrisponde ad un andamento dotato di una sua logica intrinseca.

Il modello formale ci fa da apripista, fornendoci considerazioni del tutto giustificate, anche se un po' scontate e soprattutto superficiali (Bush, 1997, 2008, 2011; Sergiovanni, 2000, 2002, 2009; Capaldo e Rondanini, 2011; D'Addazio, 2008; Scurati e Falanga, 2008; Malizia, 2007). La struttura delle organizzazioni scolastiche e formative costituisce una realtà *oggettiva* che al tempo stesso svolge sul piano soggettivo una funzione di primaria importanza quella di trasmettere ai membri un senso di appartenenza. Più specificamente, la posizione nell'organigramma determina il ruolo del singolo, il suo comportamento concreto. Pertanto, è la struttura a prevalere sulla persona e a condizionarne la vita professionale.

L'approccio collegiale trova un punto di incontro con il precedente nella natura oggettiva della struttura che tutti possono facilmente e immediatamente riconoscere. Al tempo stesso tra i due esiste una differenza fondamentale: secondo il modello formale la configurazione della struttura si presenta verticale e gerarchica e le scelte sono adottate dal dirigente mentre ai singoli membri spetta la loro fedele esecuzione; al contrario, il modello collegiale segue un'impostazione di carattere orizzontale in cui tutti possono influire egualmente sulle decisioni. In questo approccio la struttura deve prevedere due tipi di articolazione: organismi collegiali di natura permanente e gruppi ad hoc che vengono creati in funzione di problemi specifici e che hanno una durata commisurata ai tempi necessari per la loro soluzione. Il processo decisionale nell'approccio in questione non solo è più *democratico* perché tende a coinvolgere tutte le persone interessate, ma è anche più efficace perché attribuisce un ruolo maggiore alle competenze dei singoli membri rispetto alla loro posizione nella gerarchia.

Completa questi primi tentativi di definire in positivo l'organigramma di una scuola o di un centro la concezione del modello culturale che vi vede la *traduzione* della cultura dell'organizzazione *in ruoli e in rapporti tra ruoli*. L'approccio in questione evidenzia anche come le riunioni degli organismi collegiali e dei gruppi ad hoc possono fornire un contributo importante per consolidare, approfondire e diffondere la cultura dell'organizzazione. Quest'ultima non va immaginata necessariamente come un tutto omogeneo ed unitario, ma più la struttura diviene complessa e più aumentano le probabilità che si sviluppino sottoculture diverse e pure opposte.

Anche a proposito della struttura non mancano le *criticità* e tre dei modelli che sono stati precedentemente analizzati a livello generale hanno concentrato su di esse la loro attenzione.

Così l'approccio politico mette in discussione il carattere oggettivo e stabile degli organigrammi perché essi non sono qualcosa di definito a priori dalla normativa o il risultato delle scelte di una comunità educativa o la operazionalizzazione di un progetto, ma provengono da un processo di *negoziazione tra i gruppi* e mutano secondo gli interessi che di volta in volta prevalgono nella lotta che si svolge tra loro per il potere. Pertanto, la struttura non costituisce una dimensione dell'organizzazione scolastica o formativa, funzionale al miglioramento della sua efficacia educativa, ma rappresenta uno strumento al servizio delle finalità che la coalizione maggioritaria intende perseguire. In questo quadro le scuole e i centri sono considerati luoghi privilegiati dei conflitti a livello micro-politico dato che si tratta di organizzazioni flessibili e aperte, prive di grandi rigidità a motivo dell'autonomia più o meno ampia di cui godono e della libertà di insegnamento di cui sono titolari docenti e formatori. E sono soprattutto le strutture che si prestano a divenire terreno di scontro tra i vari gruppi in lotta tra di loro.

Il modello soggettivo coincide con quello politico nel concepire le strutture non come una realtà oggettiva e stabile, ma come un aspetto *mutevole* delle organizzazioni perché è il prodotto dell'interazione tra i loro membri. Si differenzia invece perché pone l'accento sui significati, sulle interpretazioni e sui valori dei singoli componenti: sono essi e non i gruppi o le coalizioni a determinare gli organigrammi. Secondo i teorici di questo approccio non tutti i membri hanno la stessa incidenza, ma alcuni possiedono una influenza superiore agli altri. Un'altra diversità rispetto al modello politico riguarda l'importanza delle strutture che secondo l'impostazione soggettiva non avrebbero grande rilevanza data la difficoltà di comprendere significati e interpretazioni individuali, mentre l'attenzione maggiore viene riservata ai processi.

Ancora più negativo sugli organigrammi è l'approccio *ambiguo*. Le strutture vengono considerate una dimensione problematica delle scuole e dei centri perché questi si presentano come un insieme di articolazioni tra loro relativamente autonome e quindi poco connesse, slegate e instabili. Più in particolare, va tenuto presente che: le competenze decisionali delle varie unità operative non sempre sono

definite chiaramente; la classificazione delle deliberazioni da prendere circa la loro rilevanza, urgenza, contenuti, finalità e forme può essere effettuata secondo criteri diversi e quindi risulta potenzialmente arbitraria; e le regole che disciplinano i processi decisionali possono talora mancare della precisione necessaria. Inoltre, va ricordato che è sempre possibile aggirare o quanto meno abbreviare gli iter procedurali. Comunque, se le ragioni per sostenere la presenza di ambiguità delle strutture sono varie e rilevanti, tuttavia, come si è osservato nella parte generale, non vanno sopravvalutate perché riguardano aspetti e momenti della vita dell'organizzazione, ma certamente non la coinvolgono tutta.

In questa sezione il modello della *qualità totale* ci permette di scendere maggiormente nei particolari che riguardano il tema della struttura (Malizia, 2007; Negro, 1995; Malizia e Nanni, 2001; Marcantoni e Torresani, 2000; Galgano, 1992 e 1994; Froman, 1996). Tale approfondimento non si limita alla considerazione degli organigrammi nella loro staticità ma si estende anche all'esame della loro dimensione dinamica. In proposito, il discorso si articola intorno a quattro grandi tematiche: il piano di miglioramento continuo; il controllo e la gestione dei processi; la pianificazione strategica globale; l'introduzione di un programma di qualità totale in una scuola o centro.

Incominciamo con la prima. Il *piano di miglioramento continuo* risponde a tre interrogativi: come coinvolgere il personale nella sua globalità; come migliorare la scuola o il centro; come orientare il rinnovamento. Quali criteri guida per organizzarlo vengono suggeriti i seguenti: partecipazione di tutto il personale; animazione della leadership educativa; perseguimento dell'eccellenza nell'intera organizzazione; riconoscimento dell'impegno del personale; uso di strumenti semplici ed efficaci; adozione dei metodi della qualità totale. Anche le strategie per realizzare il piano di miglioramento continuo sono di vari tipi: lavoro per gruppi, diagramma causa-effetto; programma dei suggerimenti; incarichi individuali. Esse rispondono tutte alla medesima logica secondo la quale il personale impegnato nella routine difficilmente riesce a trovare il tempo per il miglioramento per cui è necessario offrire loro l'opportunità di diversificare i due momenti strutturandoli in attività differenti, entrambi obbligatorie per la stessa persona, evitando così di affidare la routine ad alcune e l'innovazione ad altre.

La prima strategia prevede anzitutto i *gruppi di miglioramento* che si propongono un miglioramento rilevante, trasversale ai diversi campi di azione della scuola e del centro, quantificato in percentuali di crescita a due cifre; gli obiettivi sono fissati dall'alto e generalmente vengono specificati da linee guida. La loro composizione si fonda su un numero ristretto di membri, tra quattro e otto, i quali devono essere in possesso di professionalità diverse, ma anche i ruoli possono essere differenti. La partecipazione non è affidata alla libera scelta dei singoli, ma è orientata dall'alto perché la risoluzione dei problemi perseguita richiede l'apporto del personale più esperto nello specifico. Il gruppo dovrà provvedere alla nomina di un coordinatore e di un segretario. Quanto al funzionamento, l'iter prevede riunioni perio-

diche, in media una ogni dieci giorni, della durata all'incirca di due ore e mezza. L'articolazione del percorso in fasi è scandita dall'uso del metodo PDCA, di cui ci siamo occupati sopra, e il gruppo si scioglie al momento della messa a regime del miglioramento risultato valido alla verifica. I vantaggi della strategia possono essere identificati nella risoluzione dei problemi della scuola e del centro, nella formazione gratuita che viene offerta ai partecipanti dalla possibilità di lavorare con altri specialisti in un progetto di rinnovamento, al potenziamento della collaborazione all'interno e all'apprendimento di metodi operativi efficaci. I *gruppi di progetto* si distinguono da quelli di miglioramento in quanto non operano su processi già funzionanti, ma su quelli nuovi da avviare e si servono soprattutto di dati qualitativi. A loro volta, i *circoli della qualità* sono finalizzati al miglioramento del clima e al coinvolgimento del personale. Si contraddistinguono per: la volontarietà della partecipazione; l'autonomia della scelta; la continuità e la stabilità del gruppo nel tempo; la natura dei problemi limitata a un solo ufficio, ruolo o funzione; l'impegno inferiore.

La strategia appena richiamata subordina la collaborazione del personale a precise condizioni, in particolare a quella di incontrarsi nello stesso luogo e tempo per cooperare alla predisposizione del miglioramento atteso, per cui viene escluso l'apporto di quanti non possono essere presenti nei gruppi. Il *sistema cedac*, cioè il diagramma causa-effetto con l'aggiunta di cartellini ("cause-effect diagram additional cards"), cerca di ovviare a questi limiti, offrendo una strategia per attuare la collaborazione più ampia in maniera originale ed efficace. Tra l'altro richiede l'istallazione di un cartellone in un luogo di passaggio che consenta di raccogliere in relazione a un determinato problema tutti i possibili suggerimenti sia sul piano delle cause sia su quello degli effetti. Il percorso che si serve di questo strumento è alquanto complesso e si articola in nove fasi: definizione del tema del miglioramento, dei criteri di misura dei risultati – significativi, di facile comprensione e raccolta, condivisi – da riportare sul lato degli effetti, dei tempi di raccolta degli indicatori di prestazione e degli obiettivi del miglioramento con conseguente esposizione del cartellone; raccolta dei cartellini di segnalazione delle cause e delle proposte di miglioramento; selezione e sperimentazione di queste ultime con l'obbligo di giustificare la scelta; verifica degli esiti conseguiti che vanno indicati sul lato degli effetti; messa a regime delle proposte che hanno ottenuto il conforto di risultati positivi nella verifica. La strategia presenta parecchi vantaggi: visualizzazione dei problemi e degli obiettivi; offerta di un supporto operativo alla formazione; promozione di una corretta competitività: partecipazione della più gran parte del personale; diffusione del metodo scientifico e della cultura del miglioramento.

Il sistema dei *suggerimenti individuali* offre al personale l'opportunità di presentare ogni giorno alla leadership educativa le proprie proposte per migliorare il funzionamento della scuola e del centro attraverso cartellini messi a disposizione in luoghi strategici. In tempi brevi esse vanno esaminate e va anche data una risposta sul merito: le più valide possono anche essere premiate. Il sistema fa forza sulla inclinazione naturale delle persone a collaborare per rendere il lavoro proprio e degli

altri più efficace e sulla soddisfazione che possono sperimentare a vedere apprezzate le loro idee. Il sistema dei suggerimenti individuali richiede tempi lunghi per poter funzionare adeguatamente. In pratica si prevedono tre macrofasi: la prima della durata di 1-2 anni punta a creare la mentalità della partecipazione, animando il personale ad analizzare criticamente il proprio lavoro e a riflettere sulle strategie per migliorarlo; la seconda con tempi analoghi mira a promuovere le competenze di problem solving; la terza si concentra sull'affinamento dei risultati e si estende su un periodo doppio dei precedenti. All'interno delle macrofasi i vari passaggi sono un'applicazione più articolata del PDCA e cioè: definizione del problema; organizzazione dei luoghi di raccolta dei suggerimenti e preparazione dei supporti operativi; sviluppo delle proposte, loro formalizzazione e valutazione; sperimentazione dei suggerimenti scelti e valutazione degli esiti conseguiti; riconoscimento delle idee valide. I vantaggi del sistema sono di tre tipi: risoluzione dei problemi man mano che emergono e promozione della cultura della collaborazione e di quella del miglioramento.

Come si è evidenziato nella presentazione generale del modello, la qualità totale tende a concentrare l'attenzione sui processi operanti nelle strutture prima che sui risultati, per cui ha elaborato varie strategie e supporti per il loro *controllo e gestione* efficace. Ricordiamo i principali: il "daily routine work" per i microprocessi, il "process management" per i macroprocessi e il controllo statistico di processo che può essere applicato a entrambi i livelli.

Il "*daily routine work*" è un processo autonomo, giornaliero e permanente che viene realizzato in ogni ufficio, servizio o ruolo, in collaborazione con le altre componenti, come dimensione ordinaria dell'attività corrente. L'obiettivo ultimo è costituito dalla soddisfazione del cliente e nel processo tutte le posizioni si presentano di volta in volta come fornitori di quelle a valle e come clienti di quelle a monte. Esso si articola in quattro macrofasi: nella prima di orientamento al processo, l'impegno viene concentrato nella definizione dei processi prioritari dell'ufficio, servizio o ruolo in modo da consentire l'identificazione delle finalità e dei prodotti; la seconda di orientamento al cliente procede a individuare i clienti e le loro attese/bisogni e ad elaborare i criteri di qualità; nella terza la preoccupazione fondamentale si focalizza sul controllo di processo e vengono fissati i relativi obiettivi e le soglie di accettabilità delle prestazioni; la quarta di orientamento al miglioramento continuo prevede che quando i prodotti e i servizi sono soddisfacenti, lo svolgimento del processo diventi prassi standard e che, nel caso contrario, si realizzino le contromisure di miglioramento. I vantaggi del "daily routine work" sono molteplici: la realizzazione della qualità diventa opportunità di integrazione e cessa di essere occasione di tensioni perché tutti gli uffici, servizi e ruoli operano in ambedue le posizioni di fornitore e di cliente; la soddisfazione di quest'ultimo assume veramente una collocazione centrale nel funzionamento della scuola e del centro; attraverso il "daily routine work" viene fornito un apporto rilevante a creare una cultura della collaborazione.

Come si è precisato sopra, il “*process management*” o gestione per processi si distingue dalla precedente strategia perché si occupa di macroprocessi. Esso consiste nell’attuare nelle scuole e nei centri processi controllati, competitivi, autonomi e capaci di auto-miglioramento. Implica l’identificazione delle attività connesse con i fattori di riuscita e l’individuazione dei principali processi, la loro gestione e il loro miglioramento continuo nella logica fornitore/cliente. Il percorso si articola in otto fasi: identificazione di tutti i processi della scuola e del centro, di quelli basilari per la riuscita e di quelli prioritari; determinazione dei loro responsabili; definizione dei prodotti e dei servizi attesi; messa sotto controllo dei processi; loro revisione, se necessario; miglioramento continuo. L’esecuzione esatta di tale iter dovrebbe portare tutti i processi a livelli di eccellenza in pochi anni, ma ciò non rende inutile la sua applicazione perché i rapidi mutamenti del contesto implicano continuamente cambiamenti nei processi prioritari.

L’ultima strategia di questo ambito è costituita dal *controllo statistico di processo* che si realizza attraverso la carta di controllo; come si è evidenziato sopra, esso si applica sia ai micro che ai macroprocessi. La carta indica i valori massimo e minimo entro i quali il processo è considerato sotto controllo e questo avviene se i valori si posizionano entro le soglie stabilite e non assumono andamenti particolari, mentre nel caso contrario si è fuori controllo. A questo punto va distinto tra i limiti di controllo e i parametri della qualità: i primi si definiscono sulla base della progettazione, strutturazione e gestione dei processi e i secondi in relazione alle attese del cliente. Il paragone tra le due serie di criteri può evidenziare quattro possibili situazioni differenti: quella ottimale quando il sistema è sotto controllo e si attiene ai parametri della qualità e quella del tutto negativa quando il sistema è fuori controllo e non osserva i parametri della qualità; le ipotesi intermedie vedono da una parte il sistema sotto controllo accompagnato dall’inosservanza dei parametri e dall’altra il sistema fuori controllo che, però, rispetta i parametri. Nelle scuole e nei centri può servire utilmente a controllare le prestazioni didattiche, i tempi, gli errori e le condizioni ambientali.

La *pianificazione strategica globale* consiste nell’elaborare le linee strategiche delle attività della scuola o del centro e nel programmare lo sviluppo della propria organizzazione in modo da favorire il conseguimento degli obiettivi perseguiti. Con essa si mira ad assicurare la corrispondenza orizzontale tra i sottosistemi e quella verticale nella progressione delle attuazioni a breve, medio e lungo termine. Il metodo è costituito principalmente dall’elaborazione di linee guida per orientare la pianificazione. Il risultato finale è rappresentato dalla redazione del piano pluriennale e di quello annuale in base agli esiti delle analisi effettuate in tre ambiti: il modello di riferimento e la griglia di maturità; il piano strategico di scuola/centro; la diagnosi delle maggiori criticità.

Con il *modello di riferimento* e la *griglia di maturità* si provvede a indicare come i sottosistemi organizzativi di una scuola o centro devono evolvere affinché si possa realizzare la qualità totale. Per redigerli, si definiscono generalmente

quattro fasi di sviluppo: il punto di partenza è la scuola tradizionale, il secondo momento nella evoluzione consiste nell'organizzazione del miglioramento, il terzo nella gestione dei processi, per arrivare nel quarto all'introduzione nella scuola della qualità totale. Nella matrice a doppia entrata che visualizza il modello di riferimento e la griglia di maturità, le righe esemplificano le fasi di sviluppo e le colonne i sottosistemi organizzativi. Questi ultimi sono di sette tipi: management o direzione, risorse umane, sistema organizzativo comprensivo di strutture, sistema premiante e meccanismi gestionali, sistema di progettazione, erogazione e controllo del servizio, meccanismi della qualità, rapporto con i clienti quali studenti, famiglie, mercato del lavoro, comunità civile, e processi fondamentali articolati in insegnamento/apprendimento e programmazione didattica. Nelle caselle della griglia vengono specificate le configurazioni operative e le azioni concrete da porre in essere per introdurre il modello della qualità totale. Il modello di riferimento e la griglia di maturità vengono elaborati da un gruppo di lavoro a cui partecipa il dirigente della scuola/centro e devono essere approvati dagli organismi collegiali; la valutazione è affidata alle stesse istanze. L'obiettivo è quello di identificare le criticità nel cammino verso la qualità totale e prendere di conseguenza i provvedimenti necessari per assicurare la coerenza generale del percorso ed eventualmente correggere la rotta.

Il *piano strategico* precisa i livelli di prestazione, definendoli mediante indicatori quantitativi. Per arrivare a identificarli in maniera ottimale, il modello della qualità totale propone l'analisi approfondita di ambiti socio-economici, culturali e politici rilevanti. Anzitutto, andrebbero esaminati e interpretati tre scenari di lungo termine: si tratta di sviluppi e vincoli legislativi (che possono condizionare le scelte delle famiglie, l'offerta formativa e le relazioni con il mercato del lavoro e con i fornitori), macroeconomici (che includono i livelli di sviluppo, le tendenze dell'inflazione, i tassi di occupazione e le dinamiche del mondo del lavoro) e competitivi (che riguardano le opportunità e le minacce sul piano concorrenziale, sia interne che esterne). Una particolare attenzione dovrebbe essere riservata agli scenari organizzativi di lungo termine che si riferiscono all'evoluzione sociale (le dinamiche in atto nei valori di riferimento, nella cultura e nelle relative competenze), organizzativa (i comportamenti, i meccanismi gestionali e i modelli) e professionale (che si verificherà negli anni successivi circa il personale della scuola e della IeFP in tema di ruolo, competenze, strumenti, supporti, attese e bisogni). Un altro ambito di approfondimento è costituito dall'analisi territoriale locale che dovrà prendere in esame: le risorse locali, inclusi la cultura, i valori e la vocazione propria del territorio; il mercato di lavoro e cioè il settore delle attività economiche, la tipologia, l'ampiezza, le dimensioni, la struttura, i processi produttivi e le posizioni di lavoro; le infrastrutture e i servizi come trasporti, vie di comunicazione e servizi di supporto; rapporti con la pubblica amministrazione locale della regione, del comune, delle Asl, degli uffici periferici del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e di quello del Lavoro e delle Politiche Sociali. A livello locale viene consigliato anche

uno studio socio-economico che si estenderà dagli aspetti demografici a quelli specificamente economici (bacini di influenza, tendenze, settori trainanti, vocazioni territoriali, relazioni commerciali), sociali (composizione del territorio, delle famiglie, flussi migratori, fenomeni di devianza). Molto importanti sono anche le analisi che si riferiscono ai clienti interni ed esterni circa: caratteristiche generali, motivazioni alla scelta, bisogni, attese e relativi livelli di soddisfazione. L'ultimo ambito dovrebbe coprire gli esiti della scuola e del centro relativi agli ultimi anni e si prenderanno in considerazione: i risultati conseguiti dagli allievi nei livelli superiori di istruzione e di formazione e nel mondo del lavoro, l'andamento delle iscrizioni, il tasso di abbandono, le percentuali di assenteismo del personale e degli allievi, il tasso di turn-over del personale, i livelli di soddisfazione dei clienti interni ed esterni in confronto con scuole e centri paragonabili, soprattutto quelli di eccellenza.

