

La scuola da comunità educativa a “ufficio formativo”: per un Preside elettivo, leader educativo

Riccardo Pagano

Nella scuola attuale che attraversa un periodo di grosso disorientamento, il Dirigente scolastico è spesso ancora chiamato Preside. Come mai? Si può rispondere: è l'abitudine, è la tradizione, è la pigrizia cognitiva e via dicendo. Ma è proprio così? Oppure la tradizione lunga a morire nasconde altro? E questo “altro” che cos'è? A queste domande il presente contributo intende rispondere riflettendo criticamente sulla scuola, sul suo ruolo, sulla sua funzione così com'è intesa, oggi, e come potrebbe essere, invece, vista e considerata in una prospettiva di vera comunità educante che non ha bisogno di dirigenti di ruolo, ma di Presidi, leader educativi, eletti dalla comunità scolastica tutta.

In the modern school, which is going through a period of great disorientation, the School Principal has been usually called Headmaster, even now. Why? You may answer that it is a habit, a tradition, it is cognitive laziness, and so on. But, is it so? Or does the die-hard tradition hide anything else? And what is it? This paper aims to answer these questions, thinking about school in a critical way, about its role, its functions as they are meant today, and about how school could be, instead, seen and considered in the perspective of a real educational community, which doesn't need any kind of “tenured” principals, but headmasters, educational leaders, elected by the whole school community.

Parole chiave: scuola, comunità, dirigente, preside, leader educativo

Keywords: school, community, school principal, headmaster, educational leader

È noto che il ruolo dirigenziale nella scuola, così com'è configurato attualmente nel Dirigente Scolastico (d'ora innanzi DS), è strettamente legato alla normativa sull'autonomia scolastica, inserita nella più ampia riforma della Pubblica Amministrazione¹.

L'Italia è giunta quasi per ultima in Europa a riconoscere l'autonomia alle istituzioni scolastiche e lo ha fatto con un percorso accidentato non solo sul piano legislativo, ma anche per una difficile presa

¹ Vedi Legge Delega n. 421/1992; articolo 3 del D.Lgs. n. 29/1993; il D.Lgs. 6 marzo 1998 n. 59, che disciplina la qualifica dirigenziale dei capi d'istituto delle istituzioni scolastiche autonome, i quali sono preposti alla dirigenza delle istituzioni scolastiche ed educative alle quali è stata attribuita autonomia ai sensi dell'articolo 21 della Legge 15 marzo 1997 n. 59.

di coscienza da parte dell'opinione pubblica che ha inteso prevalentemente una autonomia gestionale più che didattico-educativa.

La Legge n. 59 del 1997, la cosiddetta legge Bassanini, all'articolo 21 conferisce alle istituzioni scolastiche, autonomia dal punto di vista organizzativo, didattico, amministrativo e finanziario. Queste quattro aree dell'autonomia sono strettamente intrecciate tra loro, perché è abbastanza evidente che l'organizzazione della singola scuola va di pari passo con il piano dell'offerta formativa, ed entrambe non possono non dipendere anche dall'amministrazione e dalla capacità finanziaria.

A sovrintendere tutto questo è il DS², al quale viene attribuito il potere di direzione, di coordinamento e di valorizzazione delle risorse umane; in particolare il dirigente organizza l'attività scolastica, secondo criteri di efficienza ed efficacia formativa, ed è anche titolare delle relazioni sindacali. Come si vede, la figura del DS è assimilabile a quella di altri comparti della Pubblica Amministrazione, anche se, ovviamente, non si ignora da parte del Legislatore la specificità della istituzione scuola e dei suoi compiti educativi.

Ciò su cui intendiamo soffermare l'attenzione non è certamente la messa in discussione dell'autonomia, sempre, però, se intesa non semplicemente come una razionalizzazione dell'apparato amministrativo dello Stato, ma come occasione per riproporre la scuola come indispensabile per il rilancio democratico dell'Italia, mediante azioni educative mirate alla convivenza civile e allo sviluppo culturale³, bensì la figura estremamente burocratizzata del DS che, a nostro parere, contravviene all'idea di scuola come comunità educante.

1. Da Preside a Dirigente: un percorso discontinuo nella continuità

Il Preside nella scuola italiana è presente da subito dopo il processo unificativo. Se la Legge Casati considerava il Preside come un uomo dotato di prestigio scelto “fra le persone che per la loro autorità morale

² Vedi art. 3 del D.Lgs. n. 29/1993 e il D.Lgs. 6 marzo 1998 n. 59. Il dirigente scolastico assicura la gestione unitaria dell'istituzione scolastica, quindi ne ha la rappresentanza legale, ed è responsabile della gestione delle risorse finanziarie e strumentali e dei risultati del servizio offerto all'utenza.

