Valorizzazione del merito come sfida *nella e della* comunità scolastica

Premessa

In una ottica in cui un po' per scelta un po' per obbligo si è costretti a far di necessità virtù, l'adempimento del bonus è possibile che costituisca un percorso in cui le scuole si impegnino a riflettere su se stesse, consolidando le proprie identità di comunità.

Un percorso quindi in cui si avverta l'opportunità e la necessità di "mettersi in gioco", sia personalmente ciascuno nella comunità sia come comunità nel suo insieme: è questo il fil rouge di questa riflessione, che dalla attribuzione del bonus vuole proporre una analisi più generale sul percorso delle scuole sul tema autovalutazione e miglioramento, cogliendo il valore delle importanti interazioni tra il livello formale e il livello informale dei vissuti delle persone e dei gruppi.

È evidente che un cammino di questo tipo può essere possibile se già nella singola scuola ci sia una ***visione condivisa*** o almeno un orientamento della direzione in tal senso, che abbia lanciato le basi di un condiviso "sentirsi parte di un tutto che pensa ed opera".

Dimensione quest'ultima che non può essere data per scontata se non verificata oltre che nel livello esplicito/formale dell'organizzazione anche e soprattutto nel livello implicito/informale delle dinamiche relazionali, degli atteggiamenti, del sentire, da cui dipende la qualità e il valore delle procedure e delle pratiche.

Tale impostazione potrebbe consentire di superare quel limite che spesso condiziona molte organizzazioni di perseguire performance e livelli qualitativi solo apparentemente ottimali perché giustificati o da coerenze formali, rispetto di procedure e adempimenti, o da singoli e parziali progetti o aspetti qualitativamente rilevanti, ma che non rappresentano la vita reale della scuola, la qualità delle relazioni, il benessere e il clima.

È a questo livello di riflessione che è percepibile la straordinaria importanza del percepire e valorizzare la dimensione dei vissuti informali all'interno di una organizzazione come la scuola: soprattutto quando non essendosi configurato uno status ottimale (testimoniato ad esempio dalla percezione di un benessere diffuso), la stessa è attraversata (enfatizzo per essere più chiaro) da dinamiche conflittuali, da disinteresse e dal non riuscire a creare un senso di appartenenza ed una identità positiva vera e propria, che sostenga un autentico percorso consapevole di riflessione autovalutativa (RAV) e di autentico miglioramento

(PDM), che soli possono dar un senso proficuo ad una qualsiasi forma di “riconoscimento del merito”.

In tal caso è forte il rischio che tali percorsi, per quanto affrontati con le migliori intenzioni, non sortiscano effetti rilevanti in quanto, non sostenuti dalla coralità dei diversi attori, si è esposti alla tentazione di mantenere gli equilibri esistenti e resistenti, che bloccano il miglioramento riducendo le occasioni di innovazione e miglioramento che la fase attuale propone.

Perciò si rende necessario un ***approccio integrale*** al processo di miglioramento e alla valorizzazione delle risorse professionali (riconoscimento del merito) che sia vissuto come una sfida di ciascuno *nella* comunità e *della* comunità nel suo insieme, superando così le inevitabili dinamiche competitive individuali o le frequenti contrapposizioni di fazioni, che talvolta si manifestano nelle scuole, incidendo negativamente su quel livello delle relazioni informali che sono determinanti sul clima dell'ambiente di lavoro e di una agenzia educativa.

È quest'ultima una dimensione talmente importante da essere decisiva sia sul piano delle relazioni tra i diversi attori (direzione-staff, gruppo dirigente-docenti, docenti-docenti, collaboratori-collaboratori, docenti-collaboratori, docenti-alunni, e così via fino al rapporto con interattori istituzionali) sia sul piano delle dinamiche formali (consigli di classe, collegi, progetti) e sulla qualità dei processi e degli esiti degli stessi.

Questa dimensione, per quanto percepita nella sua straordinaria importanza, rischia spesso di non essere adeguatamente affrontata sia perché più impegnativa sul piano del lavoro personale sia per una sopravvalutazione dell'incidenza livello formale nella vita delle organizzazioni.

Visione sistemica-relazionale della scuola come "learning organization"

Un valido supporto teorico ai processi di cambiamento "change management" in atto possono individuarsi nella tradizione degli studi organizzativi e nella visione sistemico relazionale, che costituiscono spesso l'orizzonte culturale di riferimento del legislatore e di evolute agenzie formative (università, ricercatori, enti di ricerca e formatori) che supportano i processi di innovazione organizzativa nel sistema scuola.