L'ultimo degli ambiti di analisi che costituiscono i punti di riferimento del piano strategico globale consiste nell'*autodiagnosi delle maggiori criticità*. L'obiettivo è quello di identificare le problematiche più gravi che ostacolano il buon funzionamento di una scuola o centro a livello operativo. La prima diagnosi riguarda i processi e si tratta di valutare la qualità delle loro prestazioni e la loro incidenza sui fattori di successo dell'azione educativa. Una seconda analisi si concentra sulla soddisfazione dei clienti esterni e comprende le seguenti fasi: indagine qualitativa mediante focus group sul personale per raccogliere le loro opinioni, estesa successivamente anche ai clienti per evidenziare ulteriori aree di criticità; esame dei reclami ricevuti negli ultimi anni, con lo scopo di identificare i relativi fattori piuttosto che di scoprire eventuali colpevoli; redazione di questionari da somministrare a un campione di clienti e realizzazione della relativa indagine quantitativa su aspetti come le informazioni di base sui clienti, i loro comportamenti, l'immagine della scuola/centro, gli elementi distintivi della qualità dell'offerta formativa e precisazioni su alcune idee di base; elaborazione e visualizzazione dei risultati in modo da offrire una valutazione globale della scuola/centro, una indicazione dei punti deboli e di quelli forti tra le caratteristiche della qualità totale, cercando di specificare anche il loro peso relativo, il grado di soddisfazione espressa e il livello di consenso ai suggerimenti avanzati per il miglioramento. L'ultima diagnosi si concentra sulla soddisfazione del personale e si articola in un'indagine qualitativa, nella redazione dei questionari e nell'attuazione di una ricerca quantitativa; gli aspetti da approfondire potrebbero essere la situazione del luogo di lavoro, le attrezzature e i sussidi, l'immagine della scuola/centro, l'esistenza e le modalità degli incentivi, le forme e l'efficacia della comunicazione interna, gli sviluppi di carriera, l'interesse per il ruolo svolto, l'organizzazione del lavoro, le caratteristiche sociali e i sostegni per gestire le relazioni con il cliente.

Il *piano pluriennale* traduce i risultati delle analisi effettuate sopra in obiettivi e azioni concrete, coerenti tra loro nel breve, medio e lungo periodo. Esso dovrà contenere la programmazione degli sviluppi in tema di sistema e di cultura organizzativa e delle capacità tecniche e metodologiche. Nel concreto si articola in due se-

zioni: una con gli obiettivi di natura quantitativa e l'altra con quelli organizzativi e tecnici richiesti per effettuare le prestazioni attese. Dal punto di vista temporale gli obiettivi organizzativi, tecnici e culturali vanno previsti per una durata di 5-10 anni e quelli quantitativi per i 3-5.

In base al piano pluriennale si procede alla redazione di quello *annuale* che procederà alla definizione degli obiettivi prioritari per l'anno scolastico o formativo corrispondente. La logica del modello della qualità totale richiede che ci si concentri su pochi, altrimenti si corre il pericolo di disperdere le energie senza ottenere alcun risultato significativo; al tempo stesso, se ci si vuole garantire il successo, bisognerà programmarli in modo molto analitico, dando vita così a un piano concretamente operativo. In aggiunta si dovrà prevedere un programma delle iniziative concrete per realizzare gli obiettivi che comprenderà: azioni generali per attuare le indicazioni del modello di riferimento e della griglia di maturità; progetti pilota che permettono di sperimentare soluzioni nuove; progetti specifici della direzione della scuola o del centro mirati ad affrontare problemi organizzativi; azioni di sostegno per assicurare il successo del piano.

L'ultima grande tematica è costituita dalla proposta di un percorso per *l'introduzione di un programma di qualità totale in una scuola o centro*. L'iter si articola in cinque fasi che presentiamo qui di seguito.

La prima consiste in un'azione di *approfondimento* e di *sensibilizzazione* del progetto da parte della persona o istanza che lo propone. Si devono informare accuratamente tutti gli organismi decisionali sulle motivazioni, obiettivi, contenuti, implicazioni organizzative e condizioni per il successo dell'operazione in modo che siano messi a conoscenza in maniera adeguata della portata della proposta. Indubbiamente andranno coinvolti direttamente il dirigente, se non è lui l'iniziatore del progetto, e la leadership formale e informale dei vari organismi collegiali. La sensibilizzazione e l'approfondimento potrà avvenire in varie maniere tra le quali vengono consigliate modalità come: messa a disposizione di pubblicazioni valide, visite a scuole/centri e ad aziende che praticano con successo la qualità totale, consulenze di esperti del settore. Al termine di queste attività i decisori saranno chiamati pronunciarsi sulla realizzazione o meno del progetto.

Segue la fase della *preparazione* che mira ad approntare le condizioni organizzative di base necessarie per garantire il buon esito dell'operazione. Anzitutto, si tratta di creare strutture flessibili ed agili, ricorrendo a personale impegnato nelle attività ordinarie. In particolare, si suggerisce di prevedere un comitato guida per la qualità, formato dai principali responsabili della scuola/centro e dai rappresentanti dei genitori e degli allievi, con il compito di offrire linee guida, di monitorare l'andamento del progetto, di supportarlo e di valutare eventuali proposte di miglioramento. Una figura fondamentale è costituita dal responsabile della qualità il cui compito consiste nel promuovere la cultura della qualità nella scuola/centro, nel seguire gli sviluppi metodologici in corso, nell'occuparsi delle relazioni con l'esterno, nel garantire al personale la presenza dei supporti di cui hanno bisogno, nel-

l'animare all'azione e nell'assicurare tutte le condizioni necessarie alla realizzazione del progetto. Nelle strutture più ampie si potranno prevedere anche diffusori o promotori della qualità che dovrebbero assistere gli operatori. Oltre a determinare i ruoli organizzativi, si procederà a delineare il piano di comunicazione interna, rivolto a tutte le persone coinvolte, allo scopo soprattutto di superare le resistenze legate alla non conoscenza del modello e di diffondere la relativa cultura; in proposito si suggerisce di utilizzare modalità dirette e personalizzate di comunicazione, capaci di sorprendere favorevolmente chi ne è raggiunto e farne una dimensione permanente di tutto il processo. Va anche definito il sistema di reporting e di ogni attività dovranno essere indicati i risultati, gli indicatori, i vincoli, le linee guida, le responsabilità, i tempi, le risorse, i costi e le verifiche che dovranno essere effettuate ogni 1-2 mesi. Sempre all'interno della fase di preparazione verrà realizzato uno studio di fattibilità per identificare le condizioni di successo, puntando soprattutto a individuare i problemi principali, le soluzioni possibili e le persone più competenti a realizzare il progetto.

L'introduzione della qualità totale costituisce un processo di innovazione culturale per cui risulta necessaria una fase di *formazione*. In particolare dovranno essere previsti momenti di preparazione per tutto il personale mediante l'organizzazione di un seminario la cui durata si consiglia di fissare in due giornate. L'incontro dovrà essere accuratamente preparato nel programma, nei sussidi e nelle modalità relazionali; particolare attenzione sarà riservata alla scelta dei formatori a cui si richiederanno una competenza ed esperienza adeguate.

Dopo aver posto in essere tutte le opportune condizioni preliminari, si può passare alla fase della *sperimentazione*. Si suggerisce di realizzarla con molto realismo e pragmatismo e in maniera graduale in modo da verificare i traguardi raggiunti, apportare eventuali correzioni al progetto perseguito, consentire la diffusione della cultura della qualità in tutta la scuola/centro e di formare il personale. Il punto di partenza dovrebbe essere la redazione del piano di miglioramento continuo e la strategia principale consisterà nell'avviare progetti pilota o cantieri che si serviranno di gruppi di miglioramento e di Cedac per sperimentare gli obiettivi indicati dal comitato guida; la durata va prevista in 6-8 mesi. Le persone coinvolte parteciperanno a un seminario base di tre giornate per prepararle al metodo del problem solving. Inoltre, dovrà essere garantito ai progetti pilota tutto il sostegno necessario sul piano teorico e pratico.

L'ultima fase è quella della *estensione o generalizzazione*. Al termine della sperimentazione il comitato guida è chiamato a scegliere le modalità operative da adottare e potrà seguire una delle tre possibili alternative a disposizione: messa a regime della qualità totale nella scuola/centro in modo pianificato e sistematico attraverso la redazione del piano pluriennale, quando si riscontrano un ampio consenso, una notevole maturazione all'interno e la diffusione di una adeguata cultura organizzativa; ampliamento dei progetti pilota a nuovi obiettivi e sperimentazione di tecniche di gestione e di controllo dei processi, quando è necessaria una ulteriore

maturazione della cultura organizzativa per poter arrivare a una pianificazione globale; allargamento a livello orizzontale del piano di miglioramento continuo attraverso nuovi gruppi di miglioramento e il Cedac, quando il consenso è relativamente modesto come anche la diffusione della cultura organizzativa e il livello dei risultati raggiunti.

In conclusione, proponiamo una breve sintesi secondo la linea adottata nei precedenti capitoli.

Sul lato *positivo* la struttura ha un suo fondamento del tutto legittimo anzitutto nella legislazione che regola il sistema di istruzione e di formazione nei vari Paesi. La normativa lascia spazi più o meno grandi all'autonomia delle singole scuole e centri che la completano attraverso scelte democratiche operate da organismi che esercitano il potere secondo un sistema articolato principalmente in maniera orizzontale. Sempre in positivo, l'organigramma è anche la trasposizione in ruoli e funzioni del progetto educativo/formativo della scuola/centro.

È pure vero che la struttura è un luogo di conflitto tra i gruppi, è funzionale a loro e, quindi, si può presentare anche instabile, almeno nella parti che non sono fissate dalla normativa. Né mancano ambiguità perché le regole che definiscono poteri e procedure possono non essere chiare. Anche i singoli membri dell'organizzazione scolastica e formativa incidono con le loro interazioni, contribuendo a delineare significati e interpretazioni.

Il modello della qualità totale sposta l'attenzione sul funzionamento della struttura, offrendo una serie di suggerimenti pratici. Forse potranno sembrare eccessivi e complicati: spetterà alla singola scuola/centro identificare le strategie più adatte alle caratteristiche della propria comunità.

3. L'AMBIENTE ESTERNO

Lo *schema* è quello seguito nelle due sezioni precedenti. Si comincerà con gli aspetti e le caratteristiche normali per passare alle criticità e da ultimo agli apporti più particolareggiati della qualità totale.

Il modello formale ha abbandonato la visione originaria piuttosto chiusa dei rapporti con il contesto (Bush, 1997, 2008, 2011; Sergioivanni, 2000, 2002, 2009; Capaldo e Rondanini, 2011; D'Addazio, 2008; Scurati e Falanga, 2008; Malizia, 2007). Le relazioni erano limitate al minimo necessario e avvenivano tra il dirigente e gli uffici pubblici rilevanti come quelli del Ministero dell'istruzione. Il riconoscimento dell'autonomia alle scuole e ai centri li ha resi competitivi e questo li costringe a ricercare sul territorio il consenso e l'apprezzamento della comunità locale. Pertanto, si è fatto strada un approccio *aperto* che spinge a creare una rete ampia di rapporti nel contesto e a concepire le scuole e i centri come organizzazioni interattive che vedono nell'ambiente una fonte di risorse e che cercano di instaurare con esso una relazione di scambi, proficua per entrambi.

Il modello collegiale evidenzia la necessità che le scuole/centri *specificchino* con precisione i loro organigrammi. Infatti, la crescente complessità dei processi decisionali nelle istituzioni formative a motivo della loro natura sempre più democratica e orizzontale può rendere difficile identificare dall'esterno il responsabile dell'organizzazione, benché in linea di principio risulti chiaro che è il dirigente a rispondere dell'andamento nei confronti del contesto. Inoltre, la collegialità fa presumere che il dirigente sia sempre d'accordo con le decisioni prese dalla scuola/centro, ma questo non è in ogni caso vero. Allora, il dirigente si può trovare stretto tra la collegialità e la propria personale responsabilità, ma la fedeltà al processo democratico lo obbligherà a essere portavoce delle decisioni prese con il consenso della maggioranza.

Una visione molto positiva del contesto esterno è offerta dall'approccio *culturale*. Anzitutto, l'ambiente è fonte di principi e valori che si riscontrano nei progetti educativi/formativi. Ancora più importante, il successo di una scuola/centro dipende da un rapporto positivo con il contesto esterno, cioè dal consenso e dalla considerazione che gode nella comunità locale. Pertanto, la cultura di ogni istituzione formativa va fatta conoscere nell'ambiente per ottenere sostegno e finanziamenti.

Altri modelli mettono in risalto le *criticità* riscontrabili nel contesto esterno che possono anche minacciare il buon funzionamento dei processi interni.

Secondo il modello *politico*, al conflitto in atto nelle scuole/centri partecipano anche i gruppi di interessi esterni, rendendo la situazione ancora più complessa e tesa, anche se le loro istanze trovano frequentemente la mediazione di gruppi interni. Viene riconosciuta la natura aperta delle organizzazioni scolastiche e formative, ma diversamente dall'approccio formale le influenze esterne arrivano non solo tramite il dirigente, ma anche attraverso l'azione dei gruppi di interesse interni. La gestione del contesto è centrale per la conoscenza delle esigenze e delle domande della comunità locale la quale è decisiva non perché consente di organizzare risposte educative adeguate, ma perché tale conoscenza conferisce potere a chi la possiede.

L'ambiente per il modello *ambiguo* tende ad accrescere l'incertezza, l'imprevedibilità e la complessità delle organizzazioni in quanto è difficilmente controllabile. Tuttavia, rimane essenziale perché le scuole e i centri dipendono dal contesto esterno per la loro sopravvivenza e pertanto devono cercare di soddisfarne le domande. Con l'introduzione dell'autonomia questo legame è divenuto ancora più stretto perché le istituzioni formative per svolgere bene il loro ruolo devono conquistare il sostegno dell'ambiente.

Il modello *soggettivo* attribuisce una rilevanza modesta ai rapporti con il contesto esterno perché le organizzazioni scolastiche e formative non sono concepite come realtà a se stanti. Non che non si occupi delle relazioni con l'ambiente, ma si limita a quelli tra individui all'interno e all'esterno, escludendo ovviamente le relazioni con la scuola o il centro in quanto tali. L'approccio ha cercato di approfondire

la natura dei rapporti di cui si può interessare. Così, gli insegnanti sono soggetti soprattutto all'influenza delle istituzioni della loro formazione iniziale e delle scuole/centri dove hanno svolto i loro primi incarichi di docenza. Incidenza possono avere anche la famiglia, gli amici, e i gruppi a cui si appartiene.

Al contrario, il modello della *qualità totale* è tutto orientato verso l'esterno in vista della soddisfazione del cliente che costituisce la finalità prioritaria da raggiungere. Di questo principio e delle sue applicazioni si è parlato già ampiamente nella presentazione generale dell'approccio. Qui ci si occuperà del sistema qualità che vuole essere una garanzia a tutta prova della realizzazione dello scopo primario dell'approccio.

Le *strategie* a cui far ricorso per organizzare tale sistema negli istituti scolastici e formativi sono varie e lo stesso si può ripetere per i parametri per classificarle (Castoldi, 2008, 2011 e 2012; Allulli, 2000; Vidoni e Notarbartolo, 2004; Bertagna, 2004; Mangiarotti Frugiuele, 2011; Malizia, 2014). Sulla base dei soggetti a cui è attribuito il ruolo di formulare il concetto di qualità della scuola/centro e di verificarne la reale presenza, si possono distinguere *quattro* approcci: l'autovalutazione di istituto/centro che si fonda su una definizione interna, da parte cioè degli operatori scolastici e formativi, della concezione di qualità; il monitoraggio che consiste in un confronto tra scuole/centri; le forme di accreditamento e le procedure di certificazione che si servono di modelli assoluti di riferimento. Ci soffermiamo brevemente sui primi tre approcci, mentre daremo maggiore attenzione al quarto in quanto rientra nel modello della qualità totale e può contare su una letteratura molto più abbondante.

L'*autovalutazione di istituto/centro* mira a *co-costruire* un'idea condivisa di qualità (auto-rappresentazione dell'idea di qualità); la sua significatività consiste nel tenere conto delle caratteristiche della singola scuola/centro in rapporto alla finalità di diffondere la cultura della qualità e di sviluppare la capacità di progettare e verificarla (Castoldi, 2008, 2011 e 2012). Si può definire come una possibilità di riflessione sistematica sulle prassi educative di un istituto/centro effettuata dalle componenti interne e si caratterizza come una prima fase di un processo di miglioramento. Sul piano *metodologico* si distingue per una serie di aspetti. Segue primariamente un approccio qualitativo perché intende valutare le attività educative in tutta la loro complessità senza limitarsi alle dimensioni quantitative e misurabili. Adotta un'ottica specifica dato che focalizza l'analisi su priorità indicate dalla scuola/centro stesso come nodi problematici da affrontare e da sciogliere. Sottolinea la dimensione comunitaria e sociale perché la riflessione sistematica che realizza vede coinvolte tutte le componenti. Adempie a una funzione interpretativa in quanto si propone di esaminare i fattori alla base delle attività osservate e i loro rapporti.

Il *monitoraggio* fondato sul confronto tra scuole/centri intende paragonare la singola realtà formativa con altre realtà comparabili in rapporto a parametri definiti (Castoldi, 2008, 2011 e 2012). Più specificamente, consiste in una raccolta sistematica e periodica di dati quantitativi finalizzata a *paragonare* longitudinalmente e

trasversalmente le attività educative di più istituti/centri sia a livello sincronico (tra più scuole/CFP) sia sul piano diacronico (nel tempo). Dal punto di vista *metodologico*, assume un approccio quantitativo mirato a rilevare indici del funzionamento del servizio scolastico e formativo di carattere numerico. Inoltre, adotta una prospettiva globale di natura sistemica nel senso che il singolo dato o gruppo di dati acquisisce un valore soltanto in relazione al tutto. Sottolinea la dimensione tecnica perché attraverso il ricorso a procedure quantitative cerca di neutralizzare la componente soggettiva. Di conseguenza si tratta di un approccio prevalentemente descrittivo.

Quanto all'accreditamento, è opportuno distinguere quello interno da quello esterno:

- *l'accreditamento interno* mira a verificare la conformità delle modalità di funzionamento e degli esiti della singola scuola/centro rispetto ad un modello di riferimento autodefinito, dato ad esempio dall'associazione a cui si aderisce;
- *l'accreditamento esterno*, a sua volta, intende valutare il rispetto di alcuni standard minimi normativamente definiti – sul piano delle strutture, del funzionamento e/o degli esiti – come condizione per l'accesso a finanziamenti e/o alla distribuzione di risorse; il modello di qualità assunto a riferimento, infatti, viene definito da una fonte normativa a livello locale o nazionale (ad esempio MIUR o Regioni) (Castoldi, 2008, 2011 e 2012).

La *certificazione di qualità* mira a verificare la conformità delle modalità di funzionamento e degli esiti della singola scuola/centro rispetto ad un modello di riferimento definito da una fonte normativa esterna (vedi ad esempio le norme internazionali ISO) (Castoldi, 2008, 2011 e 2012). La certificazione della corrispondenza delle attività educative della singola realtà formativa al modello definito, per esempio dall'ISO, viene effettuata da un ente certificatore, membro degli organismi associativi affiliati all'ISO e operanti a livello nazionale e internazionale. Questo è un *soggetto di parte terza* che non è coinvolto nel processo educativo come erogatore di formazione o come committente o come destinatario.

Come si è detto sopra, ci soffermeremo su quest'ultima modalità. Iniziamo con una definizione. «Un sistema qualità comprende la struttura organizzativa, le attività, i programmi e le azioni tendenti ad assicurare che un prodotto, un processo, o un servizio sia conforme agli obiettivi fissati e agli scopi per cui deve essere impiegato» (Galgano e Strada, 1998, p. 8; Del Signore e Canfora, 2010; Fazzari, 2012; Grisot, 2011; Jambart, 2007; Sallis, 2003; Sartor e Mazzaro, 2011). Ma perché utilizzare un *sistema qualità* nelle istituzioni formative dato che esso si è sviluppato nel mondo delle organizzazioni industriali e commerciali? Le ragioni sono molte: esso favorisce una considerazione più attenta delle domande dei clienti; assicura una particolare efficacia ai processi, specie quello di insegnamento/apprendimento; consente il ricorso alla prevenzione piuttosto che ai rimedi; riesce a valorizzare al massimo le potenzialità esistenti; fonda le sue analisi su dati e fatti.

Centrale per il funzionamento di un sistema qualità è la *valutazione* della qualità del servizio per la quale esso offre orientamenti validi per potersi attrezzare di strumenti efficaci. Anzitutto, le indicazioni riguardano gli obiettivi che vengono identificati nei seguenti: misurarsi in modo costante con i bisogni educativi del contesto; ottenere suggerimenti positivi sugli aspetti da migliorare; approfondire la conoscenza del proprio funzionamento. Anche i livelli di valutazione possono essere di tre tipi: anzitutto si tratta di prendere in considerazione la percezione dei clienti, in particolare degli allievi e delle loro famiglie, ma anche i giudizi di chi fornisce le prestazioni, come i docenti e i dirigenti, sono rilevanti, né si può trascurare il monitoraggio dei processi in atto sulla base di criteri oggettivi. Non mancano neppure indicazioni sugli strumenti per accertare la qualità e, in particolare, si consigliano: indagini sulla soddisfazione del cliente esterno di cui si cercherà di verificare le attese, le opinioni sulla qualità delle prestazioni ricevute e la gerarchia dei fattori considerati importanti; indagini sulla soddisfazione del cliente interno, cioè sulle percezioni del personale circa l'efficacia dei servizi offerti e dell'organizzazione interna; valutazione dei docenti riguardo alla validità dei processi di insegnamento/apprendimento; gestione del sistema delle non conformità circa le criticità riscontrate nel funzionamento della scuola/centro. Comunque, ulteriori particolari in proposito si possono trovare nella sezione precedente, là dove si tratta dell'auto-diagnosi delle maggiori criticità.

Uno strumento per realizzare il sistema qualità consiste nella *certificazione*. Questa rappresenta il riconoscimento formale che l'organizzazione ha attuato un insieme di processi adeguatamente documentati che garantiscono che le prestazioni corrispondono a criteri prestabiliti. La certificazione ha vantaggi indubbi. In primo luogo, la preparazione per il suo conseguimento tende a sviluppare una tensione positiva nella scuola/centro, capace di vincere resistenze e inerzie e di canalizzare l'impegno di tutti sul miglioramento delle attività. Un secondo beneficio si può identificare nella opportunità di un confronto con un ente esterno da cui possono venire nuove prospettive nel valutare il proprio funzionamento e nel progettare il proprio futuro.

A questo punto è opportuno esaminare le modalità che vengono suggerite per certificarsi nella forma più comune che è quella delle *norme ISO*.