³ Sull'esito poi della svolta autonomistica sarebbe necessario fare un'attenta riflessione per valutare la qualità della sua portata formativa. Per una prima idea: cfr. Aa. Vv., *I numeri da cambiare. Scuola, università e ricerca*, Genova, Associazione TREELLE e Fondazione Rocca, 2013.

e per la loro esperienza nel governo della gioventù e nell'insegnamento saranno riputate idonee a tali uffici” (art. 230), le norme ministeriali secondarie e le circolari successive lo trasformarono in burocrate affidandogli molteplici carichi amministrativi tra cui la conservazione dei registri, le relazioni disciplinari e didattiche, i rendiconti finanziari e via dicendo. Il Preside ben presto venne assumendo il ruolo di autorità statale, tant'è che doveva inoltrare al Ministero relazioni sulle “colpe” dei dipendenti anche senza avere “le prove della colpa”. È noto che gli insegnanti, non avendo alcuna libertà d'insegnamento (concessa solo successivamente ai professori universitari⁴), erano considerati alla stregua di tutti gli altri impiegati dello Stato e dovevano sottostare alle direttive del Preside, che era seriamente temuto perché sorvegliava sulle capacità didattiche dei docenti ed anche sulla loro vita privata.

Con la riforma Gentile particolare attenzione fu riservata alla definizione del ruolo e dei compiti dei Capi d'Istituto. Gentile se, da un lato, conservò ai Presidi e ai Direttori didattici il ruolo di espressione periferica del potere dello Stato, dunque riconoscendo loro un compito burocratico, dall'altro lato, aveva visto nel Preside anche un “uomo di cultura”, capace di animare la vita scolastica con iniziative tese a promuovere la formazione culturale degli insegnanti e a vivacizzare la vita scolastica. Durante tutto il ventennio fascista gli interventi normativi apportati dopo il 1923 e quelli, in particolare, avvenuti dopo il 1928, irrigidirono ulteriormente gli aspetti autoritari e centralistici della scuola italiana, ben al di là di quello che aveva fatto lo stesso Gentile. Il ruolo del Preside divenne ancor di più autoritario pur mantenendo la *leadership* culturale alla quale la riforma gentiliana aveva dato una notevole importanza.

Con l'avvento della Repubblica la figura del Preside non mutò molto perché le norme sull'istruzione mantennero una impalcatura centralistica, che incominciò a scricchiolare solo dopo la riforma della scuola media unica (Legge 1859/62), a seguito della quale ci fu una esplosione del numero degli studenti con bisogni formativi differenti.

La politica scolastica dei governi, tra gli anni Sessanta e Settanta del Novecento, per rispondere al considerevole aumento del numero degli studenti e, quindi, per meglio governare la Scuola, moltiplicò le

⁴ F. Colao, *La Libertà di insegnamento e l'autonomia nell'università liberale: norme e progetti per l'istruzione superiore in Italia (1848-1923)*, Padova, Giuffrè, 1995.

direzioni generali e gli uffici centrali e avviò un cauto decentramento di funzioni ai provveditorati, per lo più nel settore della gestione del personale.

Nel mentre le diverse sperimentazioni avvicinavano sempre di più la Scuola al territorio, il Preside permaneva nella sua funzione di Capo d'istituto anche se, e soprattutto, con compiti di coordinamento e direttivi, non dirigenziali.

La legislazione scolastica muta profondamente con l'art. 21, Legge 15 marzo 1997, n. 59 (Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle Regioni ed Enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa) e di seguito con il D.Lgs. n. 59, 6 marzo 1998 (Disciplina della qualifica dirigenziale dei capi di istituto delle istituzioni scolastiche autonome, a norma dell'art. 21, comma 16, della Legge 15 marzo 1997, n. 59) che, in via transitoria, avviene con il DM del 5 agosto 1998 che prevedeva il passaggio da Preside a Dirigente dopo un corso di 300 ore e, in via definitiva con il disposto della CM n. 193 del 3 agosto 2000 (Dirigenza scolastica – preposizione dei capi di istituto alle istituzioni scolastiche dotate di autonomia e della personalità giuridica a norma dell'articolo 21 della Legge 15/3/1997, n. 59).

È stata poi la Legge 107/2015 (la Legge sulla Buona Scuola) che, nel tentativo di rilanciare l'autonomia delle istituzioni scolastiche, ha puntato molto su una riqualificazione professionale e operativa dei Dirigenti, la cui immagine era rimasta piuttosto sbiadita. Questa Legge ha dimostrato di andare nella direzione di un rafforzamento delle funzioni dirigenziali nella *governance* della scuola. Anche questa prospettiva, tuttavia, ha subito modificazioni in senso meno autocratico con le interferenze sindacali e politiche. Ciò nonostante, le scuole continuano ad essere dirette da un Dirigente e questo, a nostro parere, sembra un ossimoro per una scuola che voglia intendersi come comunità educante.

2. Da Dirigente a Preside elettivo

Come abbiamo visto, il ruolo e le funzioni del DS sono strettamente legate al processo autonomistico della scuola il quale, però, è tutt'oggi carico di molte contraddizioni. Di conseguenza, non poche sono le “ambiguità” che connotano la figura del DS.

Sempre in agguato sono le derive centralistiche, da un lato, e quelle assemblearistiche tardo sessantottine, dall'altro lato. In questo guado prendono piede per il DS le fughe nell'autoreferenzialità e nella gestione puramente amministrativa del quotidiano.

Non mancano, senza dubbio, i Dirigenti che sanno bene interpretare il ruolo di guida della comunità educativa, e questo perché hanno della Scuola l'idea che sia, appunto, una comunità educante. Pertanto, è anche a partire dal modo di intendere la scuola che dipende il ruolo del DS.

Allora il discorso, com'è facile intuire, si sposta sulla scuola e sulla sua collocazione costituzionale.