In tal senso assume estremo valore una visione che valorizzi la dimensione della "comunità di apprendimento", che senta a sé affidati tutti gli attori: innanzitutto gli alunni, ma anche il personale scolastico e le famiglie.

Particolari responsabilità assumono in tal senso le diverse configurazioni di staff di direzione (dalle forme ristrette a quelle allargate per rispondere alle diverse esigenze situazionali), che dovrebbero costantemente essere consapevoli che i processi e i cambiamenti, per essere

reali, implicano il rispetto di equilibri in cui venga riconosciuta l'importanza dei livelli impliciti ed informali delle dinamiche relazionali. Di qui l'importanza delle proprie biografie, dei propri stili relazionali ed educativi, della fatica che un lavoro su se stessi implica e che deve essere sostenuto da un afflato comunitario, da un raccontarsi e un viversi al di là del ruolo e delle performance che, per essere realmente efficaci, devono essere professionali e umane. Perché oltretutto in ambito educativo non è data professionalità se non ricca di umanità, quale che siano le diverse forme personali in cui questa si esprime.

In particolare, concepire la scuola come una comunità di apprendimento offre la possibilità di osservare i diversi attori, docenti personale e famiglie, come soggetti in apprendimento che si interrogano sul senso del loro operare e che, opportunamente organizzati, predispongono efficaci percorsi di apprendimento, di ricerca e azioni di miglioramento.

Tale approccio, che nell'orizzonte dei recenti e recentissimi provvedimenti normativi pare essere di centrale attualità, implica (se non ci si vuole limitare ad una innovazione di facciata) un impegnativo cambio di mentalità dei diversi attori, che straordinariamente ricade sia sulla struttura organizzativa sia sulla didattica.

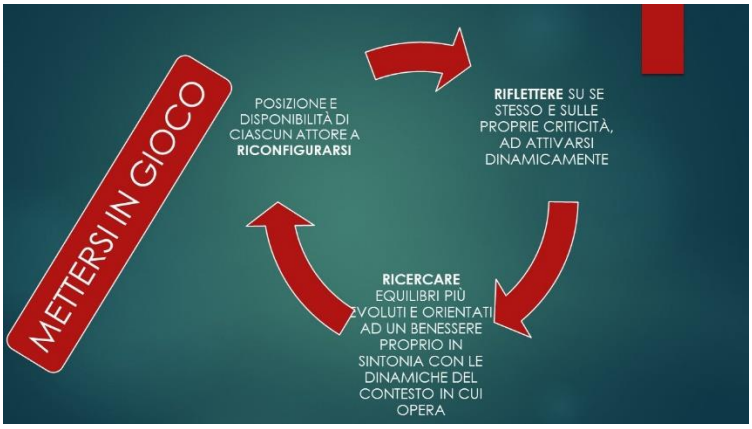
Affinché il cambiamento e il miglioramento siano autentici, nel passaggio evolutivo da una logica esecutiva tipica di organizzazioni burocratiche gerarchiche ad una logica di autonomia e di responsabilità decisionale delle organizzazioni aperte e flessibili, è determinante la posizione e la disponibilità di ciascun attore (partendo in primis dal dirigente fino all'ultimo collaboratore) a riconfigurarsi, a riflettere su se stesso e sulle proprie criticità, ad attivarsi dinamicamente, a mettersi in gioco: nella ricerca di equilibri più evoluti e orientati ad un benessere proprio in sintonia con le dinamiche del contesto in cui opera.
La sfida si incentra sul passaggio da un paradigma culturale esecutivo, centrato su compiti certi e definiti in una catena di comando di tipo verticistico in un orizzonte statico e prevedibile, ad un paradigma più "incerto" che valorizzi intelligenza creatività e interazioni dei diversi attori.

Si pongono al centro della riflessione concetti guida come flessibilità, cambiamento e miglioramento, finalizzati all'attivazione di processi orientati da responsabilità e discrezionalità.
La visione e la gestione della scuola come "spazio culturale aperto", inoltre, ben corrisponde all'ormai affermata e universalmente condivisa esigenza di concepire la scuola nel suo rapporto col territorio con le sue esigenze, risorse e criticità.
In una visione sistemico-relazionale, una corretta gestione della scuola deve continuamente fare riferimento sia ai sottosistemi che la compongono, (famiglie, scuole di grado diverso, culture locali, tradizioni, relazioni, professioni e professionalità) che ai diversi attori e istituzioni con cui la scuola interagisce.