Incominciamo con le *fasi* del processo. La prima consiste nella *redazione del progetto* sotto la guida della direzione della scuola/centro. L'obiettivo è quello di accertare il livello di impegno per la qualità, dato che il cammino per arrivare alla certificazione, se può suscitare entusiasmo, costituisce anche una sfida di non poco conto. Da questo punto di vista, bisognerà avviare le prime linee della progettazione circa i tempi, le persone e le attività. In aggiunta si suggerisce di iniziare il processo di formazione alla qualità totale riguardo ai principi base, alle dinamiche di sviluppo e alle regole di riferimento.

La seconda fase prevede la *traduzione delle norme ISO in ambito scolastico e formativo*. Infatti, queste hanno un carattere universale, cioè valgono per tutti i tipi

di organizzazione; inoltre, nonostante tale destinazione generale, esse risentono della loro provenienza originaria che è il mondo delle imprese industriali e commerciali. Pertanto, il linguaggio va adattato alle istituzioni educative e, più in particolare, alla specifica scuola/centro che sta introducendo il proprio sistema qualità.

Dopo aver identificato le esigenze delle norme ISO in relazione alla propria istituzione formativa, è necessario accertare se le condizioni di partenza siano ad esse conformi: è il momento dell'*audit iniziale* e della *programmazione*. Il primo prevede colloqui e interviste a campione con il personale, visite alle varie articolazioni della scuola/centro e verifiche delle procedure e della documentazione esistente. L'esito di questa attività costituisce la base per definire processi e procedure, tempi, persone e verifiche, cioè per procedere alla progettazione concreta degli interventi.

La quarta fase mira alla *sensibilizzazione* e alla *formazione del personale*. Una delle attività suggerite in proposito consiste nella preparazione dei partecipanti ai gruppi di lavoro per lo sviluppo delle procedure del sistema qualità, con particolare riguardo per i docenti. La formazione avrà luogo in riferimento a diverse tematiche quali soprattutto: i concetti base del modello della qualità totale, i principi del sistema qualità, le relative regole, le indicazioni per lo svolgimento dei processi, le strategie del miglioramento continuo e in specie il PDCA e il problem solving, gli orientamenti per i lavori di gruppo e per la gestione delle riunioni. Un altro obiettivo di questa fase consiste nella sensibilizzazione del personale docente e non riguardo ai vantaggi del lavorare in qualità in modo che anche quanti non partecipano ai gruppi di lavoro capiscano il rinnovamento in atto e lo sostengano con la propria collaborazione. La durata di queste attività dipende dalla situazione di partenza del personale circa il sistema qualità: se questo manca di qualsiasi informazione in proposito, bisognerà prevedere tre o quattro giornate di sensibilizzazione, mentre se esiste una base sufficiente di conoscenze, ne saranno sufficienti una o due. La terza attività è rappresentata dalla preparazione del responsabile del sistema qualità che dovrà possedere una competenza completa e approfondita per accompagnare il funzionamento dei gruppi di lavoro ed effettuare azioni proprie del sistema qualità.

Successivamente si procederà a *sviluppare le procedure e a redigere il manuale della qualità*. Anzitutto, sono i gruppi di lavoro che intervengono: ognuno, formato da 10-12 membri, esamina alcuni processi di base in modo che tutto il relativo ventaglio di procedure venga attentamente analizzato e ricostruito; ovviamente i componenti devono essere persone che possiedono un'esperienza adeguata del processo. Le attività da svolgere sono di vario tipo: definire la situazione di partenza, raccogliere ed esaminare le prassi esistenti, analizzare i problemi con metodo scientifico, raccogliere proposte di miglioramento e redigere le procedure. Le riunioni dovrebbero aver luogo in media due volte al mese. L'analisi, se svolta bene, può fornire un apporto significativo alla razionalizzazione dei processi della scuola/centro. Un'altra attività dovrebbe essere affidata al responsabile del sistema

qualità e consisterà nello sviluppo di procedure totalmente nuove. Un compito di questa fase è anche costituito dalla redazione del manuale della qualità che dovrebbe offrire una sintesi delle spiegazioni più particolareggiate delle procedure.

Lo sviluppo del progetto richiede una *verifica periodica* e un *monitoraggio continuo*. Questo dovrà avvenire anzitutto attraverso brevi riunioni tra il dirigente, il responsabile del sistema qualità e determinati collaboratori rilevanti. Man mano che si procede con il progetto, le procedure completate devono essere comunicate a tutto il personale interessato per una verifica. Comunque, il controllo decisivo dipenderà dai risultati delle indagini effettuate circa la soddisfazione dei clienti interni ed esterni.

La penultima fase di preparazione della scuola/centro per la certificazione consiste nell'*applicazione delle procedure*. Man mano che queste sono messe a punto, è opportuno sperimentarle subito in modo da verificarne in pratica il funzionamento e formare nel personale l'abitudine a lavorare in qualità. In ogni caso, l'applicazione dovrebbe essere un'operazione abbastanza semplice dato che il personale ha partecipato alla elaborazione delle procedure,

Da ultimo sono previsti *audit interni sul sistema qualità* con lo scopo di accertare in tutte le articolazioni dell'organizzazione scolastica e formativa il livello di applicazione delle procedure e la loro validità. Queste verifiche vanno effettuate da personale competente per cui si dovrà provvedere a identificare almeno una o due persone e a prepararle adeguatamente. Se gli esiti degli audit offrono prove convincenti che il sistema qualità opera concretamente in maniera soddisfacente e che le procedure sono fedelmente eseguite, allora la preparazione si potrà ritenere completata e la scuola/centro inizierà le pratiche della certificazione. In ogni caso, anche in futuro tutti i processi andranno verificati con audit interni almeno una volta all'anno.

Accanto agli organismi gestionali ordinari di ogni scuola/centro, si dovranno prevedere *ruoli e responsabilità ad hoc* per assicurare un funzionamento efficace del sistema qualità.

Già si è accennato sopra al *responsabile del sistema qualità*. Passando ai particolari, si tratta di un membro della direzione il cui ruolo consiste nel garantire l'introduzione e l'applicazione efficace del sistema qualità adottato. È auspicabile che svolga altri incarichi in modo che conosca per esperienza diretta il funzionamento della scuola/centro. Inoltre, deve essergli assicurata tutta l'autorità necessaria per poter esercitare in maniera efficace i compiti affidatigli. Le sue funzioni possono essere identificate più precisamente nelle seguenti: coordinare le attività dei gruppi di lavoro, controllare i documenti da loro redatti e fornire loro consulenza e assistenza; identificare i bisogni formativi del personale e formulare coerenti proposte di intervento; aggiornare continuamente il progetto di sviluppo del sistema qualità; tenere informata costantemente la direzione circa lo svolgimento del programma. Si consiglia, da ultimo, di affiancare tale figura con un piccolo staff di persone esperte che la coadiuvano.

In molti casi può risultare utile la creazione di un *comitato della qualità*, composto dal dirigente, dal responsabile della sistema qualità e dai collaboratori di quest'ultimo con il ruolo di accompagnare lo sviluppo del progetto, di identificare problemi e di avanzare proposte per il miglioramento delle attività previste. Più precisamente dovrà assicurare anzitutto una supervisione costante del programma per verificare lo stato di avanzamento riguardo al cammino percorso e agli esiti raggiunti. Un'altra funzione importante consiste nel fornire il necessario sostegno nei momenti problematici, garantendo soluzioni e risorse necessarie. A regime il comitato si riunirà uno o due volte all'anno, mentre durante la preparazione alla certificazione gli incontri saranno più frequenti.

I *gruppi di lavoro* sono degli organismi temporanei costituiti per la fase di sviluppo del sistema qualità. Essi comprendono intorno a 10-12 membri che vengono scelti in modo da rappresentare il personale che prende parte ai processi di cui si dovranno stendere le procedure. La loro creazione corrisponde a diverse finalità: valorizzare le competenze del personale; garantire che le procedure siano concrete e realistiche; assicurare il consenso degli operatori che dovranno applicare le relative regole; acquisire tutte le proposte di miglioramento avanzate nel tempo dagli operatori. In questo caso le riunioni dovranno avere una cadenza settimanale o quindicinale, almeno all'inizio, e si dovrà prevedere una durata sulle due ore circa; inoltre, tra un incontro e l'altro si potranno assegnare ai membri degli incarichi da svolgere.

Diversamente dai gruppi di lavoro, i *diffusori della qualità* costituiscono un'articolazione stabile del sistema. Il loro ruolo consiste nel fungere, in qualità di responsabili di gruppi di insegnanti, da canale di comunicazione dall'alto verso il basso e viceversa, cioè da una parte assicurano la diffusione e l'applicazione delle procedure e dall'altra costituiscono un tramite tra i docenti e il comitato della qualità. Compiti più specifici sono: garantire l'aggiornamento tempestivo, spiegare le procedure e accertarsi della loro esecuzione, assicurare la socializzazione del nuovo personale al sistema qualità e stimolare e ricevere proposte di rinnovamento.

Un'ultima considerazione va riservata ai tempi per la realizzazione di un sistema qualità funzionante secondo le norme ISO. La previsione è di almeno due anni purché si ottemperi ad alcune condizioni quali: un'efficace progettazione delle diverse attività, un monitoraggio continuo dell'attuazione del programma e l'efficienza dei lavori di gruppo.

Anche in questa sezione terminiamo con una breve *conclusione*.

Sul piano *positivo*, alcuni approcci mettono in evidenza l'importanza dell'ambiente esterno come fattore determinante del buon esito di una scuola/centro e come fonte dei valori che sono alla base del suo progetto educativo. Il dirigente svolge in proposito un ruolo particolarmente significativo nello stabilire un rapporto corretto con il contesto esterno.

L'ambiente può anche costituire una *minaccia* per le influenze negative di gruppi di interesse esterni e per le problematiche che può creare nella scuola/centro la crescente dipendenza da esso. Anche i singoli membri dell'organizzazione scola-

stica o formativa possono esserne portatori, soprattutto i docenti sui quali incide in modo particolare la socializzazione professionale.

L'importanza dell'ambiente acquisisce un peso particolare, anche forse eccessivo, nel modello della *qualità totale*, tutto dominato dall'imperativo della soddisfazione del cliente. Esso comunque offre un sistema per assicurare questa rispondenza che, sebbene sia piuttosto macchinoso, tuttavia fornisce molte indicazioni utili per impostare in maniera efficace la questione della qualità

4. LA LEADERSHIP EDUCATIVA DI UNA SCUOLA/CENTRO

L'*impostazione* della sezione seguirà la medesima logica delle precedenti. Segnaliamo, tuttavia, una differenza importante: questa volta l'approccio della qualità totale riceverà una trattazione molto più contenuta che negli altri paragrafi perché il tema si presenta da esso meno sviluppato; al contrario approfondimenti più consistenti saranno dedicati agli altri modelli che offrono una articolazione più ricca di considerazioni (Bush, 1997, 2008, 2011; Sergiovanni, 2000, 2002, 2009; Capaldo e Rondanini, 2011; D'Addazio, 2008; Scurati e Falanga, 2008; Malizia, 2007; Paletta, 2015).

Nell'approccio formale, la dirigenza spetta a chi occupa il vertice della gerarchia interna della scuola/centro per cui a lui compete di definire l'impostazione generale e le mete principali e giocare un ruolo chiave nelle innovazioni. Si ritiene che le sue scelte vengano attuate senza opposizione, non però nel senso che i collaboratori non domandino chiarimenti e non sperimentano problemi, ma nel senso che le deliberazioni vengono prese al vertice e i livelli inferiori sono chiamati solo a dare esecuzione a provvedimenti che vengono dall'alto. La conseguente leadership viene qualificata come *manageriale* perché assume che il comportamento dei membri dell'organizzazione scolastica e formativa sia fondamentalmente razionale e perché si focalizza principalmente su compiti e funzioni quali: «determinazione delle finalità, identificazione dei bisogni, definizione delle priorità, progettazione, predisposizione del bilancio, esecuzione e valutazione» (Bush, 2008, p. 12).

Questo tipo di leadership trova conferma in vari aspetti del funzionamento delle scuole/centri: i genitori, gli organismi pubblici e privati e le associazioni del territorio considerano il dirigente come il referente principale dell'autorità e il tramite normale per i contatti con il mondo dell'istruzione e della formazione. L'approccio trova pure un notevole consenso tra gli studiosi e gli attori sul terreno, anche se soprattutto i primi fanno notare che l'idea di un uomo solo al comando incontra nel concreto vari limiti perché i dirigenti, pur essendo formalmente titolari di tutta l'autorità necessaria, hanno bisogno dell'accordo del personale per realizzare le attività previste all'interno delle singole classi. Il modello è anche valido nei sistemi educativi centralizzati, benché in questo caso esso può correre il rischio di essere toccato dalle carenze proprie di queste formule organizzative come l'ecces-

siva burocratizzazione e l'alienazione dei docenti che si sentono espropriati della loro professionalità e autonomia. Un'altra critica evidenzia la mancanza di visione che caratterizza una dirigenza tutta focalizzata nel gestire l'esistente. Un'ultima osservazione riguarda l'accusa di "managerialismo", cioè di un'enfatizzazione eccessiva dei processi gestionali rispetto alle finalità e ai valori educativi, che costituirebbe il pericolo maggiore dell'approccio in questione. In particolare, gli vengono rimproverate quattro criticità: l'attribuzione del primato ai valori del mercato rispetto a quelli pubblici; la riduzione degli obiettivi a risultati misurabili; la focalizzazione delle funzioni del dirigente sulla responsabilità individuale, su una programmazione rigida e sul controllo organizzativo dall'alto; il ribaltamento delle priorità a favore degli amministratori e a scapito dei professionisti dell'educazione. Sono comunque gli eccessi che vengono denunciati perché la managerialità è dimensione essenziale del ruolo del dirigente, anche se non per sostituire quella educativa, ma solo per integrarla.

Il modello *collegiale* ci offre alcune considerazioni generali per poi delineare tre versioni differenti di leadership. Il ruolo del dirigente si può definire come quello di un primo tra pari e di un mediatore di attività partecipative. Inoltre si tratta di un leader che si contraddistingue per le seguenti caratteristiche: deve essere pronto ad ascoltare e a convincere più che a comandare e a gestire da solo; è anche necessario che si mostri attento alle esigenze dei docenti e disponibile a riconoscere le competenze; la sua autorità si fonda più sulla competenza e meno sulla posizione nella gerarchia anche perché si diviene dirigente dopo una lunga esperienza di docenza con successo; preferisce influenzare le azioni e le decisioni del personale attraverso il confronto nelle riunioni collegiali piuttosto che esercitare la sua autorità nei loro confronti; lo si sente parte del personale, un superiore con cui si può discutere alla pari e di cui si condividono le scelte fondamentali; il suo impegno deve essere orientato principalmente al miglioramento e all'innovazione, cercando di creare le condizioni per la predisposizione a attuazione di nuove proposte sul piano educativo e didattico.

A parere di alcuni studiosi tre approcci alla leadership rientrerebbero nell'ambito del modello collegiale (Bush, 2011). Anzitutto, si tratta della leadership *trasformativa* ("transformational") secondo la quale una buona scuola/centro dipenderebbe dalla condivisione da parte del personale delle finalità del progetto educativo e dalle loro competenze nel realizzarle, per cui la dirigenza dovrebbe concentrare i suoi sforzi su questi due aspetti. C'è anche chi ha cercato di identificarne le dimensioni fondamentali: creare un progetto condiviso; definire le mete della scuola/centro; animare la riflessione comune; offrire un sostegno personalizzato; diffondere le migliori pratiche e formare il personale a condividere i valori organizzativi più significativi; coltivare attese elevate riguardo alle prestazioni e infonderle nei collaboratori; creare con il contributo della comunità educativa una cultura formativa efficace; promuovere un'organizzazione adeguata per assicurare un processo decisionale partecipativo (Leithwood, 1994; Bush, 2010).

Sul lato *positivo* è stato osservato che l'approccio in questione è decisivo per il successo dell'autonomia nelle scuole/centri perché pone l'accento sulla collaborazione attiva del personale e di tutta la comunità educativa. Inoltre, ci sono ricerche che evidenziano l'influsso favorevole del modello sui processi di insegnamento in classe; al tempo stesso, va però sottolineato che non ci sono prove circa una sua incidenza sul profitto degli allievi. Inoltre, non mancano neppure osservazioni critiche come quelle che evidenziano i rischi che la leadership trasformativa possa essere utilizzata come strumento di controllo sugli insegnanti o che il dirigente che la incarna diventi autoritario per effetto di un'enfasi eccessiva sulle caratteristiche carismatiche che la contraddistinguono. Anche i governi possono servirsene per realizzare politiche educative centralistiche o più in generale per tradurre in pratica le riforme da loro avviate. Certamente, la leadership trasformativa è in linea con una impostazione collegiale e democratica dell'organizzazione scolastica e formativa perché, mirando a realizzare un progetto fondato su valori e interessi comuni, presenta tutte le condizioni per coinvolgere le componenti di una scuola o di un centro nel perseguimento delle finalità educative di tutti; al tempo stesso, non ci si può nascondere il pericolo che essa possa essere usata come una strategia sofisticata per imporre le scelte del dirigente o gli orientamenti dei politici.

Un secondo approccio è costituito dalla leadership *partecipativa* che si focalizza sui processi decisionali e sul grado di coinvolgimento del personale nel funzionamento della scuola/centro. La sua legittimità viene giustificata principalmente in base a tre motivazioni: la partecipazione è destinata ad aumentare l'efficienza dei processi formativi, è conforme ai principi di democrazia e rende il dirigente disponibile a recepire le esigenze di tutte le parti interessate. Risultati positivi vengono riferiti anche alle potenzialità insite di rafforzare la solidarietà tra le componenti e di ridurre il carico di lavoro del dirigente. Da ultimo, le probabilità di successo di un'innovazione sono maggiori quando gli insegnanti ne sono partecipi, la sentono propria e hanno contribuito personalmente ad elaborarla, approvarla e attuarla.

La letteratura attuale sembra dare particolare rilievo alla leadership *distribuita o condivisa* che si caratterizza per valorizzare le competenze dei membri di una organizzazione scolastica o formativa dovunque siano presenti indipendentemente dalla posizione occupata nella gerarchia formale (Bush, 2011; Paletta, 2015). Essa intende coinvolgere una pluralità di persone che nella scuola/centro esercitano un influsso sia in considerazione della funzione ufficialmente attribuita sia in base all'autorevolezza di cui godono tra i colleghi. Tale tipo di leadership mira al rafforzamento della partecipazione delle varie componenti ai processi decisionali e all'interazione verticale e orizzontale. Non manca chi vorrebbe estenderla a una partnership tra le scuole. Si fa notare che essa non significa una diminuzione del campo di azione del dirigente, anche se viene segnalato che la sua popolarità sul piano pratico dipende dal contributo che offre alla riduzione del carico di lavoro del dirigente.

Il problema che insorge per primo al riguardo si riferisce alle *modalità* secondo le quali deve avvenire la *riarticolazione* della leadership nelle organizzazioni scolastiche o formative. L'orientamento è che non basteranno forme di delegazione, ma che bisognerà procedere a una redistribuzione del potere. Questo sarà impossibile senza l'intervento degli stessi dirigenti che dovranno creare lo spazio necessario per la riarticolazione. Sembra pertanto inevitabile che questi ultimi conservino gran parte della loro autorità formale; più in generale, appare chiaro che il successo della redistribuzione del potere nelle scuole/centri dipende in prima istanza dalla volontà dei dirigenti di consentirla concretamente.

Non mancano ricerche che attestano come una leadership distribuita eserciti un influsso maggiore sugli studenti e sul personale che non una concentrata in un'unica persona. La sua presenza spiegherebbe il 30% quasi della varianza nel profitto degli allievi (Bush, 2011, p. 90). Inoltre, non tutte le forme di leadership distribuita possiedono la stessa incidenza, ma qualcuna si dimostra più efficace di altre. Nonostante questi risultati incoraggianti, gli studiosi ritengono necessarie *ulteriori ricerche* che attestino senza ombra di dubbio la ricaduta positiva di tale tipologia di dirigente.

L'*ostacolo* principale all'introduzione di una leadership distribuita consiste nella struttura di autorità riscontrabile nelle scuole/centri e in particolare nei poteri che restano ancora nella mani della burocrazia. Indubbiamente, questa tipologia di leader tende a far scomparire le separazioni di natura gerarchica tra il dirigente e il personale. Pertanto, se la si vuole introdurre, bisognerà creare pre-condizioni opportune come la previsione di regole sulla collegialità, la definizione di tempi adeguati per le riunioni dei docenti, l'instaurazione di rapporti cordiali tra i dirigenti e il personale.

Il modello *culturale* concepisce il dirigente anzitutto come colui che incarna l'identità specifica e il progetto della scuola/centro: da questo punto di vista, egli svolge la funzione simbolica di rappresentarne l'immagine. A un livello più dinamico il suo ruolo consiste nel fornire un apporto decisivo alla creazione, al sostegno e alla diffusione della cultura delle organizzazioni scolastiche e formative che costituisce un aspetto centrale di una leadership efficace perché consente di tenere unite tutte le componenti in vista del perseguimento delle finalità comuni. A questo scopo vengono suggerite le seguenti strategie: ricostruire la storia della scuola/centro, celebrarne le figure più significative, raccoglierne le tradizioni più rilevanti e strutturarne le cerimonie più efficaci. La forza e l'importanza della cultura educativa di una scuola/centro emergono nel momento in cui la si vuole cambiare a motivo delle difficoltà serie che si incontrano per realizzare questo cambiamento. Infatti, tale operazione può risultare relativamente facile solo in tre situazioni in cui però viene a mancare una cultura educativa forte e cioè quando: ci si confronta con una crisi grave che ne minaccia la sopravvivenza, o si incontra un dirigente carismatico che riesce a conquistare il consenso generale o si verifica la sostituzione di un dirigente poco efficace. Inoltre, si è cercato di precisare i compiti

della leadership nell'elaborazione e nella gestione della cultura di una scuola/centro: definire un quadro di riferimento comune; tradurre valori e credenze in regole di comportamento relativamente semplici da comprendere e da eseguire; radicare la cultura in tutte le articolazioni dell'organizzazione; incoraggiare il monitoraggio e le verifiche individuali e di gruppo. In ogni caso si tratta di un impegno tutt'altro che facile. Al modello culturale corrispondono due tipologie di leadership, morale e istruttiva ("instructional").