La difficoltà nella quale la Scuola svolge i suoi compiti fa sì che la crisi che ne consegue assuma valore istituzionale. Ciò ha delle conseguenze gravissime sul patto sociale che consegna alla Scuola il compito di aggregazione e di pari opportunità..

Ben venga, dunque, l'autonomia scolastica per rispondere alle esigenze di prossimità territoriale, per la ricostruzione del patto fiduciario tra cittadini e istituzioni e, nondimeno, per la riconsegna della scuola alla società civile. L'abbandono del modello ministeriale verticale in favore di quello orizzontale tra comunità scolastiche è un notevole passo in avanti verso una Scuola che voglia essere luogo veramente educativo. Nelle Nuove indicazioni del 2012, il testo così recitava: “In quanto comunità educante, la scuola genera una diffusa convivialità relazionale, intessuta di linguaggi affettivi ed emotivi, ed è anche in grado di promuovere la condivisione di quei valori che fanno sentire i membri della società come parte di una comunità vera e propria”; e ancora: “La centralità della persona trova il suo pieno significato nella scuola intesa come comunità educativa, aperta anche alla più larga comunità umana e civile, capace di includere la prospettiva locale, nazionale, europea e mondiale”.

Dunque, si ribadiva la centralità della Scuola come comunità e non come “ufficio” dove si erogano servizi ancorché educativi, o, per meglio dire, solo istruttivi, al più formativi.

L'autonomia, del resto, non è solo una questione giuridica; essa assume validità di patto con i cittadini per rendere flessibile l'offerta formativa per adeguarla ai bisogni specifici della comunità sulla quale la singola scuola insiste.

Diventa fondamentale pertanto la progettualità educativa che la scuola elabora.

Se questo è vero, allora, l'autonomia più che dall'art. 21, Legge n. 57/99, elevato poi a rango costituzionale dalla riforma del Titolo V del 2015, deriva direttamente dall'art. 33 della Costituzione ("L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento"). Questo passaggio è determinante non solo per capire chi deve essere il "dirigente", ma anche per delineare qual è la natura della struttura che deve dirigere.

Dunque: chi è il dirigente di una scuola autonoma, o meglio in regime di autonomia?

Com'è noto autonomia deriva da *auto-nomos*, ovvero che ha la capacità e facoltà di governarsi o reggersi da sé, con riferimento a stati o città, e anche a organi o a persone singole⁵. Questo concetto ha sicuramente richiami con l'indipendenza, ma non può ridursi ad essa.

Le scuole autonome infatti non sono indipendenti dallo Stato, esse godono, come dicevamo in precedenza, di capacità organizzativa, didattica, amministrativa e finanziaria propria, ma pur sempre all'interno dell'ordinamento statale. Il concetto di autonomia si lega, senza dubbio alcuno, a quello di libertà, e qui il richiamo all'art.33 della Costituzione è evidente.

L'idea di libertà, però, non è il libero arbitrio di cui non si deve rendere conto, è una libertà positiva, nel senso cioè di poter scegliere tra diverse opportunità al fine di ottenere il risultato più efficiente ed efficace per il bene comune.

La scuola dell'autonomia è la scuola della complessità, della capacità di autorganizzazione, di adattamento, del rispetto, dell'inclusività. È la Scuola fatta di persone, di relazioni, di valori, insomma è comunità.

Tra i massimi ispiratori della concezione della scuola come comunità vi è senza ombra di dubbio John Dewey, il quale nelle righe conclusive di *Democrazia ed educazione* (1916) così si esprime: "La scuola stessa diventa una forma di vita sociale, una comunità in miniatura, una comunità che ha un'interazione continua con altre occasioni di esperienza associata al di fuori delle mura della scuola"⁶.

La parola comunità evoca valori quali l'accoglienza, la solidarietà, la sana competizione tra pari, non è certamente una parola burocratica e richiede partecipazione. La Legge Delega n. 477 del 30 luglio 1973 andava in questo senso e nel rispetto degli ordinamenti tendeva a co-

⁵ Vocabolario Treccani (www.treccani.it)

⁶ J. Dewey, *Democrazia ed educazione* (1916), tr. it, Firenze, La Nuova Italia, 1970, p. 460.

struire una vita scolastica partecipativa. Questo senso è pienamente racchiuso nel DPR n. 416 del 31 maggio 1974 (*Istituzione e riordinamento di organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica*) ed è rimasta nel Dlgs. n. 297 del 16 aprile 1994 (*Testo unico delle disposizioni vigenti in materia di istruzione*), nel quale l'art. 3 è proprio dedicato alla comunità scolastica. La collegialità, la partecipazione connesse all'autonomia hanno contribuito, di fatto, a far emergere la concezione del corpo docente come comunità, anziché come un insieme di solisti con caratteristiche che Elio Damiano identificava nell'individualismo, nell'isolazionismo e nella competitività⁷.

Delineato il contesto normativo maturato all'indomani degli anni della “contestazione” e poi proseguito in maniera ambigua e discontinua, viene da chiedersi: in una scuola intesa come comunità⁸ può esservi un dirigente di carriera che non appartiene più al ruolo insegnante? Oppure la comunità scolastica, in tutte le sue componenti, deve eleggere un dirigente, meglio sarebbe un Preside, *primus inter pares*, per puntare, attraverso di lui, ad una linea educativa, della quale dovrà farsi carico e dovrà rispondere alla comunità scolastica stessa e al territorio *tout court*?