Particolare importanza rivestono alunni e famiglie, che da essere vissute solo come destinatarie utenti, assumono, ciascuna secondo le proprie possibilità, un ruolo da protagonisti. La scuola, interagendo con saperi esperti provenienti dalla ricerca e dalle professioni e dalle famiglie e valorizzando tutte le risorse culturali vicine, non rinuncia al suo ruolo; in una dinamica didattica circolare in cui si apprende tutti insieme e scompare l'autoreferenzialità e la frontalità dell'insegnamento, con orgoglio la scuola si afferma in un ruolo superiore: in tale interazione cresce e si migliora.

Tale visione, che implica un accentuato dinamismo culturale dell'istituzione scolastica, richiede sia figure di sistema attente alla percezione e alla promozione del cambiamento, sia una cultura diffusa, che disponga al miglioramento e alla gestione delle criticità in un approccio "problem solving" .
Questa visione mette al centro dei processi organizzativi ed educativi una "leadership educativa e relazionale diffusa", che si articola in una strutturazione organizzativa (ufficio di presidenza, staff, staff allargato, dipartimenti, gruppi di lavoro, consigli di classe, collegio docenti, consiglio istituto, gruppi lavoro misti docenti genitori) in cui un ruolo di primaria importanza assumono le figure di coordinamento. Per figure di staff, trainer di gruppi e coordinatori di attività e consigli di classe saranno indispensabili competenze sia socio relazionali sia tecnico didattiche, per garantire la tenuta del sistema, l'efficacia dei processi e una visione di miglioramento continuo.
Elemento chiave diventa la capacità di "mettersi e rimettersi in gioco" per affrontare le diverse e continue sfide che la realtà propone, facendo emergere e sostenendo in ciascun attore e nel sistema stesso:

- Una disponibilità a riconfigurarsi rispetto alle sfide continue
- Una percezione delle proprie criticità
- L'attivazione di un processo di superamento delle stesse finalizzato alla ricerca di equilibri più evoluti ed orientati ad un maggiore sintonia con le dinamiche del contesto in cui si opera.

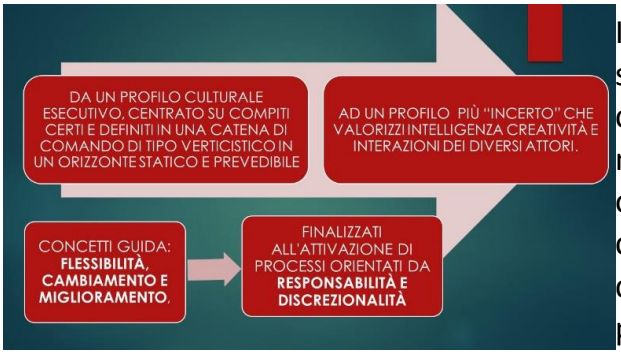


Salto culturale: dalla esecutività alla discrezionalità

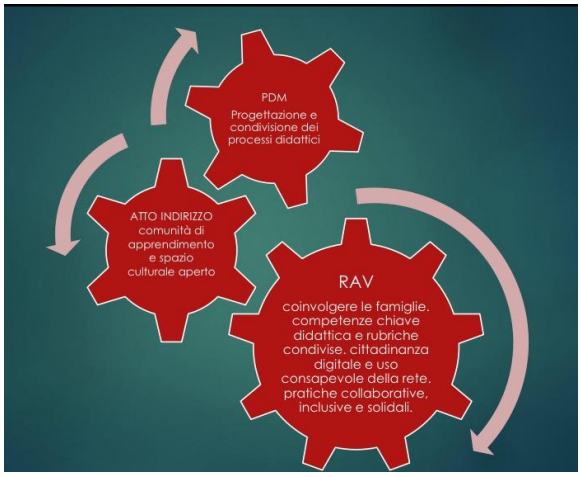
Si delinea con chiarezza sempre maggiore come tutti siano chiamati, in un momento particolarmente "stringente" come l'attuale in cui bisogna assumersi la responsabilità di riconoscere un merito anche attraverso una gratificazione tangibile, a "uscire allo scoperto" esprimendo con conseguenti azioni particolarmente significative e