Nella *leadership morale* l'attenzione si concentra sulla dimensione valoriale del ruolo del dirigente la cui autorità e influsso devono fondarsi anzitutto su una concezione adeguata del giusto e del bene. Le terminologie utilizzate per nominare questa tipologia sono varie e oltre a quella appena menzionata si usano aggettivi come autentica, spirituale e poetica. Comunque, la prospettiva etica è un aspetto centrale dell'organizzazione scolastica e formativa e la formazione nelle scuole/centri migliori si caratterizza per la forza della sua componente valoriale. Più in particolare si distinguono due approcci: uno riceve la qualifica di spirituale e si riscontra soprattutto tra quei dirigenti che si riferiscono a una ispirazione religiosa; l'altro si può definire morale in senso stretto e il relativo leader si caratterizza come un dirigente che «è in grado di: testimoniare una coerenza piena tra principi e prassi; applicare i principi alle nuove situazioni; creare una mentalità e una terminologia condivise; spiegare e giustificare le decisioni in termini morali; reinterpretare e riaffermare i principi se necessario», nel senso quindi che per lui ciò che è centrale è «la capacità di agire in un modo che è congruente con un sistema morale e rimane tale nel tempo» (Bush, 2010, pp. 184-185). Questo non significa abbandonare o sottovalutare l'approccio manageriale alla leadership, ma affermare che ambedue sono importanti, anche se quello morale deve fare da guida al primo. Da questo punto di vista non ci sono contrapposizioni tra i due perché la prospettiva etica si fonda sui valori, sugli ideali e sugli atteggiamenti iscritti nel progetto educativo della scuola/centro ed esprime la finalità morale della formazione che si vuole impartire.

L'altro approccio che rientra nel modello culturale è costituito dalla *leadership istruttiva* ("instructional") (Paletta, 2015; Bush, 2008, 2011 e 2015). Tale concezione si è diffusa negli ambienti educativi durante gli anni '80 in relazione allo sviluppo delle ricerche circa la efficacia delle scuole/centri sul piano degli apprendimenti e all'introduzione di istituti e di facoltà per la preparazione dei dirigenti. Diverse sono le tipologie che sono state elaborate: quella di maggiore successo è rappresentata dal cosiddetto leader didattico il cui ruolo si articola in tre macro-funzioni: determinazione degli obiettivi e loro attuazione; gestione dei programmi e dei processi di insegnamento-apprendimento; predisposizione di un clima educativo capace di influire in maniera efficace sul profitto degli allievi.

L'evoluzione dell'approccio "instructional" è stata considerevole per cui vale la pena richiamare *le caratteristiche* che lo contraddistinguono complessivamente. Anzitutto, esso si presenta come un modello direttivo che sottolinea la sorveglianza, il controllo e il coordinamento gerarchico; per quanto poi riguarda gli ap-

prendimenti degli allievi, l'approccio "instructional" mira ad interferire direttamente con i processi di insegnamento-apprendimento, intervenendo sui programmi e sulla docenza; da ultimo, tale modalità di leadership si definisce in termini di un ruolo unico e preciso, quello cioè del dirigente.

Sul piano della ricerca empirica, i risultati sembrano attribuire alla leadership istruttiva una maggiore incidenza sugli apprendimenti degli allievi rispetto a quella trasformativa di cui si è parlato sopra: ciò che pare fare la differenza è l'impegno da parte del dirigente diretto a influenzare le condizioni che incidono direttamente sulla qualità dei programmi e sull'insegnamento in classe. Al tempo stesso, vanno ricordati i suoi limiti che hanno sollecitato gli studiosi a concentrare l'attenzione su altri modelli come quello trasformativo e distribuito o condiviso: esso fornisce scarse indicazioni circa i processi attraverso cui si realizza; soprattutto al livello secondario dei sistemi di istruzione e di formazione, i dirigenti difficilmente possiedono le competenze richieste per il miglioramento degli apprendimenti degli allievi; di conseguenza, ci si è resi conto che la leadership istruttiva per funzionare in modo efficace non può essere esercitata da una sola persona, ma richiede il contributo di diversi membri del personale a più livelli; è stata criticata anche l'attenzione eccessiva sull'insegnamento rispetto all'apprendimento.

Da ultimo, concordiamo con quegli autori che ritengono che i modelli istruttivo, trasformativo e distribuito siano integrabili in un approccio di leadership per l'apprendimento perché le loro caratteristiche costituiscono un continuum in cui coesistono elementi dei tre e anzi ciascun approccio ha bisogno dell'apporto dell'altro per garantire la compresenza di qualità tra loro contrapposte, ma egualmente necessarie, come continuità e rinnovamento, efficienza ed efficacia, riproduzione e creatività, esecuzione e ricerca, responsabilità personale e collaborazione comunitaria (Paletta, 2015). In aggiunta, essi si rivelano egualmente validi se applicati in contesti diversi e in momenti differenti della vita di una scuola/centro.

Dopo aver evidenziato le posizioni di quanti sottolineano il dover essere e le funzioni positive della dirigenza, è opportuno esaminare approcci che focalizzano l'attenzione sulla realtà concreta del suo esercizio e sugli aspetti problematici, incominciando dal modello *politico*.

Anche in questo caso si riconosce che il leader è una *figura chiave*, ma il suo ruolo non consiste principalmente nel guidare la scuola/centro al conseguimento degli obiettivi delineati nel progetto educativo, ma piuttosto si svolge a livello dei processi di negoziazione e di contrattazione che egli cerca di portare avanti in conformità ai propri valori e interessi. Più in particolare egli possiede un potere notevole sull'organizzazione, svolge un ruolo fondamentale nelle decisioni ed esercita una forte influenza sugli insegnanti. Da questo punto di vista, può capitare che i dirigenti finiscano per creare divisioni nel corpo docente piuttosto che promuovere l'unità della comunità educativa: pertanto, dovrebbero evitare di mettere i gruppi l'uno contro l'altro, di promuovere forme di competizione da cui soltanto una parte può uscire vincitrice o di isolare gruppi dal resto della scuola/centro.

Il leader educativo è anche *responsabile di far funzionare* l'organizzazione scolastica o formativa che dirige e di conseguenza deve cercare di conquistarsi il consenso dei vari gruppi di potere. In altre parole dovrà divenire un mediatore tra i vari interessi, anche attraverso compromessi soprattutto con i gruppi più potenti, in modo da creare delle coalizioni a supporto della propria linea politica. Da questo punto di vista è decisivo anche il possesso di adeguate competenze comunicative da utilizzare in particolare per tenere informate tutte le parti interessate circa l'andamento della scuola/centro e le ragioni soggiacenti alle decisioni più importanti. Il dirigente dovrà distinguersi pure per la sua "intelligenza politica" che lo aiuterà a comprendere i risvolti politici del funzionamento della sua organizzazione. Non sono neppure mancati autori che a questo proposito hanno elaborato regole per l'azione dei leader educativi per cui essi dovrebbero: comportarsi sempre in modo realistico, cercando di stare ai fatti; identificare con precisione gli interessi e le forze presenti sul campo; preoccuparsi di allacciare relazioni positive con le parti interessate; puntare anzitutto a convincere e, solo se non si riesce a persuadere, provare a negoziare, mentre il ricorso alla costrizione dovrebbe costituire unicamente una specie di ultima spiaggia (Bush, 2011, pp. 118-119).

Il modello politico ha cercato di precisare i significati dei vari *termini* che lo riguardano in relazione al mondo della scuola e della formazione (Bush, 2011, pp. 108-113).

Iniziamo con alcune distinzioni che si riferiscono a *parole chiavi* proprie della tematica in questione. Il potere può essere considerato come l'abilità di condizionare sia le azioni degli altri sia gli esiti di un conflitto. Le fonti del potere sono numerose, ma tutte si possono far rientrare entro due grandi categorie: l'autorità che consiste nell'esercizio di un potere legittimo all'interno di una organizzazione; l'influenza che corrisponde alla capacità di incidere sui comportamenti altrui in forza delle doti e delle competenze possedute dal leader. Le due fonti si contraddistinguono per caratteristiche tra loro opposte: la prima è una dimensione statica e formale del potere, si presenta come un diritto ufficialmente legittimato di prendere le decisioni finali, comporta per i membri subordinati di un'organizzazione l'obbligo di ubbidire, si muove dall'alto verso il basso, dipende dalla posizione occupata nella gerarchia e il suo ambito di applicazione è limitato dalle norme dell'organizzazione; la seconda presenta un carattere dinamico e informale, non gode di alcun riconoscimento ufficiale, l'adesione alle sue indicazioni è volontaria, si qualifica per la sua multi-direzionalità, si fonda sulle doti personali e sulle competenze e il suo campo di applicazione non è di per sé delimitato. L'autorità viene spesso accostata alla managerialità, mentre l'influenza è identificata con la leadership.

Nelle organizzazioni scolastiche e formative, si possono distinguere sei principali *forme di potere*. La prima consiste nel potere gerarchico che si fonda sulla collocazione ufficiale nell'organizzazione e che fa del dirigente un leader legittimo in forza dell'autorità legale che egli possiede. Un'altra tipologia si basa sulle competenze e caratterizza soprattutto le organizzazioni di professionisti. Il potere perso-

nale può anche dipendere dalle doti dei singoli e riesce a incidere sui comportamenti altrui in forza delle proprie abilità e qualità. Anche il controllo degli incentivi permette di influenzare le attività degli insegnanti che li considerano importanti, mentre rimane privo di efficacia riguardo a quei docenti che non sono interessati alle promozioni o alle referenze positive o all'assegnazioni di buone classi. La coercizione è la tipologia opposta alla precedente e consiste nella possibilità di pretendere un determinato comportamento dai docenti sotto la minaccia di una sanzione. L'ultima categoria è costituita dal controllo dell'assegnazione delle risorse e non si tratta soltanto di quelle finanziarie o delle attrezzature, ma anche di quelle umane come insegnanti, figure intermedie o personale non docente. I dirigenti nell'esercizio del loro ruolo possono servirsi di più forme di potere che, però, non diventa mai assoluto perché deve confrontarsi con altre figure che possiedono un'autorità che viene loro dalle qualità e dalle competenze che possiedono.

Il modello in questione ha cercato di identificare le *strategie politiche* che possono consentire ai dirigenti di conservare e allargare il controllo o di garantirsi il raggiungimento di un determinato risultato nel processo decisionale. Anche se ci sembrano inficcate da un certo machiavellismo, le ricordiamo lo stesso per ragioni di completezza e per rendere avvertiti quanti vi si trovassero coinvolti in qualche forma. Il motto latino "divide et impera" si traduce nelle organizzazioni scolastiche e formative nella ricerca di accordi separati con persone o unità organizzative. La cooptazione implica il coinvolgimento nei processi decisionali di chi sostiene il dirigente, come compenso del supporto offerto, o di chi lo contrasta e allora serve per annullare la sua opposizione. Lo spostamento prevede il ricorso a una questione apparente di poco conto per coprire il vero nodo problematico. Il controllo delle informazioni permette di usarle o tacerle a secondo dell'obiettivo che si intende perseguire. Da ultimo i dirigenti possiedono diverse tecniche per orientare le riunioni a loro favore come la manipolazione dell'ordine del giorno, la volontaria dimenticanza di determinate problematiche, le pressioni indebite sui componenti di un organismo collegiale, il ricorso ad autorità esterne e l'aggiustamento dei verbali.

Venendo più sullo specifico, l'approccio che si collega più strettamente con il modello politico è quello della leadership *transattiva*. Questa che viene definita sinteticamente come un processo di scambio, si colloca all'interno della teoria dello scambio sociale che fa riferimento alle persone che motivano gli altri con delle ricompense o sono motivate da esse. Tra dirigenti e insegnanti lo scambio può riguardare beni come risorse materiali, stima, promozioni, autonomia, applicazione flessibile delle norme. È chiaro che in questo rapporto si riscontra una evidente sproporzione tra le due parti a svantaggio dei docenti che possono offrire solo beni simbolici come l'apprezzamento, il supporto alle proposte del leader educativo, l'impegno a convincere i colleghi della validità della sua linea di azione, l'accettazione delle regole e il contributo alla promozione della qualità della scuola/centro. Entro tale quadro la leadership transattiva si definisce per una concezione tradizionale di gestione: le sue funzioni principali consistono nel precisare le responsabilità

dei collaboratori, nel ricompensarli con premi per le prestazioni valide fornite e nel verificare i loro errori e insuccessi per poi poterli aiutare a correggersi.

Il modello *ambiguo* incomincia con il delineare le principali situazioni di incertezza, di imprevedibilità e di complessità che il dirigente può dover affrontare nelle organizzazioni scolastiche o formative. Una prima fonte consiste nelle finalità generali che possono mancare di chiarezza nel senso che non si riesce a identificare un complesso di obiettivi precisi e condivisi senza i quali il dirigente avrà serie difficoltà a progettare le attività e a valutarle. Un secondo aspetto tutt'altro che facile da delimitare è costituito dal potere del leader perché: l'autorità formale, proveniente dalla posizione nella gerarchia, non aiuta molto in un contesto imprevedibile; le deliberazioni sono il risultato di processi decisionali complessi: e le proposte del dirigente non sempre trovano il consenso del personale. Una terza ambiguità tocca l'esperienza del leader che in un ambiente instabile e incerto serve a ben poco per affrontare le problematiche che si presentano. Da ultimo, va considerato il risultato da raggiungere perché è alquanto problematico valutare gli esiti delle scelte del dirigente.

Gli studiosi che sostengono questo modello non si limitano a definire le difficoltà che il leader può incontrare nell'esercizio del suo ruolo, ma avanzano due proposte di *strategie* da utilizzare per affrontare le criticità elencate sopra.

Una consiste nel coinvolgersi *totalmente* nella gestione della scuola/centro. Ciò richiede in primo luogo di dedicare tutto il tempo necessario ai processi decisionali in modo da poter influire sulle scelte dell'organizzazione. Inoltre, il dirigente non si deve scoraggiare di fronte a un rifiuto iniziale di una sua proposta, ma deve insistere per ottenere il consenso delle parti interessate, riproponendola anche più volte. Bisogna poi che si impegni per assicurare la partecipazione dei suoi avversari perché il confronto può servire per cambiare le loro opinioni negative. Sarà anche necessario che egli sovraccarichi gli organismi collegiali di idee per riuscire ad ottenere il consenso almeno su alcune.

L'altra strategia consiste nel *focalizzare* l'impegno solo sulla struttura e il personale, rinunciando a un coinvolgimento diretto nel processo decisionale. Quest'ultimo non viene dimenticato, ma il dirigente lo controlla attraverso la struttura e limitandosi a intervenire nelle sedi più appropriate. L'altra area di intervento si concentra sulla selezione e l'utilizzo del personale e in questa maniera la leadership riesce a vigilare sugli orientamenti della scuola/centro. In ambedue i casi, data la condizione di imprevedibilità, l'azione del dirigente deve essere discreta e assumere un profilo basso per cui non egli non guida, ma controlla indirettamente, non comanda, ma negozia, non progetta a livello generale, ma si adatta ai problemi.

Al modello ambiguo corrisponde un tipo di leadership cosiddetta "*situazionale*" ("contingent"), legata cioè alle diverse caratteristiche del campo di intervento. Non è possibile immaginare risposte prefabbricate a contesti che si contraddistinguono per l'incertezza e l'instabilità, ma la dirigenza deve cercare di interpretare al meglio le circostanze tipiche di ogni ambiente ed elaborare di volta in volta

strategie adeguate. In altre parole, è la leadership che deve adattarsi alle condizioni specifiche del contesto e non viceversa.

La concezione di un dirigente che guida le attività dei membri dell'organizzazione scolastica o formativa al perseguimento di obiettivi comuni rientra con difficoltà nel quadro teorico del modello *soggettivo*.

Come si è detto nella sezione n. 4 del primo capitolo, ciò che conta per questo approccio sono i significati che i membri dell'organizzazione della scuola o del centro assegnano agli avvenimenti, e non gli eventi in sé o analizzati dall'esterno: in altre parole, l'interpretazione prevale sulla realtà dei fatti e ognuno ha la propria. Pertanto, è impossibile arrivare a un consenso accettato da tutti e fondato su basi oggettivamente valide, ma il dirigente dovrà ricorrere all'autorità che gli compete per imporre la propria interpretazione. Pure per il modello soggettivo le qualità personali sono più importanti della posizione ufficiale che si occupa nell'organizzazione, anche se il potere gerarchico mantiene una rilevanza niente affatto trascurabile. Pertanto, i dirigenti più apprezzati saranno quelli che uniscono al ruolo formale e ufficiale doti tali da conquistare il consenso dei colleghi.

Scendendo più nel particolare, al modello soggettivo si collegherebbero due approcci. Anzitutto va citato quello della leadership *postmoderna*. Si tratta di posizioni piuttosto recenti per cui manca una definizione che riscuota un consenso generale tra gli studiosi i quali, però, forniscono indicazioni sulle funzioni che la caratterizzano. I dirigenti dovrebbero tenere in debito conto le diverse opinioni dei singoli membri dell'organizzazione scolastica o formativa ed evitare di porre la loro fiducia nelle gerarchie ufficiali che in una società liquida come l'attuale hanno perso di importanza. C'è anche chi collega la leadership postmoderna con una concezione democratica del sistema educativo e sostiene la necessità di una struttura più partecipativa e inclusiva. Invece di immaginare un progetto educativo unitario da realizzare sotto la guida del dirigente, si deve pensare a molteplici visioni e costrutti culturali.

Altri autori parlano di una leadership *emozionale* che dovrebbe colmare una lacuna degli studi in questo campo che guardano con sospetto alla dimensione dei sentimenti. Ad essa bisognerebbe invece dare uno spazio adeguato anche per contrastare il predominio di concezioni burocratiche e gerarchiche dell'organizzazione scolastica e formativa. Pertanto, bisognerebbe sviluppare l'idea che la leadership non può funzionare senza un coinvolgimento emotivo importante.

Come nelle altre sezioni, da ultimo viene esaminato il modello della *qualità totale* che si propone tra l'altro di realizzare un modo nuovo di guidare l'impresa (Malizia, 2007; Negro, 1995; Malizia e Nanni, 2001; Marcantoni e Torresani, 2000; Galgano, 1992 e 1994; Froman, 1996).

Anzitutto, cambia la prospettiva del *rapporto tra il leader e il personale*. In questo caso ciò che veramente conta è di attivare le risorse cognitive di tutti i membri dell'organizzazione: le idee vanno ricercate da tutte le intelligenze e non solo presso una ristretta élite di dirigenti da cui passarle successivamente alla

massa per l'esecuzione. Inoltre, la priorità va spostata dal rapporto obiettivi-risultati a quello processo-sforzi: infatti, il conseguimento degli scopi dell'organizzazione dipende dall'efficacia dei processi e dall'impegno del personale. Ne segue che la formazione assume un posto centrale nelle strategie delle aziende e il tradizionale management per controllo viene sostituito dalla gestione per formazione in quanto questa è chiamata a veicolare ai collaboratori la "vision" dell'organizzazione (l'immagine ideale) e la sua "mission" (la ragione d'essere).

Un compito importante della leadership educativa è quello della *direzione per politiche* che consiste nel dare all'organizzazione una gestione mirata completamente alla qualità: in particolare, da un leader ci si aspetta che definisca gli obiettivi e guidi tutta l'organizzazione, che formuli le principali politiche per la qualità, che garantisca le attività di formazione necessarie per la realizzazione del piano d'azione e che identifichi le proprie responsabilità per l'assicurazione della qualità e per approvarne il sistema. L'esercizio di tale ruolo comporta l'integrazione tra i diversi settori e fra le differenti funzioni intorno a tre aspetti centrali della soddisfazione del cliente: la qualità, i costi e le consegne. La direzione per politiche non significa che le decisioni siano totalmente affidate alla dirigenza: al contrario, il relativo processo rimane impostato secondo una logica che procede dal basso verso l'alto.

L'altro compito fondamentale della leadership è costituito dal "*daily routine work*" che ha per obiettivo il miglioramento continuo attraverso un controllo sistematico e giornaliero delle attività in vista sempre della piena soddisfazione del cliente. Lo svolgimento di tale funzione deve conformarsi a tre principi: venire incontro in modo pieno alle esigenze del cliente interno; fare le cose giuste la prima volta; standardizzare ogni esito che risponde ai bisogni del cliente. Maggiori informazioni sul "daily routine work" si possono trovare nella sezione n.2 di questo capitolo.

Una funzione altrettanto rilevante consiste nella cosiddetta "*diagnosi del presidente*". In altre parole, il dirigente deve verificare la coerenza e il progresso di ogni unità operativa e mettere in evidenza e commentare i processi che hanno portato a determinati risultati. Lo scopo non è quello di criticare gli esiti conseguiti dai collaboratori, ma di aiutarli a rendersi conto delle eventuali carenze delle proprie attività e di offrire loro il necessario supporto e orientamento.

Al leader fa capo anche l'*ufficio formativo* e non poteva essere altrimenti, tenuto conto della centralità della formazione nella gestione delle organizzazioni in quanto il loro successo dipende dal personale e dalla sua preparazione. Da questo punto di vista la formazione va considerata come un investimento sulla base di una prospettiva di almeno dieci anni e in funzione del piano di sviluppo della carriera di ogni membro della organizzazione. Al dirigente compete di progettare, realizzare e verificare i programmi per la preparazione del personale a tutti i livelli. È cruciale che tale ufficio riesca ad armonizzare i bisogni formativi con le esigenze organizzative dirette alla produzione e all'erogazione di quanto serve al cliente.

Alla fine della presentazione della tipologia di figure dirigenziali, intendiamo dare uno *sguardo complessivo* agli approcci esaminati secondo l'impostazione seguita nelle sezioni precedenti.