A queste domande antinomiche tra loro, sulla scia di quanto osservato nell'art. 33 della Costituzione⁹ e ribadito nel testo dell'art. 1 del

⁷ Cfr. E. Damiano, *Funzione docente*, Brescia, La Scuola, 1976.

⁸ Cfr. L. Corradini, *Cittadinanza e costituzione*, Napoli, Tecnodid, 2009.

⁹ Circa gli articoli 33 e 34 della Costituzione è opportuno fare qualche considerazione. Concretamente, l'opera di promozione culturale si svolge garantendo: la libertà di insegnamento (art. 33, comma 1 Cost.); la presenza di scuole statali per tutti i tipi, ordini e gradi di istruzione (art. 33, comma 2 Cost.); il libero accesso all'istruzione scolastica, senza alcuna discriminazione (art. 34, comma 1 Cost.); l'obbligatorietà e gratuità dell'istruzione dell'obbligo (art. 34, comma 2 Cost.); il riconoscimento del diritto allo studio anche a coloro che sono privi di mezzi, purché capaci e meritevoli, mediante borse di studio, assegni ed altre provvidenze da attribuirsi per concorso (art. 34, comma 3 Cost.); l'ammissione, per esami, ai vari gradi dell'istruzione scolastica e dell'abilitazione professionale (art. 33, comma 5 Cost.); la libera istituzione di scuole da parte di enti o privati (art. 33, comma 3 Cost.); la parificazione tra scuole private e statali; gli effetti legali e il riconoscimento professionale del titolo di studio (art. 33, comma 4 Cost.). Oltre che allo Stato in prima persona, i compiti sopra indicati potranno essere espletati anche da altri soggetti (Regioni, Province, Comuni, Comunità montane, Aziende/USL etc.). Per quanto attiene, invece, la libertà dell'arte e della scienza, l'articolo 33, 1° comma, della Costituzione sancisce: “L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento”. L'identificazione dei concetti di “arte” e di “scienza” è di enorme difficoltà, poiché qualsiasi oggetto può essere affrontato scientificamente e qualunque può essere il contenuto o il moti-

vo di una espressione artistica. Se per le manifestazioni scientifiche si può far riferimento al criterio del modo o del metodo con cui vengono sviluppate, ossia quello considerato tale in un determinato momento storico dall'opinione prevalente, non è possibile ricorrere a tale criterio per le manifestazioni artistiche. Qui si può solo far riferimento al fine estetico intrinseco che, pur non eliminando tutte le difficoltà, è l'unico che presenta sufficienti garanzie di non arbitrarietà ed oggettività. Saremo, quindi, in presenza di manifestazioni artistiche o scientifiche quando l'oggetto dell'attività abbia un fine estetico in sé o sia trattato con metodo scientifico. Da tale articolo si enucleano due distinti concetti: libertà nell'insegnamento con riferimento al profilo metodologico e contenutistico (c.d. autonomia didattica); libertà dell'insegnamento con riferimento all'ambito organizzativo e strutturale. Con riferimento alla prima accezione è condivisibile l'opinione di chi afferma che l'insegnamento consiste in qualunque manifestazione, anche isolata, del proprio pensiero che, riguardando l'arte e la scienza, abbia in sé forza tale da illuminare altri ambiti che riguardano lo sviluppo della cultura e la ricerca scientifica e tecnica. Di ciò si trova conferma nel testo dell'art. 1 del D.Lgs. 16 aprile 1994, n. 297 (*Testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione valido per le scuole di ogni ordine e grado*) che sancisce: "La libertà d'insegnamento è intesa come *autonomia didattica* e come *libera espressione culturale del docente*... ed è diretta a promuovere, attraverso un confronto aperto di posizioni culturali, la piena formazione della personalità degli alunni". Restano escluse tutte le manifestazioni eminentemente propagandistiche di tesi o teorie che non ricevono alcuna garanzia costituzionale. Nell'area di garanzia della libertà di insegnamento non può essere compresa neanche l'espressione di convinzioni personali opinabili e arbitrarie, bensì solo l'esposizione di argomenti attuata con metodo scientifico. Proprio su questo punto, del resto, si basa la più ampia tutela di siffatta libertà rispetto a quella di manifestazione del pensiero. La libertà di insegnamento, in presenza di un'esplicita dichiarazione costituzionale, deve ritenersi totalmente libera e tutelata in maniera assolutamente svincolata, secondo alcuni autori, anche dall'unico limite esplicito posto dalla Costituzione alla libertà di manifestazione del pensiero: quello del buon costume. La dottrina dominante, invece, è di parere contrario e ritiene che l'insegnamento, in qualunque ambito venga esercitato, incontri quali limiti alla sua libera esplicazione il rispetto del *buon costume*, dell'*ordine pubblico*, della *pubblica incolumità*. Il Legislatore ha provveduto ad identificare quali ulteriori limiti alla libertà d'insegnamento il *rispetto delle norme costituzionali e degli ordinamenti della scuola*, nonché il *rispetto della coscienza morale e civile degli alunni* (artt. 1-2 D.Lgs. 297/1994). Appare chiaro che l'espressione "*rispetto della coscienza morale e civile degli alunni*", pur nella sua vaghezza, va interpretata secondo una chiave di lettura che tenga conto della lettera dell'art. 2 Cost. ("La Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità"). La libertà di insegnamento diventa, in altri termini, strumento attraverso il quale dare corpo alla libertà e ai diritti del discente: *diritto all'apprendimento*, *diritto alla continuità dell'azione educativa*, *diritto alla diversità*. Circa l'aspetto che riguarda la libera gestione dell'istruzione, dal punto di vista strutturale la libertà di insegnamento, enucleabile ex art. 33, 1° comma Cost., si connota e si qualifica come "libertà della scuola". In particolare, il secondo comma dell'art. 33 Cost., afferma che "la Repubblica detta le norme generali sull'istruzione ed istituisce scuole statali