impegnative la propria visione della qualità docente e della corrispondente sottesa visione della qualità della scuola.
E riemergono con particolare chiarezza i due paradigmi culturali contrapposti tra i quali oscilla il modo di porsi e di conseguenza di agire nelle diverse comunità scolastiche ed in particolare tra chi deve prendere delle decisioni:

a) Staticità esecutività
b) Dinamismo discrezionalità



Infatti, nonostante la legge sull'autonomia scolastica con tutte le innovazioni che comportava risalga a più decenni orsono, i mutamenti conseguenti nella scuola non si sono ovviamente realizzati automaticamente, comportando impegnative trasformazioni culturali, che implicano nei diversi attori (e in particolare in chi ha ruoli di direzione) cambio di mentalità, di stile di relazione, di abitudini e di modi di operare. In molte scuole non è ancora semplice passare da un modello culturale di tipo esecutivo centrato su compiti certi in una catena di comando di tipo verticistico che fa riferimento ad un contesto caratterizzato da certezze di ruoli e compiti ad un modello "turbolent environment", incerto in cui ruoli e compiti, non dati una volta per tutti e per sempre, vanno continuamente rivisitati per rispondere alla realtà, ai suoi mutamenti e alle sue sfide.



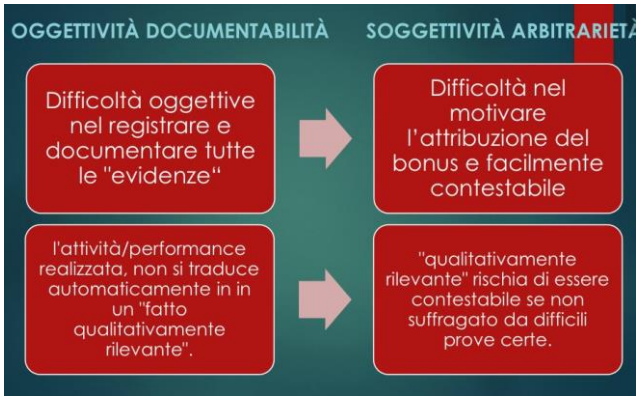
Ed è in riferimento alla pura e semplice realtà che diventano centrali e determinanti (al fine di "starci dentro", comprenderla e governarla) orientamenti e processi guidati da flessibilità, cambiamento e miglioramento continuo, guidati da intelligenze operative centrate sulla responsabilità e discrezionalità creativa del proprio ruolo.

Per un percorso in una visione sistemica

Nella logica finora descritta l'appuntamento del riconoscimento del merito non può essere avulso da un percorso di autovalutazione che, ricostruendo la propria identità e individuando punti di forza e debolezza all'interno di un chiaro atto indirizzo, declini nel contesto specifico principi e orientamenti, intercettando la dimensione concreta della scuola e attivando e sostenendo processi reali, facendo riferimento sia al livello formale sia a quello informale, che caratterizzano il processo di miglioramento.

Pertanto solo all'interno di un orizzonte di autentica sintonia e sincronia tra RAV- ATTO di INDIRIZZO -PDM può aver senso e valore il riconoscimento del merito, che sia vissuto come tappa di un cammino:

- di alcuni, che per disponibilità personale vocazione e spirito di servizio, si siano messi in gioco nella "comunità di apprendimento" nelle aree della didattica-organizzazione-formazione, non in una ottica "individualistica" ma di servizio e condivisione (efficaci nell'interazione coi livelli formali ed informali dell'organizzazione),



- dell'intera comunità di apprendimento il cui reale percorso di miglioramento, attraverso le azioni e processi in cui si declina, debba necessariamente identificarsi con "alcuni all'opera".

In tal senso in una visione sistemica il riconoscimento del merito diventa sfida nella e della comunità nel suo insieme.

Il Dirigente tra rilevazione oggettiva e discrezionalità

Ancora una volta la precedente antinomia, tra esecutività in contesti di certezza e discrezionalità/responsabilità in contesti incerti, si ripresenterà in queste settimane e in tutti i momenti in cui la scuola sarà chiamata a riconoscere un qualche merito e avvertirà di operare all'interno di un range ai cui estremi si delineano ancora due paradigmi opposti:

- da un lato "oggettività documentabilità" delle performance e dei soggetti cui riconoscere un particolare merito

- dall'altro "soggettività discrezionalità" della direzione di operare delle scelte che colgano il dinamismo di una evoluzione ed un miglioramento da sostenere.