Sul lato *positivo*, la leadership, pur essendo attribuita a chi occupa il vertice della gerarchia, deve essere esercitata in modo democratico. Il ruolo è più quello di un primo tra pari che, però, è chiamato a definire l'orientamento e le finalità della scuola/centro, anche se sempre in collaborazione con tutte le componenti interessate; in altre parole, egli deve essere pronto ad ascoltare e a convincere piuttosto che a comandare e a gestire da solo. Gli approcci istruttivo e trasformativo non vanno contrapposti, ma integrati in modo da garantire, come si è specificato sopra, la compresenza di qualità tra loro contrapposte, ma egualmente necessarie, come continuità e rinnovamento, efficienza ed efficacia, riproduzione e creatività, esecuzione e ricerca (Paletta, 2015). Il dirigente deve essere soprattutto un leader morale capace di operare in maniera coerente con i valori etici.

Sul piano *descrittivo-interpretativo* il dirigente è anche uomo di potere di cui egli si può avvalere nelle negoziazioni interne per far funzionare l'organizzazione scolastica o formativa, servendosi anche di coalizioni a sostegno della sua linea politica. Egli deve affrontare pure situazioni ambigue per la loro incertezza e imprevedibilità, partecipando direttamente ai processi decisionali o cercando di influire indirettamente sulle deliberazioni attraverso il controllo della struttura e del personale. Una difficoltà seria con cui si dovrà confrontare è la diversità di interpretazioni esistenti tra le componenti della scuola/centro che deve cercare di riportare a unità, utilizzando le qualità personali possedute e il potere che gli viene attribuito.

Una buona governance rinvia alla presenza di un dirigente: che possieda le competenze necessarie sia gestionali per assicurare l'efficienza della scuola, sia educative connesse alla promozione della didattica e alla qualificazione dell'offerta formativa; e che sia munito dei poteri richiesti per organizzare il lavoro all'interno della scuola/centro, guidare il piano di miglioramento e stabilire relazioni feconde con il contesto. Egli dovrebbe essere un *leader educativo* e non certamente un preside sindaco o un preside sceriffo. Il suo ruolo non è quello di "un uomo solo al comando", ma dovrà essere bilanciato dai protagonismi dei docenti e dalla partecipazione dei genitori e degli studenti, anche attraverso l'attivazione di organismi collegiali.

Capitolo 3

L'organizzazione del Centro di Formazione per il lavoro

Tenuto conto dei principali destinatari del volume, il personale cioè della FP, si è considerato opportuno dedicare un capitolo all'organizzazione del Centro di Formazione Professionale non limitando però la trattazione agli aspetti organizzativi in senso stretto, ma comprendendo anche quelli comunitari e le relazioni con il contesto. Pertanto, questa parte del volume si articola in tre sezioni: la prima è dedicata al centro come comunità formatrice, la seconda ne esamina i risvolti come organizzazione di servizi formativi per il lavoro e nella terza l'attenzione si concentra sulla leadership morale e condivisa del dirigente per la formazione dei giovani.

1. IL CFP COME COMUNITÀ FORMATRICE

L'educazione è *opera comune*, presuppone un accordo di base sulle finalità, i contenuti, le metodologie da parte di tutte le componenti del centro (Malizia e Tonini, 2012 e 2015; Bertagna, 2008; Malizia, Cicutelli, Fedeli e Pieroni, 2008). Una formazione efficace esige la costruzione di una comunità che sia allo stesso tempo soggetto e ambiente di educazione, centro propulsore e responsabile dell'esperienza formativa, in dialogo aperto con la comunità territoriale e con la domanda di sviluppo integrale della persona che proviene dai giovani. Inoltre, secondo gli orientamenti condivisi delle politiche di riforma dei sistemi educativi, una strategia fondamentale del cambiamento viene identificata proprio con la scuola/centro della comunità: ciascuna comunità educante, dotata di adeguata autonomia e di un progetto educativo, diviene lo strumento per eccellenza della gestione del sistema educativo e della costruzione del tessuto educativo locale. Ciò infatti permette la costituzione e il funzionamento di una sede intermedia di aggregazione sociale in cui le libertà dei singoli utenti si incontrano per gestire insieme corresponsabilmente la risposta ai bisogni educativi.

A questo punto, vale la pena richiamare anzitutto il *concetto* di comunità (Malizia, Cicutelli, Fedeli e Pieroni, 2008; Scurati, 2008). Diversamente da una organizzazione o da una società, la comunità viene perseguita per ragioni di natura interiore quali l'autorealizzazione o la validità e bontà di quanto si intende realizzare per cui i vincoli che legano i membri sono solidi, dato che si propongono obiettivi

di natura morale. Inoltre, la comunità si costruisce su relazioni personali che da una parte si caratterizzano per l'accoglienza incondizionata di tutti e dall'altra per l'attenzione alle caratteristiche particolari e specifiche di ognuno. I rapporti sono cooperativi e collaborativi e l'accento viene posto sul bene comune, la cui realizzazione non contraddice i beni individuali ma permette di valorizzarli al meglio. Scurati, riprendendo Sergiovanni, ha chiarito la prospettiva in cui le scuole/centri si possono intendere come comunità. «In primo luogo, le scuole vanno concepite come “comunità finalizzate” (*purposeful communities*), cioè “posti dove i membri sviluppano una comunità di pensiero che li tiene insieme e li connette ad una visione condivisa”; successivamente, vanno condotte e sviluppate come:

- comunità di “cura” (*caring communities*): luoghi di amore altruistico e dedizione reciproca;
- comunità di apprendimento (*learning communities*): luoghi in cui l'apprendimento, oltre che un'attività, è un atteggiamento ed uno stile di vita;
- comunità professionali (*professional communities*): luoghi di dedizione allo sviluppo continuo dell'esperienza e dell'ideale professionale;
- comunità collegiali (*collegial communities*): luoghi caratterizzati dalla collaborazione e dal perseguimento di scopi comuni;
- comunità inclusive (*inclusive communities*): luoghi in cui tutte le appartenenze e le differenze sono raccordate nel reciproco rispetto;
- comunità di ricerca (*inquiring communities*): luoghi in cui tutti si dedicano alla ricerca ed alla soluzione dei problemi» (Scurati, 2008, pp. 58-59; Sergiovanni, 2000, p. 4).

Nel tentativo di definire gli elementi essenziali della comunità educante, va sottolineato anzitutto il *comune orientamento culturale* che la identifica e che è accettato da tutti i suoi membri (Malizia, Cicatelli, Fedeli e Pieroni, 2008; Bertagna, 2008). Questa forza connettiva, aggregante e accomunante che unisce le persone in un gruppo comunitario non è puramente un attributo della loro identità, ma rappresenta un suo elemento costitutivo.

Tuttavia, il comune orientamento e legame non trasformano la comunità educante in una specie di superorganismo che annulla l'individualità dei soggetti che la compongono. Accanto ad esso mantengono pari rilevanza come elementi essenziali le singole persone che vivono e crescono nella comunità educante e che la costituiscono. Pertanto, si può parlare di una teoria pedagogica della comunità educante solo quando ogni membro di quest'ultima viene messo nelle condizioni di essere pienamente se stesso. Infatti, è questa continua dinamica personalizzante che consente ad ogni comunità educante di essere veramente educante ed anche umana. In altre parole, il legame che unisce deve passare da precondizione spontanea del vivere comunitariamente a condizione razionalmente, liberamente e responsabilmente assunta da ogni membro; l'appartenenza non è una potenza impersonale che soffoca, ma è sostanziata di libertà, amicizia e amore che costituiscono le persone

nella loro identità sostanziale; la comunità è educante solo se il comune orientamento culturale viene accettato criticamente da ogni suo membro.

Le due caratteristiche essenziali della comunità educante appena messe in risalto si ritrovano riflesse ed operanti anche nella relazione tra *bene comune e bene personale*. A livello educativo non si può pensare a un bene comune che non sia al tempo stesso anche bene proprio di ciascuno dei membri della comunità. Questo non significa annullamento delle esigenze specifiche di ciascuno, ma implica lo sviluppo integrale e la piena concretizzazione di ognuno. E questa dialettica tra comune e personale non riguarda solo il bene, ma coinvolge in eguale misura anche il vero, il bello e il giusto.

L'assunzione della teoria pedagogica della comunità educante richiede l'adozione di un *nuovo quadro istituzionale e organizzativo*. In altre parole si tratta di impegnarsi principalmente nel ricercare soluzioni ai problemi piuttosto che di evitarli, di considerare come caratteristica essenziale dei luoghi educativi l'elaborazione della cultura e di potenziare lo studio e la ricerca. Tutto ciò rinvia all'esigenza di poter contare su professionisti dell'educazione di qualità elevata, capaci di muoversi in autonomia all'interno di un contesto che questa autonomia ha assunto come criterio organizzativo fondamentale. Da ultimo la sfida della comunità educante non può limitarsi solo alla scuola/centro, ma deve estendersi alla politica formativa per la gioventù, per la famiglia, dei media, delle attività sociali e di comunità.

Comunità *educante* o comunità *educativa*? La prima terminologia riconosce un ruolo attivo alla comunità in maniera più chiara. Alla comunità educativa si attribuisce un significato più generico, di minore consapevolezza del progetto comune che tutti i componenti della comunità - operatori, famiglie, allievi, comunità ecclesiale, territorio - intendono portare avanti. Tra gli autori non mancano oscillazioni di significato che dimostrano la non ancora completa acquisizione di un vocabolario univoco nel linguaggio corrente e nella comunità scientifica. Pertanto, si è preferito adottare la formula della comunità formatrice che a nostro parere consente di superare questa controversia terminologica, includendo in sé i due significati.

Anche nella FP la centralità della comunità formatrice significa promozione integrale delle persone; in questo caso, tuttavia, tale finalità prioritaria viene raggiunta attraverso l'acquisizione di un ruolo professionale qualificato e di una specifica cultura professionale (Malizia e Tonini, 2012 e 2015; CNOS-FAP, 2008 e 1989). Più in particolare la preparazione del soggetto lavoratore richiede la formazione a una serie di *valori di base*.

Il primo consiste evidentemente nella qualificazione professionale che dovrà consentire l'inserimento in maniera fattiva e dignitosa nel mondo del lavoro. Al tempo stesso la piena realizzazione umana del soggetto lavoratore richiede la formazione dell'identità e della coscienza personale, la maturazione della libertà responsabile e creativa, sostenuta da conoscenze e motivazioni solide, lo sviluppo della capacità di relazione, di solidarietà e di comunione con gli altri, come egualmente della capacità di partecipazione responsabile, sociale e politica.

Sulla base di tali valori il destinatario della FP sarà posto in grado di esercitare un ruolo professionale specifico. Egli saprà affrontare la realtà, soprattutto quella lavorativa, con un approccio globale in cui sa investire non solo la propria competenza, ma anche la propria identità personale totale; in tale accostamento si dimostrerà capace sia di mettersi in atteggiamento critico nei confronti anche delle conquiste del progresso scientifico e tecnologico, sia di far emergere nella trasformazione della realtà umana e materiale i fermenti positivi di solidarietà, di sviluppo e di servizio in vista del bene comune. Pertanto, egli potrà superare la contrapposizione artificiosa tra uomo e lavoratore e più in generale potrà vivere nel lavoro e nell'insieme della sua vicenda esistenziale la dimensione etico-religiosa, personale e comunitaria. In questo senso è messo in grado di rispondere alle complesse attese che la società post-industriale ha nei suoi riguardi.

L'altro volano della centralità della formazione è costituito dalla scelta di educare all'esercizio di una professionalità matura attraverso la proposta di una *cultura* che è professionale, umanistica ed integrale. In altre parole tale cultura sarà focalizzata sulla condizione produttiva che, a sua volta, va inquadrata in una concezione globale dell'uomo e che ottiene la sua piena significatività nella dimensione etica e religiosa.

Se si vuole passare agli obiettivi educativi, la FP offerta nel modello organizzativo che stiamo proponendo dovrà fornire occasioni significative per assumere e maturare conoscenze, atteggiamenti, comportamenti e abilità operative coerenti con l'esercizio efficace ed efficiente della professione per cui ci si prepara o ci si riqualifica. Bisognerà anche abilitare a percepire e ad assumere gli elementi necessari per l'esercizio di un ruolo professionale adeguato. Inoltre, occorrerà elaborare un itinerario di formazione culturale e professionale che miri a: umanizzare la formazione al lavoro e la scelta professionale; integrare l'esperienza lavorativa nell'insieme della vita di relazione; personalizzare la scelta e la pratica professionale all'interno delle strutture e delle procedure professionali e sociali; inserire il soggetto con competenza professionale e vitale nel mondo del lavoro e nella società.

In sostanza la FP è chiamata a rispondere alla domanda personale e sociale di formazione professionale, non solo in termini quantitativi, ma anche qualitativi e globalmente umani. È a questo livello che si manifestano vari aspetti problematici. L'adeguamento dei processi di insegnamento/apprendimento all'innovazione scientifico-tecnologica può risultare meramente funzionale alle imprese e tradursi in forme di selettività sociale. La domanda di autorealizzazione, se da una parte fonda l'istanza della personalizzazione dei percorsi formativi, dall'altra non è immune dal pericolo del ripiegamento nell'individualismo e nel corporativismo. Né va dimenticata la crisi delle ideologie che avevano sostenuto finora l'impegno del movimento operaio a favore della giustizia sociale o il grado particolarmente elevato di frammentazione culturale e strutturale che crea confusione e disorientamento. Sono tutte problematiche che esigono il rafforzamento dell'impegno per la formazione di un quadro di valori e di atteggiamenti personali di fondo.

Nei centri di ispirazione cristiana l'identità e l'azione educativa comunitaria trovano un ulteriore riferimento fondativo e prospettico nella concezione cristiana della vita (Malizia, Cicutelli, Fedeli e Pieroni, 2008; Perrone, 2008). La base è costituita anzitutto dal mistero trinitario del Padre, del Figlio e dello Spirito Santo, dalla dimensione comunitaria e relazionale che li unisce, dalla natura di un Dio che si manifesta come amore, paternità amorosa, dedizione cristiana e vivificazione dello Spirito, e dalla visione di una Chiesa, Corpo di Cristo e comunione che si estende in senso orizzontale e verticale.

La tradizione educativa cristiana ha sempre ritenuto l'ambiente come formativo per se stesso (Nanni, 2008; Malizia, Tonini e Valente, 2008). Esso va inteso come l'insieme di elementi coesistenti e cooperanti, tali da offrire condizioni favorevoli al processo formativo in cui persone, spazio, tempo, rapporti, insegnamenti, studio, attività diverse sono elementi da considerare in una visione organica. L'ambiente formativo abbraccia l'habitat del centro e la comunità, e quest'ultima in se stessa e nella sua apertura alle famiglie, alla comunità ecclesiale, allo Stato e alla società civile. In quanto ambiente educativo cristiano, esso, per essere realmente permeato di carità e libertà, deve essere umanamente e spiritualmente ricco, caratterizzato da semplicità e povertà evangelica pur nella modernità delle attrezzature, qualificato da un clima comunitario, di partecipazione corresponsabile e di confidenza e spontaneità.

Con tali punti di riferimento, perciò, il CFP di ispirazione cristiana, adottando un modello aperto di razionalità, deve promuovere l'assimilazione critica e sistematica del sapere e nell'attuazione di questo compito si presenta come comunità educante che punta al coinvolgimento di tutti nell'opera formativa, alla gestione sociale da parte della comunità cristiana e alla vocazione a produrre cultura educativa. La comunità è perciò elemento *fondante* dell'educazione cristiana, poiché non si basa tanto sulla tolleranza o sul semplice rispetto della libertà altrui quanto nella considerazione dell'altro come offerta di una ricchezza che ci libera dal nostro egoismo e che si presenta con i tratti del volto di Cristo. Inoltre, se la Chiesa è anzitutto comunione, la scuola cattolica e il CFP di ispirazione cristiana non può che definirsi in primo luogo come comunità, la quale diviene centro propulsore e responsabile di tutta la sua vita. Prima ancora che scelta pedagogica, si può quindi affermare che l'identità comunitaria del Centro di ispirazione cristiana abbia un fondamento teologico nella natura della Chiesa e nella dimensione relazionale che sottostà alla stessa Trinità e alla natura di un Dio che si rivela come amore.

In questo ambiente comunitario la natura propria delle relazioni va identificata nello spirito di *libertà* e di *carità*. Come ogni vera comunità di persone, il CFP di ispirazione cristiana deve vivere di libertà e nella libertà, ma è soprattutto suo compito educare alla libertà, intesa come acquisizione di un'adeguata capacità di prendere decisioni responsabili, specialmente in una società come l'attuale che tende a condizionare fortemente in senso negativo l'esercizio della libertà. Comunque, la pienezza dell'identità della comunità nel CFP di ispirazione cristiana deve essere

ricercata nella carità che consiste nel lasciarsi guidare dall'amore di Dio e nel farsi servi gli uni degli altri: essa è così essenziale per la sua natura che, anche se esso insegnasse la cultura e la scienza nel modo più efficace, ma non fosse palestra viva di carità, non potrebbe essere considerato vera scuola/centro cattolico (Perrone, 2008).

2. IL CFP COME ORGANIZZAZIONE DI SERVIZI FORMATIVI PER IL LAVORO

A cavallo dei due millenni nei CFP si erano verificati fenomeni di involuzione *burocratica* (Malizia e Tonini, 2012 e 2015; Malizia e Ciatelli, 2015). Infatti, non infrequentemente si notava una focalizzazione eccessiva sui bisogni degli operatori a scapito dei destinatari; inoltre, non mancavano casi in cui si privilegiava il controllo normativo sulle procedure rispetto alla verifica sostanziale sui risultati. In reazione a questi segnali degenerativi si è andata diffondendo l'esigenza di elaborare un modello alternativo al CFP tradizionale: più specificamente ne sono emersi tre e si tratta del CFP strategico, di quello agenziale e di quello polifunzionale che qui proponiamo.

Secondo il modello *strategico*, il centro è considerato come un sistema organizzativo connesso con il mondo esterno al quale offre servizi: pertanto il contesto di riferimento (mercato, attori, risorse e domande) assume una valenza superiore alla cultura interna dell'organizzazione (Nicoli, 1995; Malizia e Ciatelli, 2015). A livello operativo la realizzazione di una precisa programmazione e di un decentramento controllato richiede una direzione strategica con attenzioni nuove: a tale fine sarebbe da preferire la struttura a matrice che è specifica del lavoro per progetti, con tutte le conseguenze di un'ampia delega, di un processo decisionario decentrato, comunicazioni a doppio senso ad ogni livello, coordinamento per comitati, organizzazione del lavoro ispirata all'autocontrollo e clima favorevole allo sviluppo e all'innovazione.

Il modello strategico si dimostra *valido* nel disegnare le grandi dinamiche di relazione a livello di sistema organizzativo. Il suo punto debole si trova in una concezione piuttosto povera del processo formativo in quanto questo non si può ridurre all'adattamento, ma include anche un intenso interscambio simbolico, affettivo, culturale ed esperienziale tra le parti interessate. Questa carenza discende da un *limite* più grande che è dato dal mancato riconoscimento del primato della scelta formativa nella FP.

Un secondo modello, quello *agenziale*, si caratterizza per i seguenti concetti chiave: analisi del territorio; progettazione e realizzazione di azioni formative; servizi di orientamento e assistenza a singoli, gruppi e organizzazioni; sostegno all'inserimento occupazionale; qualità; cooperazione; flessibilità; imprenditività e innovazione (Il nuovo ruolo del CFP come agenzia di servizi, 1995; Malizia e Ciatelli, 2015). In sintesi, l'agenzia di servizi formativi si ispirerebbe ai seguenti principi di riferimento: «orientamento al mercato sociale in termini di interazione con singoli,

gruppi e organizzazioni e pressione propositiva per sollecitare e soddisfarne i bisogni; enfaticizzazione della relazione con il fruitore dei prodotti/servizi, in termini di presa in carico e responsabilità; valore della cooperazione come elemento tipico di una organizzazione che intraprende ed elabora strategie su obiettivi condivisi; innovazione metodologica e tecnologico-scientifica come rilevante fattore di successo; orientamento alla professionalità» (Ibidem, p. 58).

Venendo a una *valutazione*, anzitutto va osservato che non esiste un unico modo di intendere la formula agenziale. Infatti, l'ENAIIP e il CIOFS, «pur aderendo ad un modello organizzativo orientato al 'mercato' e attento al servizio prodotto, [...] si staccano da una logica puramente aziendale di 'efficacia' e 'qualità totale', per evidenziare come il perno della loro azione nel sociale, non sia tanto, o solo, la formazione del 'lavoratore', quanto la formazione della 'persona'» (Ibidem, p. 16). Rimane pur sempre vero che questa impostazione non sottolinea adeguatamente, come quella del CFP polifunzionale, la dimensione comunitaria. È chiaro che il modello agenziale presenta, oltre al precedente limite, anche quello più serio di non accordare la priorità alla formazione della persona.

Il modello *polifunzionale*, che fa capo al CNOS-FAP e alle sue ricerche, si qualifica per essere al tempo stesso formativo, comunitario, al servizio della persona, progettuale, coordinato/integrato, aperto e flessibile (Malizia e Tonini, 2012 e 2015; Malizia e Ciatelli, 2015).

Sopra ci siamo occupati delle caratteristiche *formativa e comunitaria*. Aggiungiamo soltanto che la centralità della formazione e la costruzione di una comunità sono esigenze che si impongono in ogni centro. Esse vanno realizzate in qualsiasi tipo di CFP, qualunque sia la sua dimensione o il contenuto della sua offerta. Né la complessità delle azioni intraprese dal Centro o la preponderanza di corsi mirati a un pubblico adulto possono indurci a pensare che il CFP si sia trasformato in un'azienda o in un'agenzia. Il CFP rimane un'istituzione formativa e la sua organizzazione resta al servizio della scelta educativa e comunitaria la quale conserva il primato anche nella FP. Ed è questa logica di fondo che distingue principalmente il CFP polifunzionale da certe concezioni agenziali della FP.

La *promozione integrale della persona* significa che l'educando occupa il centro del sistema formativo e che pertanto questo deve fare dell'oggetto dell'educazione il soggetto della sua propria educazione. A ogni persona va assicurato il diritto ad educarsi scegliendo liberamente il proprio percorso tra una molteplicità di vie, strutture, contenuti, metodi e tempi; in sostanza, è il sistema formativo che deve adattarsi all'educando e non viceversa. Indubbiamente, tutti gli operatori, i formatori, l'intero CFP e la FP nel suo complesso sono primariamente impegnati a promuovere lo sviluppo integrale della personalità degli allievi.