D.Lgs. 16 aprile 1994, n. 297 (*Testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione valido per le scuole di ogni ordine e grado*) che sancisce: “La libertà d’insegnamento è intesa co-

per tutti gli ordini e gradi”. Allo Stato quindi compete, in via generale, *la predisposizione dei mezzi di istruzione* e la creazione delle norme generali in materia. Tuttavia, la gestione dell’istruzione non è riservata *soltanto allo Stato*: tanto è vero che l’articolo 33, comma 3, afferma che “enti e privati hanno il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione senza oneri per lo Stato”. Dunque, per quanto riguarda la creazione e la gestione dei mezzi di istruzione, *non vi è alcun monopolio statale*; al contrario la previsione costituzionale legittima un *sistema parallelo, libero nelle forme organizzative e nei contenuti*. Ciò discende evidentemente dal principio costituzionale della libertà di manifestazione del pensiero, e della libertà di iniziative dirette a realizzare la diffusione dello stesso, anche mediante l’insegnamento. Va tuttavia segnalato che il “parallelismo fra iniziativa pubblica e iniziativa privata” nella libera gestione dell’istruzione non comporta impegni di spesa da parte dello Stato: la scuola privata deve, infatti, costituirsi e gestirsi senza onere per lo Stato. Pur nella sua chiarezza, la previsione dell’art. 33, 3° comma Cost., è stata al centro di un lungo dibattito dottrinale e giurisprudenziale al fine di stabilire quale sia l’ambito del *non-intervento* statale, la sola istituzione della scuola privata o il suo funzionamento. In realtà, sembra legittimo affermare che la lettera del dettato costituzionale non esclude che lo Stato possa intervenire finanziando scuole o istituti in difficoltà (ciò anzi potrebbe giovare al mantenimento di un pluralismo della cultura), ovvero scuole private in luoghi in cui non esistono scuole statali. Non è invece libera, ma legata a precise valutazioni tecniche, la possibilità di parificare ed equiparare gli studi compiuti in istituti di istruzione privati a quelli compiuti presso scuole statali. Risulta dall’art. 33, 4° comma che la parità con le scuole statali è accordata alle scuole che la richiedono, in base a legge dello Stato che fissi “i diritti e gli obblighi” di queste. Ciò è evidentemente stabilito per il rispetto del principio di eguaglianza di cui all’art. 3 Cost.: in tal senso il costituente ha disposto che agli alunni delle scuole private sia assicurato un trattamento equipollente a quello degli alunni delle scuole statali. Circa la partecipazione democratica, i principi costituzionali in materia scolastica tracciano le linee portanti di una scuola che, qualunque ne sia la forma – pubblica o privata – si assume il compito di accompagnare lo studente nelle tappe fondamentali del suo percorso formativo per consentire, così, il pieno dispiegamento della sua personalità individuale e sociale. Più precisamente è da rilevare che la formazione scolastica non è certo fine a sé stessa, nella misura in cui mira a promuovere il perfetto ed armonioso integrarsi dell’individuo nella comunità sociale, tanto che può parlarsi di una *formazione integrale* della persona umana. Scuola e società conducono, perciò, un’*azione sinergica* in tal senso, interagendo a diversi livelli. È questo il senso della partecipazione democratica che, a partire dai decreti delegati del ’74 fino al *Testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia scolastica* (D.Lgs. 297/94), viene introdotta come *strumento di interazione* volto a consentire il coinvolgimento delle forze sociali, delle comunità locali e degli interessati (studenti e genitori) ai problemi della scuola, e viceversa l’approfondimento dei problemi della società in funzione della formazione culturale e civile degli studenti.

me *autonomia didattica* e come *libera espressione culturale del docente...* ed è diretta a promuovere, attraverso un confronto aperto di posizioni culturali, la piena formazione della personalità degli alunni”.

In una scuola siffatta non sembra avere senso che il ruolo dirigenziale sia di carriera, e questo perché se occorre andare contro la burocratizzazione e il continuo adattamento al ribasso per ridare slancio alla Scuola, è necessario che la scuola si organizzi dandosi proprie linee guida formative che devono essere interpretate da un capo d’istituto *pro tempore* e con limite di mandato che sia piena espressione di quelle stesse linee.

Allora, è lecito chiedersi a questo punto: in quest’ottica, che caratteristiche dovrebbe avere un Dirigente/Preside eletto? Dovrebbe innanzitutto avere capacità di *leadership*, ovvero saper esercitare la propria influenza sugli altri affinché si perseguano obiettivi anche ambiziosi e innovativi. Il preside eletto deve essere un *leader*, deve essere cioè capace di far emergere e di elaborare e rielaborare la cultura di una unità scolastica.