Timore di sbagliare e di usare in modo improprio la discrezionalità, con conseguente rischio di esposizione a contenziosi, sembrano orientare molti dirigenti verso una minuziosa ricognizione delle evidenze alquanto complessa e che, in assenza di adeguati dispositivi studiati ad hoc, rischia di coglierne solo aspetti formali attraverso verbali, documenti depositati, registrazione di fatti, disattivando di fatto il ruolo dirigente chiamato oltretutto ad esercitare un ruolo di indirizzo orientamento governo e ad assumersi la responsabilità di "assegnare il bonus".

D'altro canto cogliere la sfida dell'autonomia scolastica, di cui la 107 potrebbe rappresentare un ultimo importante tassello, sollecita sia un dinamismo degli attori dell'istituzione al fine di rilevare e di promuovere forme più avanzate di performance per migliorare la scuola, sia un atteggiamento pionieristico che sostenga performance di qualità spesso non ancora perfettamente documentabili con certezze di evidenze formali, ma chiaramente percepite informalmente a livello di vissuto.

Ovviamente sarebbe auspicabile attrezzarsi in tempo, senza gravare ulteriormente su docenti già provati con ulteriori adempimenti, con agili sistemi di rilevazione delle evidenze e di percezione (tramite dispositivi di customer satisfaction in parte già utilizzati da molte scuole): l'accurata analisi delle diverse esperienze condotte quest'anno pilota potrebbe individuare equilibrate soluzioni in tal senso per il futuro.

Riconoscimento del merito e "keys drivers of system reform"

Si ritiene, per concludere, ampliare l'orizzonte su alcuni semplici elementi colti da Michael Fullan (autorevole esperto, acuto osservatore e consulente nei processi di riforma di sistemi scolastici internazionali) per descrivere le sfide attuali che, da noi parzialmente percepite attraverso il processo di riforma dal RAV al PdM al Bonus, attraversano profondamente i sistemi scolastici a livello internazionale.

In tal modo accanto alla consapevolezza delle nostre specificità nazionali (da un lato rigidità di un sistema centralistico farraginoso, bloccato da complesse dinamiche negoziali istituzionali e da scarsa tradizione nella formazione del personale, dall'altro ricchissima e diffusa millenaria tradizione culturale) si possono cogliere con maggiore consapevolezza alcuni fattori chiave funzionali al miglioramento dei sistemi scolastici e in certa misura corrispondenti agli spunti sviluppati in questa riflessione.

Fullan in "Maximising school and system leadership" si sofferma sul ruolo centrale del dirigente scolastico descritto come

- Leader learning: leader educativo che orienta i processi di apprendimento e le condizioni per tutti di imparare in un'ottica di "learning community"
- System player: capace di operare in una rete di apprendimento con altre scuole interagendo con la comunità locale e col sistema statale, non inteso come "deus ex machina" ma come centro organizzatore e diffusore di buone pratiche, che nascono dal basso
- Agent of change: che mobilita le persone, motivandole attraverso interazioni formali ed informali, e guida l'organizzazione attraverso sfide difficili.

Elemento centrale dei diversi ruoli del dirigente scolastico è l'essere capace di proporre e attivare reali "pratiche e stili di relazione collaborative".

Pertanto esplicitamente viene definito come caratteristica del leader efficace la capacità di creare comunità di apprendimento (learning community), che valorizzino competenze e conoscenze del personale, che promuovano autentiche innovazioni organizzative, investendo sulle dinamiche relazionali e sul quel livello profondo "tacito" inespresso, che finisce per essere determinante nella configurazione delle coscienze e del sentire e che risulta straordinariamente influente sul piano degli equilibri delle intere comunità di apprendimento.

Pertanto l'attuale sfida della valorizzazione e del riconoscimento del merito può e deve costituire, se si vuole con coraggio attivare e sostenere efficaci processi di miglioramento, un passaggio nodale che consenta ai diversi attori delle singole scuole, a partire dai dirigenti e dagli staff di collaboratori, di mettersi in gioco sia personalmente che come comunità nel suo insieme.

Franco Lorusso (lorussofranco064@gmail.com)

31 maggio 2016

Quest'opera è stata rilasciata con licenza Creative Commons Attribuzione - Non opere derivate 4.0 Internazionale. Per leggere una copia della licenza visita il sito web http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/.