In particolare, il servizio diretto alla persona emerge nella funzione del *formatore* che si presenta come una professionalità aperta, orientata a sviluppare, mettere in azione e innovare le strategie educative in modo da renderle rispondenti alla domanda in rapido mutamento. Lo specifico della sua azione è sì la trasmissione delle

conoscenze e delle competenze, ma qualificata da un ruolo di “mediazione” che viene ad assumere un’importanza prioritaria; in altre parole l’insegnante si interpone tra l’educando e la massa delle informazioni che tendono a sommergerlo per aiutarlo a integrarle in un quadro coerente di conoscenze. Il formatore non opera più da solo, ma collegialmente: è chiamato a partecipare all’elaborazione del progetto formativo e alla sua valutazione e, più in generale, alla gestione del Centro. La sua funzione comprende la messa in opera e l’adeguamento di programmi e metodi, lo svolgimento di compiti tutoriali, la valutazione continua dei processi di insegnamento-apprendimento, la cooperazione con le famiglie, le autorità locali e le forze sociali per la determinazione degli obiettivi da conseguire. La sua nuova identità richiede la partecipazione continua alle iniziative di formazione in servizio e l’inserimento in attività di ricerca-azione.

La *progettazione* degli interventi dovrebbe consentire alla comunità formatrice di identificare la domanda sociale di formazione, di fissare gli obiettivi dei propri interventi in relazione alle esigenze del contesto, di elaborare strategie educative valide in risposta al territorio, di valutare la propria attività in rapporto alle mete che ci si è posti. A loro volta, *coordinamento e integrazione* vogliono dire essenzialmente sincronizzazione e armonizzazione delle azioni di un gruppo di persone e delle attività di tutte le articolazioni di un’organizzazione in vista del raggiungimento di mete condivise; si tratta di favorire la combinazione più efficace degli sforzi dei singoli individui che compongono un gruppo o di più sottogruppi di un’organizzazione più ampia.

L’esigenza dell’*apertura al contesto* si basa sulla considerazione che i centri possono conservarsi solo sulla base di un flusso continuo di risorse da e per l’ambiente per cui lo scambio con il contesto costituisce il meccanismo fondamentale che consente il funzionamento dell’organizzazione. Nonostante il riferimento a un modello, l’organizzazione deve rimanere *flessibile* nel senso che la realizzazione del modello può essere la più varia mentre tutto dipende dalle particolari condizioni di ogni CFP, per cui si può andare da un’attuazione molto elementare alla più complessa; quello che va assicurato in ogni caso è la presenza in ciascun CFP delle funzioni e non delle figure e, nel contesto territoriale, delle necessarie unità specialistiche di supporto.

Dal confronto con gli altri due modelli e dalle osservazioni avanzate in proposito, appare chiaramente la *superiorità del modello polifunzionale*. In breve, esso riesce ad assumere le caratteristiche della nuova cultura organizzativa senza rinunciare alle due dimensioni centrali della tradizione: quella formativa e quella comunitaria.

Le crisi dell’ultimo decennio, in particolare quella del crollo dell’occupazione e della “desertificazione industriale del Sud”, ci hanno convinto di aggiungere altre due dimensioni al modello del CFP polifunzionale.

Per effetto della prima problematica (Malizia e Gentile, 2015), il CFP va considerato anche come *Centro di Formazione Professionale per il lavoro* (Salerno, 2015, pp. 158-159; Nicoli, 2015, pp. 152-155). Da qualche anno è in corso un al-

largamento delle funzioni dei centri in relazione ai servizi attivi per l'occupazione, indirizzati agli allievi dei corsi e agli adulti coinvolti nelle diverse transizioni della vita relative al loro lavoro. Di conseguenza i CFP si caratterizzano sempre di più come presidi per lo sviluppo delle risorse umane sul territorio. In proposito si prospetta la costituzione di una rete nazionale di Centri al fine di paragonare prassi e di organizzare la nuova configurazione del CFP, di stabilire collaborazioni, di realizzare scambi di pratiche e di predisporre un progetto di comunicazione integrato per divulgare la notizia della loro presenza sul territorio tra le persone, gli enti e i media. La Legge sul Jobs Act, n. 14/183 offre da questo punto di vista varie opportunità di sviluppo.

Nel modello polifunzionale va anche prevista la creazione del *laboratorio "CFP per il Mezzogiorno"*, tenuto conto delle percentuali molto elevate di dispersione scolastica e di disoccupazione giovanile che si riscontrano al Sud e del rischio di sottosviluppo permanente che questa parte del Paese corre (Svimez, 2015). Anzitutto, si mirerà a contrastare la graduale sparizione della formazione professionale nel Meridione, rilanciandola in maniera efficace. Si propone anche un modello di Centro, capace di rispondere ai bisogni dei territori, comprensivo di servizi educativi e occupazionali per le persone e le imprese e in grado di raccordare recupero sociale, laboratori formativi e formule di alternanza e di diventare vivaio di ricerca autonoma del lavoro e di startup di impresa.

3. UNA LEADERSHIP MORALE E CONDIVISA PER LA FORMAZIONE

Entro il quadro delineato nei primi due capitoli, la concezione di leader a cui facciamo riferimento si ispira ai modelli *comunitario o collegiale e soprattutto culturale* di organizzazione (Bush, 2008 e 2011; English Fenwick, 2006; Fullan, 2007; Grandjan Lüthi, 2010; Xodo, 2010; Malizia, 2014; Malizia e Tonini, 2015) e a una concezione integrata tra *leadership istruttiva (instructional) e trasformativa (transformational)* (Paletta, 2015; Bush, 2008; Leithwood, Harris e Strauss, 2010; Mintzberg, 2009; Scheerens, 2012; Spillane, 2006). Come si è visto sopra, il primo modello comprende tutti quegli approcci secondo i quali le decisioni vanno condivise dalle componenti del centro. La sua natura è normativa nel senso che indica un ideale da raggiungere; è particolarmente adatto per strutturare le organizzazioni professionali in cui l'autorità si fonda sulla competenza e non sulla posizione nella gerarchia; un'altra caratteristica generale è che i membri condividono un medesimo sistema di valori; inoltre, si richiede la partecipazione di tutti gli aventi diritto, diretta o mediante rappresentanti, e le decisioni vanno generalmente prese per consenso e non a maggioranza.

A sua volta, il modello *culturale* focalizza l'attenzione sui principi, le idee, i simboli e le tradizioni condivisi dai membri di una organizzazione e, per i centri, si può aggiungere, quelli consacrati nel progetto formativo: è sull'identità dell'orga-

nizzazione che si focalizza l'attenzione. Il modello risponde all'esigenza di valorizzare la cultura delle organizzazioni e dei loro membri, di metterne in risalto i valori e le opinioni; anche in questo caso si insiste sull'idea della condivisione della "visione" e della "missione"; particolare considerazione è riservata ai simboli, ai riti, alle cerimonie e agli "eroi", cioè ai membri illustri della organizzazione, la cui celebrazione serve non solo a rinsaldare principi e valori, ma anche a entusiasmare nei confronti delle finalità perseguite.

Quanto alla *leadership* istruttiva e trasformativa, ricordiamo anzitutto le principali differenze tra le due, già messe in evidenza nel capitolo 2 (Paletta, 2015). La prima si presenta come un modello direttivo che sottolinea la sorveglianza, il controllo e il coordinamento gerarchico, mentre la seconda accentua l'azione dal basso, lo sviluppo condiviso del progetto, la comprensione dei bisogni dei collaboratori, il sostegno personalizzato, la stimolazione intellettuale. Per quanto poi riguarda gli apprendimenti degli allievi, l'approccio "instructional" mira ad interferire direttamente sui processi di insegnamento-apprendimento, intervenendo sui programmi e sulla docenza, al contrario di quello "transformational" che punta ad aumentare le competenze degli insegnanti nello sviluppare gli apprendimenti degli allievi, cooperando con loro per aiutarli a capire le relazioni tra la propria docenza e il progetto educativo, a definire gli obiettivi personali e a relazionarli con quelli organizzativi. Inoltre, da un lato, la prima modalità di leadership si definisce in termini di un ruolo unico e chiaro, quello del dirigente, dall'altro la seconda si qualifica come condivisa o distribuita nel senso che mira al rafforzamento delle funzioni dei docenti nella partecipazione ai processi decisionali e nella interazione orizzontale e verticale, per cui il riferimento si amplia a una pluralità di operatori che incidono sui processi formativi non solo in base alla posizione occupata formalmente nell'organigramma, ma anche per la competenza e l'autorevolezza che è loro riconosciuta nella comunità formatrice. Come si è affermato sopra, nonostante le diversità evidenziate, concordiamo con quanti ritengono che i due modelli siano integrabili perché le loro caratteristiche costituiscono un continuum in cui coesistono elementi di ambedue e anzi ciascun approccio ha bisogno dell'apporto dell'altro per garantire la compresenza di qualità tra loro contrapposte, ma egualmente necessarie, come continuità e rinnovamento, efficienza ed efficacia, riproduzione e creatività, esecuzione e ricerca (Paletta, 2015). In aggiunta, essi si rivelano egualmente validi se applicati in contesti diversi e in momenti differenti della vita di un Centro.

3.1. *Una definizione*

Entro questo quadro, l'attenzione va focalizzata sulla dimensione valoriale del ruolo del dirigente la cui autorità e influsso devono fondarsi anzitutto su una concezione adeguata del giusto e del bene. Ciò che è centrale è «la capacità di agire in un modo che è congruente con un sistema morale e rimane tale nel tempo». Il leader morale si può definire come un dirigente che «è in grado di: testimoniare una coerenza piena tra principi e prassi; applicare i principi alle nuove situazioni; creare

una mentalità e una terminologia condivise; spiegare e giustificare le decisioni in termini morali; reinterpretare e riaffermare i principi se necessario» (Bush, 2011, pp. 184-185).

Nel contesto in cui viviamo è certamente di particolare importanza la funzione, che potremmo definire di “*management dei significati*” per cui il leader è chiamato ad impegnarsi a favore del delinearsi di sistemi di significati educativi condivisi fra i differenti soggetti (Sergiovanni, 2002, 2000, 2009). Ci sembra che in questo momento uno dei mali maggiori che travaglia la scuola e la FP sia l’incapacità di insegnanti/formatori e di studenti/allievi di dare e di trovare un senso profondo nelle cose che fanno a scuola/centro per cui mancano di passione, di entusiasmo e di motivazioni profonde nel loro mestiere di docenti/formatori e di studenti/allievi: pertanto, diventa necessario e urgente che il leader li aiuti a recuperare significato e ragioni dell’educare e dell’essere educati. Tutto ciò è ancora più vero per i CFP di ispirazione cristiana dove visione e missione hanno la loro giustificazione ultima nel messaggio del Vangelo. In questa direzione è anche interpretabile il processo di “dematerializzazione” che interessa le organizzazioni e in particolare la scuola/centro nel senso cioè di una minore importanza attribuita alle variabili strutturali a favore della preminenza dei soggetti che ne fanno parte, assieme ai quali si attivano processi di co-costruzione di una cultura condivisa, la quale, poi, fonda proprio quegli stessi processi. Dunque, il nuovo perno della professionalità del personale dirigente sembra essere costituito dalla capacità di dialogo e di mediazione fra differenti soggetti e il Centro viene così a configurarsi come “CFP dei significati”, in cui i vari soggetti sono portatori di senso per la vita attraverso la loro specifica professionalità e il leader diventa il gestore delle mediazioni culturali perché tutto assuma e mantenga natura formativa.

A questo punto conviene richiamare i più importanti *principi organizzativi* che costituiscono il quadro di riferimento del nostro modello di leader. Anzitutto, egli è un *professionista riflessivo* nel senso che il suo operare è caratterizzato dalla circolarità fra teoria e pratica e attinge contemporaneamente a tre fonti: la scienza, l’esperienza e l’intuizione creativa. L’agire dei professionisti si fonda su un’intuizione informata dalla teoria e dalla pratica: infatti, la scienza spiega i fenomeni, ci aiuta a criticare le pratiche, ma non le produce; le pratiche professionali nascono dall’esperienza attraverso tentativi ed errori e sforzi intuitivi, ma vanno valutate dalla teoria; a sua volta l’intuizione creativa viene facilitata dalla scienza e va resa fattibile attraverso l’esperienza.

Passando al piano più strutturale, un principio importante riguarda le strategie per realizzare l’*integrazione* nel Centro. Mentre nel passato il mantenimento dell’unità veniva affidato principalmente a modalità di carattere gestionale come il controllo e la gestione, ora in ambienti molto dinamici, con relazioni deboli sul piano organizzativo, che richiedono prestazioni straordinarie, anche per l’effetto dell’introduzione dell’autonomia, le varie componenti devono ricercare il collegamento in primo luogo nei valori. In altre parole l’integrazione gestionale e strutturale si com-

pleta e si supera in quella culturale. A sua volta la *progettazione* assume un carattere strategico e non più dettagliato. Ciò significa definire gli orientamenti di fondo, creare consenso sulle finalità, dare autonomia, assegnare responsabilità e valutare processi e risultati, garantendo che le azioni educative incarnino i valori condivisi. Ciò che è decisivo è la capacità di autogestione, cioè la capacità delle varie componenti di sapersi gestire e collegare con le mete concordate. Per assicurare il *consenso* dei vari attori, il primo passo da fare è scegliere una modalità normativa che ottiene l'adesione delle persone perché queste sono convinte della validità delle attività formative poste in essere e percepiscono il loro coinvolgimento come intrinsecamente soddisfacente: su questa base si sviluppano i requisiti di lavoro, si decidono gli interventi da realizzare e si procede alla loro verifica.

Particolarmente importante è la strategia *motivazionale* che non dovrebbe essere più principalmente “remunerativa” per cui viene fatto solo quello che è ricompensato e non viene fatto quello non è ricompensato, ma invece “espressiva”, nel senso che quello che è ricompensante, che mi realizza, viene fatto e bene, o “morale”, nel senso che si è disposti a realizzare con impegno tutto quello che si ritiene buono e giusto. Il *controllo* dovrà basarsi sulla socializzazione professionale come strategia di lungo termine, cioè sulla formazione iniziale e in servizio, mentre nel breve e nel medio ciò che conta è arrivare a scopi e valori condivisi che possono offrire il collante che unisce le varie componenti in organizzazioni a legami deboli e in continuo cambiamento come i centri.

3.2. *Le funzioni specifiche*

Globalmente la proposta in questione indica *cinque* funzioni specifiche che dovrebbero essere gestite in modo integrato per ottenere un servizio formativo di qualità (Malizia, Bocca, Ciatelli e De Giorgi, 2004; Sergiovanni, 2002, 2000, 2009; Xodo, 2010; Malizia, 2014; Malizia e Tonini, 2015).

La funzione *tecnica* che consiste nell'uso di valide tecniche di gestione (pianificazione, gestione del tempo, coordinamento, programmazione, organizzazione ed altre). Una buona gestione tecnica del lavoro formativo resta indispensabile per il funzionamento dei centri, in quanto assicura un senso di affidabilità, continuità ed efficienza.

La funzione di *gestione delle relazioni umane* che si esprime nella capacità di rapportarsi con le persone, si esplica nel sostegno al miglioramento e ha come base la motivazione e lo sviluppo degli allievi e del personale, a partire da quello formativo, nella prospettiva della collegialità e dell'autonomia.

La funzione *educativa* in senso stretto che deriva dalla conoscenza esperta dell'educazione e fa percepire il dirigente come leader riconosciuto dai propri docenti (formatore di insegnanti in quanto ha una forte pratica didattica maturata sul campo).

La funzione *simbolica* che parte dalla funzione di “capo” con cui il leader viene percepito e dal suo ruolo di rappresentare l'unità del centro. In particolare

questa forza simbolica si esprime nella capacità di finalizzazione, di visione, o di far cogliere il senso delle cose, di indicare le priorità, di orientare ed identificare le varie componenti del centro e interpretare i loro sentimenti e aspettative;

La funzione *culturale* che è la forza chiave per creare un'identità condivisa attorno ai valori distintivi del centro, per inserire i nuovi collaboratori e allievi, per costruire un pensiero comune e una comunità formatrice. Il compito della leadership come costruzione di cultura è quello di infondere valori, creando l'ordine morale che lega il leader alle persone attorno a lui.

Praticare la funzione simbolica e culturale rappresenta oggi la base per la costruzione di una comunità formativa di successo e attraversa dinamicamente tutte le altre dimensioni "ordinarie" del lavoro formativo (tecnica, umana ed educativa).

La leadership va esercitata in funzione del *contesto* (Malizia, Bocca, Cicatelli e De Giorgi, 2004; Sergiovanni, 2002, 2000, 2009; Xodo, 2010; Malizia, 2014; Malizia e Tonini, 2015). Per dirigere un centro efficace occorre tener conto di diverse possibili strategie:

- quella basata sullo scambio, in cui le varie parti operano in nome di rapporti di forza e di convenienze reciproche;
- quella basata sulla costruzione, come offerta di condizioni che permettono di crescere con uno sforzo comune;
- quella basata sull'unione, come capacità di valorizzare le relazioni tra le persone a partire dal riconoscimento della leadership;
- quella basata sul legame, come riconoscimento di un "noi" e dell'autorità morale del leader in nome di idee e valori comuni.

Il personale direttivo dovrebbe creare le seguenti *condizioni*:

- sviluppare i valori comuni, trasformando i collaboratori da subordinati (che rispondono a procedure e regole) in una comunità di leader (che rispondono ad idee e valori);
- costruire in loro capacità di iniziativa, di autocontrollo, di autogestione e di auto-responsabilizzazione;
- sviluppare l'*empowerment* (conferimento di potere) attraverso la delega e lo stimolo dell'iniziativa, ma chiedendo anche conto dei risultati;
- esprimere capacità di realizzazione, passando da un potere *su* ad un potere *per*, dal controllo all'influenza e alla facilitazione;
- sviluppare la collegialità come strategia e non come semplice adempimento, a partire dall'esempio personale di cooperazione, dal riconoscimento dei collaboratori, dalla coerenza rispetto ai valori conclamati;
- enfatizzare la motivazione intrinseca delle persone rispetto a quella estrinseca (ricompense economiche o materiali);
- assumere un orientamento alla qualità, come elemento distintivo del servizio del centro;
- valorizzare la semplicità, rispetto alle architetture organizzative complesse;

- riflettere in azione, evitando una navigazione a vista e promuovendo il confronto sulle buone pratiche e la ricerca educativa.

Qui non si intende parlare del dirigente solo come di un professionista bensì anche dell'educatore, del formatore di uomini e quindi è opportuno cercare di indicare i *requisiti* personali.

Dal punto di vista *umano*, siamo di fronte alla necessità di persone che presentino una forte passione per la relazione di servizio e per l'educazione in genere, persone che concepiscono il fenomeno educativo come una compartecipazione di diversi soggetti e non come espansione di uno stile proprio che si impone (Malizia, Bocca, Cicatelli e De Giorgi, 2004; Toni, 2005; Xodo, 2010; Malizia, 2014; Malizia e Tonini, 2015). Inoltre serve personale direttivo che abbia una spiccata sensibilità per le relazioni di "nuova comunità" che si svolgono sia nel cerchio interno sia in quello del partenariato territoriale.

Occorre anche una buona dote di *ottimismo* e di *spirito di intrapresa*, congiunta alla capacità di contenere ansia e preoccupazioni evitando di investire di tutto questo ogni collaboratore. La passione educativa si esercita infatti soprattutto nei confronti di questi ultimi, che divengono in un certo qual modo i primi "allievi", in una relazione di corresponsabilità circa la qualità del servizio.

Dal punto di vista *professionale*, il personale direttivo deve possedere una notevole conoscenza del sistema educativo di istruzione e di formazione sul piano giuridico, istituzionale, metodologico e delle procedure operative. Esso necessita nel contempo di una capacità di individuazione del senso di tutti questi processi, pur non dovendo necessariamente diventare specialista in ognuno di essi, al fine di delineare uno stile gestionale organico ed orientato alla qualità. Ciò significa saper cogliere nell'insieme dei processi di cui si è responsabili le componenti di coerenza o non coerenza con il disegno adottato ed inoltre i segnali di conferma o smentita dello stesso, comprese le opportunità future. Le sue competenze professionali dirette si riferiscono all'ambito delle relazioni interne, con la gestione dei collaboratori e la guida dell'organizzazione, ed inoltre a quello dei rapporti esterni, dove è richiesta la cura delle relazioni di rete e la ricerca delle opportunità di intervento.

Tutto ciò ha una precisa ricaduta sui requisiti *manageriali* del personale direttivo, a cui è richiesta una leadership basata sui fattori di guida, testimonianza e responsabilità. Esso deve saper esprimere da un lato il legame o l'identificazione nel progetto formativo, dall'altro la capacità di interpretare le opportunità ed i vincoli delineando una strategia di intervento che richiede una continua modificazione ed una capacità di indirizzo dei collaboratori verso le mete delineate. In tal modo si crea un clima organizzativo di tipo comunitario, ogni gruppo ed ogni collaboratore può circoscrivere il proprio ambito di intervento e si afferma uno stile di lavoro cooperativo che è al contempo modo e contenuto dell'agire educativo.

Per il dirigente/educatore *cattolico* che opera nei Centri di ispirazione cristiana la consapevolezza della missione ecclesiale del centro e del suo progetto formativo

conferiscono alla sua professionalità caratteristiche specifiche: l'articolazione del rapporto fede-cultura-vita, il particolare significato pedagogico e teologico della comunità formatrice e il valore ecclesiale del suo servizio.

In conclusione si può dire che il cuore del nostro discorso è stato il CFP come comunità formatrice la cui finalità prioritaria è l'educazione intesa come sviluppo pieno della personalità dei propri allievi. L'organizzazione del CFP polifunzionale per il lavoro ha senso in quanto opera al servizio di un progetto che è eminentemente formativo, anche se trova nella professionalità la sua caratterizzazione distintiva. Motore principale delle diverse attività è il dirigente come responsabile di una leadership morale ma al tempo stesso condivisa con tutte le componenti e in particolare con il personale in vista della formazione dei giovani.