Nel contesto specifico della scuola, dove i legami tra i diversi attori sono deboli, il compito della *leadership* potrà essere quello di saper coinvolgere e di sapere individuare le abilità e le capacità dei collaboratori. Il Preside deve essere in grado di saper innovare la cultura organizzativa della scuola e deve farlo con una partecipazione condivisa. Non ordini, circolari e quant’altro, ma dialogo, responsabilizzazione, orizzonti condivisi, obiettivi concordati.

Spesso della Scuola si è sentito parlare come di una “grande famiglia”. Niente di più errato!

Nella Scuola, il Preside eletto dai colleghi deve sapere ridistribuire i compiti a ciascuno ai quali poi corrispondono precise responsabilità. La costituzione dello *staff* di collaboratori è uno dei fattori determinanti per la realizzazione del programma che il Preside eletto ha presentato nella campagna elettorale.

Con lo *staff* il Preside deve continuamente cooperare, concertare, condividere il più possibile.

La *leadership* non si limita al livello organizzativo, coinvolge anche le prospettive educative e queste ultime sono le più complesse e difficili.

Se il Preside eletto si limitasse alle gestione formale, rischierebbe di ricadere nelle pieghe della Dirigenza così come la conosciamo oggi. Un approccio dirigenistico, ammantato di managerialità e con leggi con-

troverse, comporta un rischio alto di errori gestionali con ricadute sull'azione educativa molto pesanti¹⁰.

Se questo scenario è corrispondente a buona parte delle scuole italiane (la letteratura specialistica lo conferma), emerge ancora di più la necessità di un Preside eletto dal “corpo docente” e dal personale ATA (forse il corpo elettorale potrebbe essere arricchito con la rappresentanza dei genitori) che sappia, come dicevamo, esprimere una *leadership* per trasformare la scuola in una comunità di pratiche organizzate¹¹. Il *leader*, del resto, è tale perché il suo potere è riconosciuto e diviene autorevolezza.

Si ricorderà che, negli anni Settanta del Novecento, il Preside veniva etichettato come il “burbero benefico”, il “signore della scuola”, il “servo del potere” il “tutore della legge”, l’“innovatore rampante”, il “*primus inter pares*”, il burocrate “Arlecchino servitore di due padroni”¹². Tutte queste etichette mettevano bene in evidenza le contraddizioni di un ruolo non ben specificato. La mancanza di specificazione era ed è dovuta (anche oggi con il DS) alla incapacità di definire bene che cos'è la Scuola e come la si deve intendere.

3. Quale scuola per il Preside elettivo?

Ovviamente la proposta di un Preside elettivo non può prescindere dall'idea di scuola che si ha, dal suo ruolo, dai suoi compiti, dai suoi ordinamenti e via dicendo. Infatti, non si tratta di una semplice operazione di *maquillage*, ma chiama in causa un'identità che si vuol dare alla Scuola nella quale il Preside, non come dirigente, ma come *primus inter pares* svolge le funzioni *pro tempore* di capo d'istituto.

Ebbene, dai paragrafi precedenti è già abbastanza evidente che la scuola come apparato o come organizzazione pseudo-aziendale qui non interessa. La scuola alla quale facciamo riferimento, pienamente discendente dai principi enunciati nell'art. 33 della Costituzione su ri-

¹⁰ Luisa Ribolzi oltretutto fa notare che, in Italia, parlare di “potere” del dirigente nel costruire una scuola responsabile ed autonoma è veramente ridicolo a fronte della legislazione vigente (L. Ribolzi, *Funzioni, poteri e sistema di governance*, in A.a.Vv., *La dirigenza della scuola in Europa*, Genova, Associazione TREELLE, 2007).

¹¹ Cfr. L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*, Roma, Carocci, 2007.

¹² C. Lacey, *Hightown Grammar. The School as a Social System*, Manchester, Manchester University Press, 1970.

chiamato, è luogo di relazioni interpersonali complesse, che si riconoscono, però, in un'unica finalità: il bene comune, appartenente ad ognuno di noi e che si preoccupi di coltivare un'educazione capace di rispettare gli obblighi sociali, civili e politici enunciati dalla nostra Carta costituzionale.

Sarebbe interessante ripercorrere le traiettorie istituzionali e storiche che hanno portato all'idea di scuola come Bene comune, ma qui non è il caso di immetterci su un cammino lungo e controverso. Ci limitiamo, pertanto, a riflettere sui fondamenti pedagogici perché ci sembrano quelli più attinenti al discorso che andiamo svolgendo.

Questi “fondamenti” inducono a critiche serrate nei confronti di una fenomenologia scolastica per alcuni aspetti raccapricciante.

La presunta autonomia (tale è nei fatti) ha, tra le altre cose, spinto ad un progettificio spesso curvato su tematiche legate a migliorare la socializzazione. *Nulla quaestio*, ma non si deve dimenticare qual è il compito primario della scuola: istruire e possibilmente educare¹³. Si è attenti alle competenze le più svariate, spesso a scapito delle conoscenze e del sapere. Sembra che competenze e sapere non possano andare di pari passo, ma così non è. Di fatto, si fa un grave torto se agli studenti di oggi non si forniscono le conoscenze adeguate; li si getta nel mondo adulto senza avere gli strumenti per capirlo e viverlo attivamente.