Conclusioni generali

Il quadro generale di riferimento: i principi di sussidiarietà e di autonomia

Il grande sviluppo che si è avuto recentemente nello studio dell'organizzazione scolastica e formativa è incominciato con gli Anni '70 quando per l'azione dell'Unesco si è affermata, almeno in linea di principio, la tendenza a sostituire l'organizzazione centralizzata nettamente prevalente con una decentrata (Malizia, 2008). Questo ha significato tra l'altro il riconoscimento alle scuole/centri di poteri propri di gestione e ai dirigenti della relativa responsabilità. Arrivati alla fine di questo volume, vogliamo riaffermare i due principi più rilevanti che giustificano il progresso realizzato perché, anche se accettati dalle varie legislazioni, trovano ancora molte difficoltà ad avere un'attuazione piena.

1. L'EMERGERE DELLA SCUOLA DELLA SOCIETÀ CIVILE

Nell'ultimo scorcio del XX secolo si è realizzato, particolarmente nel nostro continente, il passaggio *dallo Stato-gestore allo Stato-garante promotore* (Malizia, 2008). Il primo modello viene sostituito dal pluralismo istituzionale, dall'ideale di una società aperta, multietnica e multiculturale, dalla logica dell'economia del mercato. In tale contesto muta anche la definizione di pubblico, che cessa di coincidere con il concetto di statale e viene invece inteso in un senso sempre più allargato di esercizio di funzioni rispetto a finalità comuni, sollecitando in ogni campo il pluralismo dei servizi ed il decentramento dei poteri. In particolare, quest'ultimo viene concepito anche come vera autonomia decisionale delle istituzioni periferiche.

L'idea di *Stato-gestore* è entrata in crisi all'inizio degli anni '80 insieme con il modello assistenziale di *welfare state*. La dilatazione eccessiva dei compiti dello Stato sul piano socio-assistenziale, che non era più sostenuta dalla copertura contributiva dei cittadini, ha causato gravi problemi finanziari, mentre dal punto di vista organizzativo si sono moltiplicati i casi di spreco, inefficienza, burocratizzazione e clientelismo. Ma la statalizzazione della società ha prodotto i suoi effetti più negativi alla radice stessa del vivere associato: soffocamento della creatività dei mondi vitali, deresponsabilizzazione delle persone nella soddisfazione dei loro bisogni essenziali e crescita di un "privatismo" che consiste nel ricercare la propria realizzazione nel consumo delle merci.

Il nuovo Stato si presenta come garante della soddisfazione per tutti i cittadini dei bisogni fondamentali, benché non più primariamente gestore anche se lo rimane in via sussidiaria: in altre parole, la sua funzione va pensata come *garante promotore*. Pertanto, la realizzazione del benessere non dovrà essere affidata tanto a pacchetti di beni o servizi erogati direttamente da parte dello Stato o dalle sue strutture, quanto alla garanzia della possibilità di produrli attraverso forme di auto-organizzazione e autogestione degli stessi cittadini, singoli o comunità, con il sostegno dello Stato.

Dietro questa impostazione si situa un dato che va tenuto particolarmente presente: negli Anni '80 - e il trend è continuato nei decenni successivi - è emersa dal basso un'esigenza di *solidarietà come domanda sociale* caratterizzata da contenuti positivi che si esprime in processi come il volontariato, l'impegno associativo, la ricerca di esperienze nuove di lavoro e di rapporti interpersonali o comunitari. Nel concetto di solidarietà rimane l'aspirazione alla giustizia sociale e al superamento delle diseguglianze tradizionali. Però la nuova solidarietà dovrà coniugare contemporaneamente i bisogni della soggettività, dare soddisfazione alle esigenze individuali, valorizzare il diritto di ciascuno alla differenza. È centrale il concetto di corresponsabilità: la solidarietà non va confusa con l'assistenzialismo, ma richiede che ogni persona, anche l'emarginato, diventi attore dell'avvenire proprio e collettivo.

L'affermarsi della solidarietà rinvia a un'impostazione della dinamica sociale a tre dimensioni, che abbandoni la dicotomia Stato/mercato, pubblico/privato e che riconosca e potenzi il *terzo settore o privato sociale*. Va ricordato poi che il terzo settore o privato sociale si definisce come il complesso delle attività di produzione di beni e servizi, create dall'iniziativa dei privati e condotte senza scopo di lucro, ma con finalità di servizio sociale. Nei suoi confronti il potere statale non può limitarsi solo ad ammetterne il contributo nell'ambito dei servizi sociali, ma dovrà perseguire una politica di promozione effettiva.

In questo ambito assume una particolare rilevanza il *principio di sussidiarietà*. Esso ha una duplice valenza: in senso verticale, nei rapporti fra enti territoriali di governo; in senso orizzontale, nei rapporti fra gruppi sociali e in quelli fra pubblico e privato. A livello di sistema di istruzione, tale impostazione significa «il passaggio da una scuola sostanzialmente dello Stato ad una scuola della società civile, certo con un perdurante ed irrinunciabile ruolo dello Stato, ma nella linea della sussidiarietà» (Ruini, 2000, p. 61).

2. L'AUTONOMIA

Il nuovo ruolo dello Stato offre un fondamento solido sul piano del governo della cosa pubblica all'estensione dell'autonomia anche ai sistemi formativi. In ogni caso, tale introduzione possiede una sua intrinseca legittimità anche a livello pedagogico (Malizia, 2008). Infatti, l'autonomia consente alla singola scuola/centro di

gestire la sua vita sulla base della *libertà* dei soggetti educativi (docenti, genitori e studenti) e in particolare di venire incontro efficacemente alle esigenze dei giovani. In aggiunta, è in grado di aprire le strutture formative alle esigenze locali, rendendole più sensibili e attente ai bisogni del territorio e al tempo stesso più capaci di fornire risposte adeguate in tempi reali. Il potenziamento della qualità dell'istruzione, che attualmente rappresenta un nodo fondamentale in tutti i sistemi formativi, può ricevere un impulso importante da un'autonomia che stimoli la creatività dal basso.

La scelta dell'autonomia corrisponde anche a un orientamento comune ai paesi dell'*Unione Europea*. Dopo la delusione provata nei confronti delle riforme globali venute dall'alto, degli Anni '60 e '70, il fulcro dei processi di rinnovamento si è spostato sulla singola realtà scolastica e formativa, sul progetto educativo d'istituto, sull'innovazione dal basso. In un contesto di continuo mutamento la possibilità di soddisfare le esigenze che insorgono incessantemente dipende in primo luogo dalla rapidità degli interventi. Inoltre, le probabilità di successo di un'innovazione sono maggiori quando l'insegnante ne è partecipe, la sente propria, ha contribuito personalmente ad elaborarla, approvarla, attuarla.

Il cuore dell'autonomia è costituito dal riconoscimento della *competenza progettuale*: ogni scuola/centro dovrà essere messa in grado di elaborare un proprio progetto educativo/formativo in cui si rispecchi la sua identità e la sua fisionomia. A questo proposito vanno attribuiti ad ogni unità scolastica o formativa poteri adeguati di autonomia didattica, formativa, organizzativa e finanziaria. L'autonomia consente di procedere a una radicale trasformazione delle logiche che presiedono all'organizzazione della scuola/centro. Infatti, essa valorizza la specificità dei diversi disegni educativi e al tempo stesso persegue le finalità generali e gli obiettivi comuni che la società attribuisce al sistema educativo nazionale.

In questa linea va messa in risalto la *consonanza profonda tra autonomia e parità*: infatti, le ragioni dell'autonomia sono le stesse che fondano la parità. Alla base di ambedue le strategie si riscontra la medesima idea del primato della società civile sullo Stato. Inoltre, autonomia e parità si costruiscono sulla libertà dei soggetti educativi (docenti, allievi e genitori). In terzo luogo le scuole/centri paritari si presentano come istituti capaci di dare un contributo valido per affrontare in modo vincente la questione centrale nell'attuale dibattito sull'istruzione in Europa e nel mondo che è quella della qualità.

BIBLIOGRAFIA

- ALLULLI G., *Le misure della qualità*, Roma, Seam, 2000.
- AVALLONE F., *Psicologia del lavoro e delle organizzazioni*. Costruire e gestire relazioni nei contesti professionali e sociali, Roma, Carocci, 2011.
- BARKER B., *Transforming schools: illusion or reality?*, in "School Leadership and Management", 25 (2005), n. 2, pp. 99-116.
- BENADUSI L. - R. SERPIERI (a cura di), *Organizzare la scuola dell'autonomia*, Roma, Carocci, 2000.
- BERTAGNA G., *Valutare tutti, valutare ciascuno*, Brescia, La Scuola, 2004.
- BIANCHI C., *Verso un sistema scolastico empowering*, in "Dirigenti Scuola", 24 (2005), n.8, pp. 20-30.
- BONAZZI G., *Storia del pensiero organizzativo. Vol. 1: La questione industriale*, Milano, Franco Angeli, 2007a.
- BONAZZI G., *Storia del pensiero organizzativo. Vol. 2: La questione burocratica*, Milano, Franco Angeli, 2007b.
- BOTTERY M., *Educational leaders in a globalising world: a new set of priorities?*, in "School Leadership and Management", 26 (2006), n. 1, pp. 5-22.
- BOTTERY M. (a cura di), *Leadership futures*, in "School Leadership and Management", 28 (2008), n. 3, pp. 211-298.
- BUSH T., *Manuale di management scolastico*, Trento, Erickson, 1997.
- BUSH T., *Leadership and management development in education*, Los Angeles, Sage, 2008.
- BUSH T., *Theories of educational leadership and management*, Los Angeles, Sage, 4 ed, 2011.
- BUSH T., *Understanding instructional leadership*, in "Educational Management Administration & Leadership", 43 (2015), n. 4, pp. 487-489.
- BUTERA F., *Il cambiamento organizzativo. Analisi e progettazione*, Bari, Laterza, 2009
- BUTERA F. et alii, *Organizzare la scuola nella società della conoscenza*, Roma, Carocci, 2002.
- CAMPBELL J. - M. ROLLAND (a cura di), *Contemporary Organization Theory*, Oxford, Blackwell, 2005.
- CAPALDO N. - L. RONDANINI, *Manuale per dirigenti scolastici: gestire e organizzare la scuola*, Trento, Erickson, 2011.
- CASTOLDI M., *Si possono valutare le scuole?*, Torino, Sei, 2008.
- CASTOLDI M., *Valutare per migliorare*, Roma, CNOS/Scuola, 2011.
- CASTOLDI M., *Dal dire al fare: verso un sistema di monitoraggio della scuola cattolica*, in S. CICATELLI - G. MALIZIA (a cura di), *Monitoraggio della qualità della scuola cattolica*. Anno 2010-11, Roma, Centro Studi per la Scuola Cattolica, 2012, pp. 9-36.
- CNOS-FAP, *Proposta formativa*, Roma, 1989.
- CNOS-FAP, *I salesiani per il mondo del lavoro. La proposta formativa del Cnos-Fap*, Roma, 2008.
- COLLARD R., *La qualità totale*, Milano, Angeli, 1991.
- Conclusioni della Presidenza*. Consiglio Europeo di Lisbona. 23 e 24 marzo 2000 (2000), Bruxelles.
- COWIE M. - M. CRAWFORD, *Principal preparation - still an act of faith*, in "School Leadership and Management", 27 (2007), n. 2.
- CSSC-CENTRO STUDI SCUOLA CATTOLICA, *Dirigere e coordinare le scuole. Scuola Cattolica in Italia. Sesto Rapporto*, Brescia, La Scuola, 2004.
- CUNNINGHAM W. A. - P. A. CORDEIRO, *Educational leadership: a problem-based approach*, Boston, Allyn and Bacon, 2003.
- DAVIS B. (a cura di), *Public-private partnership*, in "School Leadership and Management", 26 (2006), n. 3, pp. 201-306.
- D'ADDAZIO M., *L'organizzazione e la gestione delle istituzioni scolastiche*, Roma, Anicia, 2008.

- DELGADO M.L et alii (a cura di), *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*. Vol. 1, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2000.
- DEL SIGNORE A. - M. CANFORA, *La gestione della qualità*, Milano, Angeli, 2010.
- DUMAY X. - V DUPRIEZ (a cura di), *L'efficacité dans l'enseignement: promesses et zones d'ombre*, Bruxelles, De Boeck, 2009.
- ENGLISH FENWICK W. (a cura di), *Encyclopedia of educational leadership and administration*. 2 voll., Thousand Oaks, London, New Delhi, Sage, 2006.
- EVERARD B. - G. MORRIS, *Gestire l'autonomia. Manuale per dirigenti e staff di direzione*, Trento, Erikson, 1999.
- FAURE E. et alii, *Learning to be*. Paris/London, Unesco/Harrap, 1972.
- FAZZARI A., *Sistemi di gestione per la qualità*, Torino, Giappichelli, 2012.
- FISHER W. - M. SCHRATZ, *Dirigere la scuola*, Brescia, La Scuola, 1995.
- FROMAN B., *Il manuale della qualità*, Milano, Franco Angeli, 1996.
- FULLAN M. (a cura di), *The Jossey-Bass reader on educational leadership*, San Francisco, Jossey-Bass, 2007.
- GALGANO A., *La qualità totale*, Milano, Edizione Il Sole 24 Ore, 1992.
- GALGANO A., *I sette strumenti manageriali della qualità totale*, Milano, Il Sole 24 Ore, 1994.
- GALGANO C. - G. STRADA, *La scuola con il bollino*, Milano, Elemond Scuola & Azienda, 1998.
- GRANDJEAN LÜTHI F., *Le leadership des directions d'établissement scolaire: vers une optimisation par des pratiques de gestion des ressources humaines*, Paris, L'Harmattan, 2010.
- GRISOT D., *La gestione della qualità. Capire e applicare la norma ISO 9001*, Milano, Tecniche Nuove, 2011.
- GUSTIN A., *Management des établissements scolaires: de l'évaluation institutionnelle à la gestion stratégique*, Paris, De Boeck, 2001.
- HARRIS A. - D. BROWN - I. ABBOT, *Executive leadership: another lever in the system*, in "School Leadership and Management", 26 (2006), n. 4, pp. 397-414.
- HATCH. M. J., *Teoria dell'organizzazione*, Bologna, Il Mulino, 2009.
- HOY W. A. - W. K. HOY, *Instructional leadership: a learning centered guide*, Boston, Allyn and Bacon, 2003.
- Il nuovo ruolo del CFP come agenzia di servizi*, in "Formazione e Lavoro", (1995), n. 138/9, pp. 1-213.
- IMAI M., *Kaizen. La strategia giapponese del miglioramento*, Milano, Il Sole 24 Ore, 1986.
- JAMBART C., *Gestion de la qualité. La norme ISO 9001:2000 en pratique*, Paris, Economica, 2007.
- LABOUCHEIX V. (a cura di), *Trattato della qualità totale*, Milano, Angeli, 1993.
- LANGLOIS L. - C. LAPOINTE (a cura di), *Le leadership en éducation: plusieurs regards, une même passion*, Montréal, Toronto, Chenelière, 2002.
- LEITHWOOD K., *Leadership for school restructuring*, in "Educational Administration Quarterly", 30 (1994), pp. 498-518.
- LEITHWOOD K. - C. DAY (a cura di), *The impact of school leadership on students outcomes*, in "School Leadership and Management", 28 (2008), n. 1, pp. 1-96.
- LEITHWOOD K. - P. HALLINGER (a cura di), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration. Part One and Part Two*. 2 voll., Dordrecht, Kluwer, 2002.
- LEITHWOOD, K. - A. HARRIS - T. STRAUSS, *Leading School Turnaround: How Successful Leaders Transform Low-Performing Schools*, San Francisco, Jossey-Bass. 2010.
- LEWIS P. - R. MURPHY, *New direction in school leadership*, in "School Leadership and Management", 28 (2007), n. 4, pp. 319-332.
- LINDHAL R. A., *Why is leadership improvement such a difficult process*, in "School Leadership and Management", 27 (2008), n. 1, pp. 1-96.
- MALIZIA G., *Organizzazione scolastica*, in J.M PRELLEZO - C. NANNI - G. MALIZIA (a cura di), *Dizionario di scienze dell'educazione*, Leumann/Roma /Torino, Elle Di Ci/Las/Sei, 1997, pp.771-774.
- MALIZIA G., *Politiche educative di istruzione e di formazione*, La dimensione internazionale, Roma, CNOS-FAP, 2008.
- MALIZIA G., *Educare ad essere "onesti cittadini". La proposta salesiana da don Bosco a don Chávez*, in "Rassegna CNOS", 29 (2013), n. 2, pp. 25-49.
- MALIZIA G., *Leadership morale, valutazione e qualità*, in "Rassegna CNOS", 30 (2014), n. 2, pp. 39-52.

- MALIZIA G. - C. NANNI, *La qualità dell'educazione: gli antecedenti e le teorie attuali*, in "Orientamenti Pedagogici", 48 (2001), n. 4, pp. 580-606.
- MALIZIA G. - C. NANNI, *Il sistema educativo italiano di istruzione e di formazione. Le sfide della società della conoscenza e della globalizzazione*, Roma, LAS, 2010.
- MALIZIA G. - F. GENTILE, *Il successo formativo degli allievi del CNOS-FAP. Qualificati e diplomati nel 2012-13*, in "Rassegna CNOS", 31 (2015), n. 1, pp. 111-139.
- MALIZIA G. - G. BOCCA - S. CICATELLI - P. DE GIORGI, *Conclusioni generali*, in CSSC-CENTRO STUDI SCUOLA CATTOLICA, *Dirigere e coordinare le Scuole. Scuola Cattolica in Italia. Sesto Rapporto*, Brescia, La Scuola, 2004, pp. 363-377.
- MALIZIA G. - M. TONINI, *La Federazione CNOS-FAP in Italia: origini e sviluppo*, in CNOS-FAP (a cura di), *Cultura associativa e Federazione CNOS-FAP. Storia e attualità*, Roma, CNOS-FAP, 2012, pp. 27-87.
- MALIZIA G. - M. TONINI, *Il Centro di Formazione per il Lavoro, motore della buona formazione. Contributo per la "Buona Formazione Professionale" dei giovani*, "Rassegna CNOS", 31 (2015), n. 3.
- MALIZIA G. - M. TONINI - L. VALENTE, *Conclusioni generali*, in G. MALIZIA - M. TONINI - L. VALENTE (a cura di), *Educazione e cittadinanza*, Milano, FrancoAngeli, 2008, pp. 185-208.
- MALIZIA G. - S. CICATELLI - C.M. FEDELI - V. PIERONI, *Conclusioni generali*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Costruire la comunità educante. Scuola Cattolica in Italia. Decimo Rapporto*, Brescia, La Scuola, 2008, pp. 301-334.
- MANGIAROTTI FRUGIUELE G. (a cura di), *Dirigere la scuola. Un percorso d'eccellenza*, Milano, Cedam, 2011.
- MARCANTONI M. - A. TORRESANI, *Guida alla Vision 2000*, Milano, FrancoAngeli, 2000.
- MAXCY S. J., *Ethical school leadership*, Lanham, London, Scarecrow Press, 2002.
- MEJÍA M. R., *La comunidad educativa, una construcción para empoderar a los actores y a construir nueva institucionalidad*, in "Educación Hoy", 33 (2004), n. 160, pp. 53-67.
- MICILLO L., *Elementi di sociologia dell'organizzazione*, Napoli, Edizioni Giuridiche Simone, 2011.
- MINTZBERG H., *Il lavoro manageriale in pratica*, Milano, FrancoAngeli, 2009.
- Modelos de gestión*, in "Educación Hoy", 33 (2004), n. 160, pp. 77-80.
- MORGAN G., *Images. Le metafore dell'organizzazione*, Milano, Franco Angeli, 2007.
- MOSTARDA M. P., *Coordinamento: un nome nuovo per una funzione tradizionale?*, in "Dirigenti Scuola", 24 (2005), n.8, pp. 10-19.
- MURPHY I. - M. VRIESENKA, *Research on school leadership preparation in the United States: an analysis*, in "School Leadership and Management", 26 (2006), n. 2, pp. 183-196.
- NANNI C., *L'educazione alle soglie del XXI secolo*, "Salesianum", 62 (2000), pp.667-682.
- NANNI C., *Un ambiente educativo, ispirato a ragione, religione, amorevolezza*, in G. MALIZIA - M. TONINI - L. VALENTE (a cura di), *Educazione e cittadinanza*, Milano, FrancoAngeli, 2008, pp. 97-111.
- NEGRO G., *Qualità totale a scuola. Didattica, organizzazione scolastica e nuovi modelli "manageriali"*, Milano, Il Sole 24 Ore, 1995.
- NICOLI D., *L'innovazione organizzativa del CFP. Verso un modello misto, comunitario e strategico. Seminario dei direttori dei CFP della Federazione CNOS-FAP (Roma, 24-26 ottobre 1995) "Nuova organizzazione dei Centri di Formazione Professionale"*.
- NICOLI D., *Contributi per la "Buona Formazione Professionale" per i giovani: una scuola popolare per il lavoro dei giovani*, in "Rassegna CNOS", 31 (2015), n. 2, pp. 143-157.
- NICOLI D. (a cura di), *L'intelligenza nelle mani. Educazione al lavoro nella formazione professionale*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2014.
- NORTHOUSE P. G., *Leadership, theory and practice*, Thousands Oaks, Sage, 1997.
- OPLATKZA I., *The principalship in developing countries: context, characteristic and reality*, in "Comparative Education", 40 (2004), n. 3, pp. 427-448.
- Organización y gestión en los Centros Educativos de la CIEL*, in «Educación Hoy», 33 (2004), n. 160, pp. 81-84.
- ORSI M., *Legami deboli e professionalità collaborativa*, in "Dirigenti Scuola", 23 (2003), n.8, pp. 19-31.
- PALETTA A., *Evoluzione della leadership in campo educativo: una revisione della letteratura internazionale*. Paper presentato all'Assemblea CNOS-FAP, Torino, 16 aprile 2015.

- PATTERSON J. L. - P. KELLEHER, *Resilient school leaders: strategies for turning adversity into achievement*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development, 2005.
- PERRONE A.M., *La comunità educante nella scuola cattolica alla luce dei documenti della Chiesa e della pedagogia di ispirazione cristiana*, in CSSC - CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Costruire la comunità educante. Scuola Cattolica in Italia. Decimo Rapporto*, Brescia, La Scuola, 2008, pp. 60-84.
- PIAZZA S., *Progettare a scuola: legami deboli e complessità crescente*, in "Dirigenti Scuola", 24 (2005), n.1, pp. 58-71.
- PICHIERRI A., *Introduzione alla sociologia dell'organizzazione*, Bari, Laterza, 2005.
- REBORE R. W., *A human relations approach to the practice of educational leadership*, Boston, Allyn and Bacon, 2003.
- RUINI C., *Prolusione*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Per un progetto di scuola alle soglie del XXI secolo. Scuola Cattolica in Italia. Secondo rapporto*, Brescia, La Scuola, 2000, pp. 55-68.
- SALERNO G.M., *Contributi per la "Buona Formazione Professionale" per i giovani: l'ordinamento*, in "Rassegna CNOS", 31 (2015), n. 1, pp. 141-159.
- SALLIS E., *Total Quality Management in Education*, London, Kogan Page, 2002, 3a ed.
- SANCHEZ S., *Gestión educativa*, in "Educación Hoy", 33 (2004), n. 160, pp. 7-16.
- SARTOR M. - V. MAZZARO (a cura di), *La guida del Sole 24 Ore alla qualità*, Milano, Il Sole 24 Ore, 2010.
- SCHEERENS J. (a cura di), *School Leadership Effects. Revisited Review and Meta-Analysis of Empirical Studies*, Dordrecht, Springer, 2012.
- SCOTT W. R., *Le organizzazioni*, Bologna, Il Mulino, 1994.
- SCURATI C., *La comunità educante oggi in Italia*, in CSSC - CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Costruire la comunità educante. Scuola Cattolica in Italia. Decimo Rapporto*, Brescia, La Scuola, 2008, pp. 46-84.
- SCURATI C. - M. FALANGA, *Dirigenza tecnica per la scuola. Elementi di professionalità*, Brescia, La Scuola, 2008.
- SERGIOVANNI T. J., *Costruire comunità nelle scuole*, Roma, LAS, 2000, pp.174.
- SERGIOVANNI T. J., *Dirigere la scuola comunità che apprende*, Roma, LAS, 2002.
- SERGIOVANNI T. J., *The Principalship: a reflective practice perspective*, Boston, Pearson, 6 ed., 2009.
- SERPIERI R., *Leadership senza gerarchia*. Riflessioni sul management scolastico, Napoli, Liguori Editore, 2002.
- SERPIERI R., *Senza leadership: un discorso democratico per la scuola. I*. Discorsi e contesti della leadership educativa Milano, FrancoAngeli, 2008.
- SPILLANE J., *Distributed leadership*, San Francisco, Jossey-Bass, 2006.
- SVIMEZ. ASSOCIAZIONE PER LO SVILUPPO DELL'INDUSTRIA NEL MEZZOGIORNO, *Rapporto Svimez 2015 sull'Economia del Mezzogiorno*, Roma, 2015.
- TOMLISON H. (a cura di), *Educational management*. 4 voll., London, New York, Routledge-Falmer, 2004.
- TONI R., *Il dirigente scolastico*, Milano, Mondadori, 2005.
- TSCHANNEN-MORAN M., *Trust matters: leadership for successful schools*, New York, Jossey-Bass, 2004.
- VEAS C., *Gestión de Centros Educativos*, in "Educación Hoy", 33 (2004), n. 160, pp. 17-32.
- VIDONI D. - D. NOTARBALTOLO (a cura di), *Una scuola che funziona*, Roma, Armando, 2004.
- XODO C., *Il dirigente scolastico*. Una professionalità pedagogica tra management e leadership, Milano, FrancoAngeli, 2010.
- ZAN S., *Le organizzazioni complesse*. Logiche d'azione dei sistemi a legame debole, Roma, Carocci, 2011.

INDICE

INTRODUZIONE	5
1. L'evoluzione della disciplina	5
1.1. <i>La nuova cultura delle organizzazioni</i>	6
1.2. <i>Teorie e modelli di organizzazione della scuola e del CFP</i>	9
2. L'articolazione del volume	13
CAPITOLO 1	
Le teorie organizzative	15
1. Il modello formale	15
1.1. <i>Aspetti fondanti</i>	15
1.2. <i>Punti forti e deboli del modello formale</i>	17
2. Il modello collegiale	18
2.1. <i>Le caratteristiche principali</i>	18
2.2. <i>Punti forti e deboli del modello</i>	19
3. Il modello politico	21
3.1. <i>Dimensioni comuni</i>	21
3.2. <i>Un bilancio del modello</i>	22
4. Il modello soggettivo	23
4.1. <i>Aspetti comuni e fondamentali</i>	24
4.2. <i>Elementi validi e criticità</i>	24
5. Il modello ambiguo	26
5.1. <i>Dimensioni comuni e fondanti</i>	26
5.2. <i>Un bilancio del modello</i>	28
6. Il modello culturale	29
6.1. <i>Una presentazione generale del modello</i>	29
6.2. <i>Aspetti validi e criticità</i>	30
7. Il modello della qualità totale	31
7.1. <i>Aspetti comuni e fondamentali</i>	31
7.2. <i>Elementi validi e criticità</i>	37
8. Osservazioni conclusive	39
CAPITOLO 2	
Le dimensioni dell'organizzazione scolastica e formativa.....	41
1. Gli obiettivi	41

2. La struttura	46
3. L'ambiente esterno	56
4. La leadership educativa di una scuola/centro	64
CAPITOLO 3	
L'organizzazione del Centro di Formazione per il Lavoro	77
1. Il CFP come comunità formatrice	77
2. Il CFP come organizzazione di servizi formativi per il lavoro	82
3. Una leadership morale e condivisa per la formazione	85
3.1. <i>Una definizione</i>	86
3.2. <i>Le funzioni specifiche</i>	88
CONCLUSIONI GENERALI	
Il quadro generale di riferimento: i principi di sussidiarietà e di autonomia.....	93
1. L'emergere della scuola della società civile	93
2. L'autonomia	94
BIBLIOGRAFIA	97
INDICE	101

Pubblicazioni nella collana del CNOS-FAP e del CIOFS/FP
“STUDI, PROGETTI, ESPERIENZE PER UNA NUOVA FORMAZIONE PROFESSIONALE”
ISSN 1972-3032

Tutti i volumi della collana sono consultabili in formato digitale sul sito biblioteca.cnos-fap.it

Sezione “Studi”

-
- 2002 MALIZIA G. - NICOLI D. - PIERONI V. (a cura di), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della FPI secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto finale*, 2002
-
- 2003 MALIZIA G. - PIERONI V. (a cura di), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della FPI secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto sul follow-up*, 2003
-
- 2004 CNOS-FAP (a cura di), *Gli editoriali di “Rassegna CNOS” 1996-2004. Il servizio di don Stefano Colombo in un periodo di riforme*, 2004
MALIZIA G. (coord.) - ANTONIETTI D. - TONINI M. (a cura di), *Le parole chiave della formazione professionale*, 2004
RUTA G., *Etica della persona e del lavoro*, 2004
-
- 2005 D’AGOSTINO S. - MASCI G. - NICOLI D., *Monitoraggio delle politiche regionali in tema di istruzione e formazione professionale*, 2005
PIERONI V. - MALIZIA G. (a cura di), *Percorsi/progetti formativi “destrutturati”. Linee guida per l’inclusione socio-lavorativa di giovani svantaggiati*, 2005
-
- 2006 NICOLI D. - MALIZIA G. - PIERONI V., *Monitoraggio delle sperimentazioni dei nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale nell’anno formativo 2004-2005*, 2006
-
- 2007 COLASANTO M. - LODIGIANI R. (a cura di), *Il ruolo della formazione in un sistema di welfare attivo*, 2007
DONATI C. - BELLESI L., *Giovani e percorsi professionalizzanti: un gap da colmare? Rapporto finale*, 2007
MALIZIA G. (coord.) - ANTONIETTI D. - TONINI M. (a cura di), *Le parole chiave della formazione professionale. II edizione*, 2007
MALIZIA G. - PIERONI V., *Le sperimentazioni del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP della Sicilia. Rapporto di ricerca*, 2007
MALIZIA G. - PIERONI V., *Le sperimentazioni del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP del Lazio. Rapporto di ricerca*, 2007
MALIZIA G. et alii, *Diritto-dovere all’istruzione e alla formazione e anagrafe formativa. Problemi e prospettive*, 2007
MALIZIA G. et alii, *Stili di vita di allieve/e dei percorsi formativi del diritto-dovere*, 2007
NICOLI D. - FRANCHINI R., *L’educazione degli adolescenti e dei giovani. Una proposta per i percorsi di istruzione e formazione professionale*, 2007
NICOLI D., *La rete formativa nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP*, 2007
PELLERER M., *Processi formativi e dimensione spirituale e morale della persona. Dare senso e prospettiva al proprio impegno nell’apprendere lungo tutto l’arco della vita*, 2007
RUTA G., *Etica della persona e del lavoro*, Ristampa 2007
-
- 2008 COLASANTO M. (a cura di), *Il punto sulla formazione professionale in Italia in rapporto agli obiettivi di Lisbona*, 2008
DONATI C. - BELLESI L., *Ma davvero la formazione professionale non serve più? Indagine conoscitiva sul mondo imprenditoriale*, 2008

- MALIZIA G., *Politiche educative di istruzione e di formazione. La dimensione internazionale*, 2008
- MALIZIA G. - PIERONI V., *Follow-up della transizione al lavoro degli allievi/e dei percorsi triennali sperimentali di IeFP*, 2008
- PELLERREY M., *Studio sull'intera filiera formativa professionalizzante alla luce delle strategie di Lisbona a partire dalla formazione superiore non accademica. Rapporto finale*, 2008
-
- 2009 GHERGO F., *Storia della Formazione Professionale in Italia 1947-1977*, vol. 1, 2009
-
- 2010 DONATI C. - L. BELLESI, *Verso una prospettiva di lungo periodo per il sistema della formazione professionale. Il ruolo della rete formativa. Rapporto finale*, 2010
 NICOLI D., *I sistemi di istruzione e formazione professionale (VET) in Europa*, 2010
 PIERONI V. - SANTOS FERMINO A., *La valigia del "migrante". Per viaggiare a Cosmopolis*, 2010
 PRELLEZO J.M., *Scuole Professionali Salesiane. Momenti della loro storia (1853-1953)*, 2010
 ROSSI G. (a cura di), *Don Bosco, i Salesiani, l'Italia in 150 anni di storia*, 2010
-
- 2011 ROSSI G. (a cura di), *"Fare gli italiani" con l'educazione. L'apporto di don Bosco e dei Salesiani, in 150 anni di storia*, 2011
 GHERGO F., *Storia della Formazione Professionale in Italia 1947-1997*, vol. 2
-
- 2012 MALIZIA G., *Sociologia dell'istruzione e della formazione. Una introduzione*, 2012
 NICOLI D., *Rubriche delle competenze per i Diplomi professionali IeFP. Con linea guida per la progettazione formativa*, 2012
 MALIZIA G. - PIERONI V., *L'inserimento dei giovani qualificati nella FPI a.f. 2009-10*, 2012
 CNOS-FAP (a cura di), *Cultura associativa e Federazione CNOS-FAP. Storia e attualità*, 2012
-
- 2013 CUROTTI A.G., *Il ruolo della Formazione Professionale Salesiana da don Bosco alle sfide attuali*, 2013
 PELLERREY M. - GRZĄDZIEL D. - MARGOTTINI M. - EPIFANI F. - OTTONE E., *Imparare a dirigere se stessi. Progettazione e realizzazione di una guida e di uno strumento informatico per favorire l'autovalutazione e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro*, 2013
 DONATI C. - BELLESI L., *Osservatorio sugli ITS e sulla costituzione di Poli tecnico-professionali. Alcuni casi di studio delle aree Meccanica, Mobilità e Logistica, Grafica e Multi-medialità*, 2013
 GHERGO F., *Storia della Formazione Professionale in Italia 1947-1997*, vol. 3, 2013
 TACCONI G. - MEJIA GOMEZ G., *Success Stories. Quando è la Formazione Professionale a fare la differenza*, 2013
 PRELLEZO J.M., *Scuole Professionali Salesiane. Momenti della loro storia (1853-1953)*, 2013
-
- 2014 ORLANDO V., *Per una nuova Formazione Professionale dei Salesiani d'Italia. Indagine tra gli allievi dei Centri di Formazione Professionale*, 2014
 DONATI C. - BELLESI L., *Osservatorio sugli ITS e sulla costituzione di Poli tecnico-professionali. Approfondimento qualitativo sugli esiti occupazionali*, 2014
 DORDIT L., *OCSE PISA 2012. Rapporto sulla Formazione Professionale in Italia*, 2014
 DORDIT L., *La valutazione interna ed esterna dei CFP e il nuovo sistema nazionale di valutazione*, 2014
-
- 2015 PELLERREY M., *La valorizzazione delle tecnologie mobili nella pratica gestionale e didattica dell'Istruzione e Formazione a livello di secondo ciclo. Indagine teorico-empirica. Rapporto finale*, 2015
 ALLULLI G., *Dalla Strategia di Lisbona a Europa 2020*, 2015
 MALIZIA G. - PICCINI M.P. - CICALTELLI S., *La Formazione in servizio dei formatori del CNOS-FAP. Lo stato dell'arte e le prospettive*, 2015

Sezione "Progetti"

-
- 2003 BECCIU M. - COLASANTI A.R., *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*, 2003
CNOS-FAP (a cura di), *Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA). Progetto e guida alla compilazione delle unità didattiche*, 2003
COMOGLIO M. (a cura di), *Prova di valutazione per la qualifica: addetto ai servizi di impresa. Prototipo realizzato dal gruppo di lavoro CIOFS/FP*, 2003
FONTANA S. - TACCONI G. - VISENTIN M., *Etica e deontologia dell'operatore della FP*, 2003
GHERGO F., *Guida per l'accompagnamento al lavoro autonomo*, 2003
MARSILII E., *Guida per l'accompagnamento al lavoro dipendente*, 2003
TACCONI G. (a cura di), *Insieme per un nuovo progetto di formazione*, 2003
VALENTE L. - ANTONIETTI D., *Quale professione? Strumento di lavoro sulle professioni e sui percorsi formativi*, 2003
-
- 2004 CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale alimentazione*, 2004
CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale aziendale e amministrativa*, 2004
CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale commerciale e delle vendite*, 2004
CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale estetica*, 2004
CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale sociale e sanitaria*, 2004
CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale tessile e moda*, 2004
CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale elettrica e elettronica*, 2004
CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale grafica e multimediale*, 2004
CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale meccanica*, 2004
CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale turistica e alberghiera*, 2004
NICOLI D. (a cura di), *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, 2004
NICOLI D. (a cura di), *Sintesi delle linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, 2004
-
- 2005 CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale legno e arredamento*, 2005
CNOS-FAP (a cura di), *Proposta di esame per il conseguimento della qualifica professionale. Percorsi triennali di Istruzione formazione Professionale*, 2005
NICOLI D. (a cura di), *Il diploma di istruzione e formazione professionale. Una proposta per il percorso quadriennale*, 2005
POLÁČEK K., *Guida e strumenti di orientamento. Metodi, norme ed applicazioni*, 2005
VALENTE L. (a cura di), *Sperimentazione di percorsi orientativi personalizzati*, 2005
-
- 2006 BECCIU M. - COLASANTI A.R., *La corresponsabilità CFP-famiglia: i genitori nei CFP. Esperienza triennale nei CFP CNOS-FAP (2004-2006)*, 2006
CNOS-FAP (a cura di), *Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA). Progetto e guida alla compilazione dei sussidi, II edizione*, 2006
-
- 2007 D'AGOSTINO S., *Apprendistato nei percorsi di diritto-dovere*, 2007

- GHERGO F., *Guida per l'accompagnamento al lavoro autonomo. Una proposta di percorsi per la creazione di impresa. II edizione*, 2007
- MARSILII E., *Dalla ricerca al rapporto di lavoro. Opportunità, regole e strategie*, 2007
- NICOLI D. - TACCONI G., *Valutazione e certificazione degli apprendimenti. Ricognizione dello stato dell'arte e ricerca nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP. I volume*, 2007
- RUTA G. (a cura di), *Vivere in... 1. L'identità. Percorso di cultura etica e religiosa*, 2007
- RUTA G. (a cura di), *Vivere... Linee guida per i formatori di cultura etica e religiosa nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale*, 2007
-
- 2008 BALDI C. - LOCAPUTO M., *L'esperienza di formazioni formatori nel progetto integrazione 2003. La riflessività dell'operatore come via per la prevenzione e la cura educativa degli allievi della FPI*, 2008
- MALIZIA G. - PIERONI V. - SANTOS FERMINO A., *Individuazione e raccolta di buone prassi mirate all'accoglienza, formazione e integrazione degli immigrati*, 2008
- NICOLI D., *Linee guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale*, 2008
- NICOLI D., *Valutazione e certificazione degli apprendimenti. Ricognizione dello stato dell'arte e ricerca nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP. II volume*, 2008
- RUTA G. (a cura di), *Vivere con... 2. La relazione. Percorso di cultura etica e religiosa*, 2008
- RUTA G. (a cura di), *Vivere per... 3. Il progetto. Percorso di cultura etica e religiosa*, 2008
-
- 2009 CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale meccanica*, 2009
- MALIZIA G. - PIERONI V., *Accompagnamento al lavoro degli allievi qualificati nei percorsi triennali del diritto-dovere*, 2009
-
- 2010 BAY M. - GRZĄDZIEL D. - PELLEREY M. (a cura di), *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici spirituali nelle dimensioni morali e spirituali della persona. Rapporto di ricerca*, 2010
- CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale grafica e multimediale*, 2010
- CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale elettrica ed elettronica*, 2010
- CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale automotive*, 2010
- CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per l'orientamento nella Federazione CNOS-FAP*, 2010
- CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale turistico-alberghiera*, 2010
-
- 2011 MALIZIA G. - PIERONI V. - SANTOS FERMINO A. (a cura di), *"Cittadini si diventa". Il contributo dei Salesiani (SDB) e delle Suore Figlie di Maria Ausiliatrice (FMA) nell'educare studenti/allievi delle loro Scuole/CFP in Italia a essere "onesti cittadini"*, 2011
- TACCONI G., *In pratica. 1. La didattica dei docenti di area matematica e scientifico-tecnologica nell'Istruzione e Formazione Professionale*, 2011
- TACCONI G., *In pratica. 2. La didattica dei docenti di area linguistica e storico sociale nell'Istruzione e Formazione Professionale*, 2011
- MANTEGAZZA R., *Educare alla costituzione*, 2011
- NICOLI D., *La valutazione formativa nella prospettiva dell'educazione. Una comparazione tra casi internazionali e nazionali*, 2011
- BECCIU M. COLASANTI A.R., *Il fenomeno del bullismo. Linee guida ispirate al sistema preventivo di Don Bosco per la prevenzione e il trattamento del bullismo*, 2011
-
- 2012 PIERONI V. - SANTOS FERMINO A., *In cammino per Cosmopolis. Unità di Laboratorio per l'educazione alla cittadinanza*, 2012
- FRISANCO M., *Da qualificati, a diplomati, a specializzati. Il cammino lungo una filiera ricca di opportunità e competenze. Riferimenti, dispositivi e strumenti per conoscere e com-*

prendere i nuovi sistemi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) e di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS), 2012

-
- 2014 CNOS-FAP (a cura di), *Per una pedagogia della meraviglia e della responsabilità. Ambito energia. Linea Guida*, 2014
CNOS-FAP (a cura di), *Linea Guida per i servizi al lavoro*, 2014
OTTOLINI P. - ZANCHIN M.R., *Strumenti e modelli per la valutazione delle competenze nei percorsi di qualifica IeFP del CNOS-FAP*, 2014

Sezione “Esperienze”

-
- 2003 CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 1. Guida per l'accoglienza*, 2003
CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 2. Guida per l'accompagnamento in itinere*, 2003
CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 3. Guida per l'accompagnamento finale*, 2003
CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 4. Guida per la gestione dello stage*, 2003
-
- 2005 TONIOLO S., *La cura della personalità dell'allievo. Una proposta di intervento per il coordinatore delle attività educative del CFP*, 2005
-
- 2006 ALFANO A., *Un progetto alternativo al carcere per i minori a rischio. I sussidi utilizzati nel Centro polifunzionale diurno di Roma*, 2006
COMOGLIO M. (a cura di), *Il portfolio nella formazione professionale. Una proposta per i percorsi di istruzione e formazione professionale*, 2006
MALIZIA G. - NICOLI D. - PIERONI V., *Una formazione di successo. Esiti del monitoraggio dei percorsi sperimentali triennali di istruzione e formazione professionale in Piemonte 2002-2006. Rapporto finale*, 2006
-
- 2007 NICOLI D. - COMOGLIO M., *Una formazione efficace. Esiti del monitoraggio dei percorsi sperimentali di Istruzione e Formazione professionale in Piemonte 2002-2006*, 2007
-
- 2008 CNOS-FAP (a cura di), *Educazione della persona nei CFP. Una bussola per orientarsi tra buone pratiche e modelli di vita*, 2008
-
- 2010 CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso nazionale dei capolavori dei settori professionali, Edizione 2010*, 2010
-
- 2011 CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso nazionale dei capolavori dei settori professionali, Edizione 2011*, 2011
-
- 2012 CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso nazionale dei capolavori dei settori professionali, Edizione 2012*, 2012
NICOLI D. (a cura di), *Sperimentazione di nuovi modelli nel sistema di Istruzione e Formazione Professionale Diploma professionale di tecnico Principi generali, aspetti metodologici, monitoraggio*, 2012
-
- 2013 SALATINO S. (a cura di), *Borgo Ragazzi don Bosco Area Educativa “Rimettere le ali”*, 2013
CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso nazionale dei capolavori dei settori professionali. Edizione 2013*, 2013
-
- 2014 CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso nazionale dei capolavori dei settori professionali. Edizione 2014*, 2014

2015 CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso nazionale dei capolavori dei settori professionali.*
Edizione 2015, 2015