La scuola, si dice, deve preparare al lavoro; per tale motivo è un bene economico e, quindi, soggetto alle leggi di mercato e alle sue fluttuazioni. Se è così il Bene comune si disperde nei beni individuali e del profitto di ciascuno. La scuola prepara al lavoro, nella misura in cui costruisce personalità autonome, capaci di senso critico, e questo lo fa con le proprie armi, cioè con il sapere che trasmette. È attraverso la continua rielaborazione del sapere che le esperienze vissute non sono accettate passivamente, ma diventano “tesoro”¹⁴ da capitalizzare lungo tutta la vita.

Dato per acquisito che la scuola sia un bene comune¹⁵, anche se con interpretazioni molto differenti, c'è da rintracciare comunque una

¹³ C. Laneve (a cura di), *La scuola educa o istruisce? O non educa e non istruisce?*, Roma, Carocci, 2010.

¹⁴ J. Delors, *Nell'educazione un tesoro*, Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo, tr. it., Roma, Armando, 1997.

¹⁵ Cfr. Aa. Vv., *La scuola come bene comune: è ancora possibile?*, XLVII Convegno di Scholé, Brescia, La Scuola, 2009.

pedagogia della scuola che sostanzialmente di fondamenti pedagogici ciò che è bene e ciò che è comune.

La letteratura sulla scuola è straripante, ma testi che affrontano in maniera specifica e organica la pedagogia della scuola sono effettivamente pochi, specie quelli di qualità scientifica. Tra questi annoveriamo un testo del 1997 del compianto Cesare Scurati.

Il pedagogista milanese esordiva nel suddetto testo ribadendo la fondamentale centralità della scuola per la costruzione della età moderna: “Nessuno si sentirebbe di negare che la scuola è, in sostanza, la protagonista della pedagogia dell’età moderna, ed è facile constatare che le maggiori espressioni del pensiero educativo, da Comenio in poi, vi si riferiscono come termine tipico e traente dalla loro attenzione”¹⁶.

Queste parole di Scurati devono far riflettere sulle ormai tante riforme scolastiche che si sono susseguite dal progetto Berlinguer in poi, senza che nessuna di esse abbia mai veramente colto il vero problema dell’essere e del fare scuola. Abbandonate le derive descolarizzanti e dato per scontato che della scuola non se ne può fare a meno (senza cadere ovviamente nello scuolacentrismo esasperato), non fosse altro perché garanzia di tenuta democratica delle società sviluppate, bisogna continuamente interrogarsi sul senso della scuola, della sua centralità nella vita delle persone e della loro crescita.

Ecco, appunto, una pedagogia della scuola, sì, ma quale? Per rintracciarla si dovrebbe fare uno sforzo storico e richiamare la lezione dei grandi pedagogisti di ieri e di oggi. Qui non c’è lo spazio per una simile ricostruzione e, forse, non è neanche necessaria perché, al di là delle scuole di pensiero, vi è, tuttavia, una pedagogia che fa da sostanza, per dirla con gli scolastici, al concetto stesso di scuola.

Come è sempre bene procedere metodologicamente quando si cerca la chiarezza concettuale, richiamare l’etimo delle parole consente di aprirsi al significato originario delle stesse. La parola scuola, come suggerisce il vocabolario Treccani, “deriva dal lat. *schōla* (dal gr. *scholē*), che in origine significava tempo libero (*otium* per i latini), piacevole uso delle proprie disposizioni intellettuali, indipendentemente da ogni bisogno o scopo pratico, e più tardi il luogo dove si attende allo studio, accezione quest’ultima nella quale è tuttora in uso”. La scuola, quindi, non è nata con intenti professionalizzanti. Si obietterà che era per la classi sociali elevate le quali non avevano bisogno di apprendere un mestiere. Questo è vero, ma è anche vero che non è

¹⁶ C. Scurati, *Pedagogia della scuola*, Brescia, La Scuola, 1997, p. 5.

detto da nessuna parte che la scuola debba essere totalmente professionalizzante (le tanto sbandierate “competenze”) a tal punto da trascurare quell’aspetto disinteressato nei confronti dello studio che è veramente formativo.

Da questo assunto possono derivare i fondamenti pedagogici della scuola che, senza trascurare gli aspetti economici rivolti all’utile, riprendono antiche categorie passate di moda, ma estremamente significative: la scuola come luogo del vero, del bene, del bello.

Occorre che la scuola prima ancora di preparare *al e per* il lavoro, formi la persona.

La responsabilità della pedagogia e dei pedagogisti consiste proprio in questa opera di riattualizzazione di ciò che poi non è mai tramontato: la formazione della persona umana. Il prodotto della scuola, infatti, non è limitato all’abilità e alla competenza derivante da quell’abilità, bensì, per dirla con Gramsci, è la cultura. Il “prodotto scolastico” “Cultura, non è possedere un magazzino ben fornito di notizie, ma è la capacità che la nostra mente ha di comprendere la vita, il posto che vi teniamo, i nostri rapporti con gli altri uomini. Ha cultura chi ha coscienza di sé e del tutto, chi sente la relazione con tutti gli altri esseri... Basta vivere da uomini, cioè cercare di spiegare a se stessi il perché delle azioni proprie e altrui, tenere gli occhi aperti, curiosi su tutto e tutti, sforzarsi di capire; ogni giorno di più l’organismo di cui siamo parte, penetrare la vita con tutte le nostre forze di consapevolezza, di passione, di volontà; non addormentarsi, non impigrire mai; dare alla vita il suo giusto valore in modo da essere pronti, secondo le necessità, a difenderla o a sacrificarla. La cultura non ha altro significato”¹⁷.

Da queste parole di Gramsci ben si comprende che nelle laceranti discussioni sulle architetture di riforma, a cui assistiamo da anni, mai si è fatto riferimento a scelte educative di fondo che sostanzino le Riforme stesse. È così venuta a mancare una identità chiara della Scuola italiana, ed è per questo che essa non è stata in grado di rivitalizzare una democrazia spesso deficitaria. L’educazione ormai attestatasi sul falso criterio dell’“efficienza”, della “competenza”, della “*accountability*”, di queste parole magiche che dicono tutto e niente, è ridotta ad una funzione strumentale, tecnico-operativa che illude e disorienta.

In un bel saggio sulla “democrazia fragile”, Remo Bodei avverte che una politica e una democrazia ridotte a procedure non riescono a

¹⁷ A. Gramsci, *Socialismo e cultura*, in “Il Grido del popolo”, 29 gennaio 1916.

riempire e a promuovere il senso della vita, e la spoliticizzazione dei cittadini svuota la democrazia e spinge verso il rischio di un “dispotismo mite”¹⁸.

Parafrasando Bodei, possiamo sostenere la stessa cosa per la Scuola: essa, ridotta a procedure, non educa al senso della vita, non dà al soggetto la capacità di progettarsi, di proiettarsi nella vita come cittadino e come soggetto responsabile di sé, della propria autorealizzazione. L’educazione è una visione della vita, è valore fondativo che da *a priori* deve diventare *in re*, deve essere un *habitus* dell’educando che vuol diventare cittadino. L’educazione matura nella storia, nella cultura, nei territori; non è data una volta per tutte. È storicizzata, è attenta al segno dei tempi; tuttavia, non è, non è mai conformata su di essi e mantiene sempre una vena utopistica e rivoluzionaria. L’educazione è “coscienza storicizzata”, è vivere il proprio tempo con assunzione di responsabilità nei confronti del presente e del futuro.

Le “regioni ontologiche” della pedagogia della scuola trovano risposta anche nei punti nodali e strutturali delle discipline scolastiche, a patto, però, che di esse si sappia cogliere la natura, il modo come interrogano la realtà, come guardano oltre l’ovvio e si addentrano nel non detto. Avviandoci verso le conclusioni, possiamo affermare che la Scuola, oggi, deve far conoscere la realtà nelle sue ragioni profonde lungi dal perdersi troppo dietro l’effettuale, dietro un saper fare, in realtà di facciata, in cui si è smarrito il senso del saper essere.

Addirittura la scuola viene intesa come “comunità di pratiche” e l’“addirittura” non è riferito ai docenti come membri della comunità scolastica, ma ad essi come operatori e non come professionisti e intellettuali. Sì, la comunità scolastica, *scholé*, è luogo di comunanza, di scambio, di relazioni, di crescita di alunni e insegnanti, di crescita umana, però, e non solo o soltanto professionale e operativa.

4. e... infine

Ed eccoci giunti alla questione finale. Una scuola come quella delineata, nelle sue linee fondative generali, può avere un dirigente di ruolo burocrate o dovrebbe essere guidata e coordinata da un capo d’istituto che è la sintesi della *vis* educativa che una scuola, quella scuola

¹⁸ La relazione di R. Bodei è stata tenuta in occasione del Convegno dell’Istituto italiano di Scienze Umane, SUM, “Il destino della democrazia. Relativismo e universalizzazione”, Napoli, 21 maggio 2009.

vuole trasmettere e testimoniare. La persona del capo d'istituto eletto è scelta dal collegio e dagli altri membri della comunità perché di quella comunità è parte integrante, in quanto insegnante (non dobbiamo mai dimenticarlo) e in quanto espressione della volontà della comunità per la sua offerta formativa liberamente ispirata dall'art.33 della Costituzione, e avvalorata dalla legge sull'autonomia scolastica che così acquista il senso proprio dell'*auto-nomos*.

La scuola veramente libera, ovviamente nell'alveo costituzionale, non ha padroni, essa spesso è in crisi e questa crisi è “spiegata regolarmente con cambiamenti della società esterna che non trovano risposte adeguate da parte della scuola: sulla base di una rappresentazione che vede società e scuola esterne l'una all'altra. Quando invece la scuola è interna alla società, anzi è la società in una delle sue istituzioni e cambia ovviamente a modo suo, insieme alla società”¹⁹. Questi cambiamenti continui richiedono interpreti diversi, capi d'istituto diversi, che possono essere sostituiti quando se ne avverte il bisogno per il cambiamento. Con il DS di ruolo e burocrate tutto questo diventa molto difficile e questo nega il valore della scuola e della sua autonomia educativa.

¹⁹ E. Damiano, *Per un progetto di scuole. Prospettive multiple*, in Aa.Vv., *Per un progetto di scuola. Ordinamenti, istituzioni, Cultura*, XLVIII Convegno di Scholé, Brescia, La Scuola, 2010, pp. 17-18.