

PROGRAMMA EDUCATION

FGA WORKING PAPER

N. **11** (1/2009)

La scuola che vorrei...

I Dirigenti Scolastici e i tempi dell'autonomia

Luisa Ribolzi

Professore Ordinario di Sociologia dell'educazione
Facoltà di scienze della formazione dell'Università di Genova

La ricerca è stata svolta da Gruppo CLAS con la supervisione scientifica di Luisa Ribolzi.

L'equipe era composta da Laura Sala, Theofanis Vervelacis, Fiorella Senni, Sonia La Rocca, Riccardo Bozano, Raffaele Solinas.

Il trattamento dei dati è stato realizzato da Marco Razzi.

Si ringraziano tutti i Dirigenti Scolastici che hanno trovato nella loro affollata giornata di lavoro il tempo per l'intervista e la compilazione dei time budget. Senza il loro contributo questo lavoro non sarebbe stato possibile.

© Fondazione Giovanni Agnelli, 2009

Le opinioni espresse in questo testo sono responsabilità degli autori e non necessariamente riflettono quelle della Fondazione Giovanni Agnelli.

The opinions expressed in this paper are the sole responsibility of the authors and do not necessarily reflect those of the Fondazione Giovanni Agnelli.

www.fondazione-agnelli.it

segreteria@fga.it

INDICE

Introduzione metodologica.....	4
Premessa	6
1. Qualche considerazione introduttiva	7
2. I risultati della ricerca	9
2.1 I docenti e i collaboratori	9
2.2 Innovare e migliorare	11
2.3 L'uso del tempo	13
2.4 I meccanismi e gli oggetti di delega	16
2.5 Affrontare le criticità.....	19
2.6 Limiti e opportunità dell'autonomia	20
3. L'analisi del Time Budget giornaliero e del Time Budget annuale.....	24
3.1 Il <i>time budget</i> giornaliero.....	24
3.2 Il <i>time budget</i> annuale.....	28
Conclusioni: ... la scuola che vorrei	35

Introduzione metodologica

Per la realizzazione dell'indagine sull'uso del tempo dei Dirigenti Scolastici, il gruppo di ricerca ha costruito strumenti di tipo sia quantitativo che qualitativo; questa scelta metodologica ha permesso inizialmente di ottenere una base informativa sull'oggetto di ricerca estremamente interessante, che è stata poi integrata dalla seconda rilevazione qualitativa, producendo un quadro di riferimento ampio ed articolato.

Nel dettaglio, per la raccolta di dati il team ha costruito:

1. una matrice in grado di rilevare le diverse attività svolte da ogni Dirigente durante singoli giorni di scuola, con una disaggregazione del tempo giornaliero in porzioni di 30 minuti (*time budget giornaliero*). Le attività predefinite in tale matrice sono state le seguenti: riunioni, telefonate, incontri a due, studio di normative, posta ed email (inviata e ricevute), stesura di documenti, raccolta e diffusione di informazioni, diffusione di istruzioni e indicazioni, altro (con correlata specifica del contenuto dell'eventuale nuova attività non precodificata). Ai rispondenti è stato richiesto di compilare tale matrice per tre giornate differenti, scelte autonomamente da ciascun intervistato fra quelle rappresentative della normale attività;
2. un prospetto riepilogativo del tempo utilizzato nell'arco dell'intero anno scolastico, suddiviso in sei macro temi: attività direzionale, arricchimento e ampliamento dell'offerta, servizio formativo, servizi rivolti agli utenti, gestione delle risorse, rapporti istituzionali. Ciascuno di essi è stato ulteriormente scomposto in indicatori, in numero variabile a seconda dello specifico contenuto degli stessi macro temi. La misurazione richiesta è stata duplice: ogni rispondente doveva, in primo luogo, attribuire un peso percentuale a ciascun indicatore all'interno dei macro temi, in secondo luogo ripetere la stessa operazione con riferimento all'insieme di tali macro temi¹;
3. una *traccia di intervista*, composta da:
 - una prima parte mirata alla raccolta di informazioni relative ai dati strutturali dei diversi intervistati (sesso, età, luogo di nascita, materia e anni di insegnamento) e delle scuole da loro dirette (tipologia, aspetti dimensionali, ossia totale dei docenti, del personale ATA e degli studenti, breve descrizione del contesto di riferimento della struttura scolastica). Infine ai rispondenti è stato richiesto di descrivere due casi di successi e due di insuccessi ottenuti come Dirigenti Scolastici;
 - una seconda parte finalizzata a rilevare l'approccio tenuto dai Dirigenti Scolastici nella gestione quotidiana delle strutture scolastiche di appartenenza, nella definizione degli obiettivi da raggiungere (sulla base dell'autonomia ma anche delle risorse disponibili, non sempre adeguate), nel coinvolgimento del corpo docente per il raggiungimento di tali obiettivi anche attraverso meccanismi di delega, nel modo di affrontare e superare eventuali criticità, attraverso le seguenti nove domande²:
 - a. *Quale scuola vorrebbe? Quali progetti di miglioramento ha attivato (o sta promuovendo) per raggiungere questi obiettivi?*
 - b. *L'attuale gestione del tempo le consente di fare ciò che si è proposto? Quali scelte ha effettuato? Quali criticità ha riscontrato?*
 - c. *Cosa potrebbe delegare e quali condizioni?*
 - d. *Cosa ha fatto/potrebbe fare per coinvolgere maggiormente i suoi collaboratori, cosa ha fatto/potrebbe fare per far assumere loro gradualmente maggiori responsabilità?*

1 Il totale percentuale degli indicatori del macro tema, analogamente alla somma del peso successivamente attribuito ad ogni macro voce, doveva quindi risultare pari al 100%.

2 E' stato inoltre previsto uno spazio dedicato a note e integrazioni, utilizzabile anche dall'intervistatore per sue eventuali osservazioni.

- e. Secondo Lei come si ottiene il trasferimento delle competenze gestionali a breve e a medio-lungo termine?
- f. Cosa sta facendo o pensa di fare per superare le criticità riscontrate e per perseguire con maggiore efficacia i suoi obiettivi? (...la scuola che vorrei...) Quali risorse potrebbe utilizzare (disponibili o potenziali)?
- g. Quali limiti e quali opportunità offre l'autonomia nella gestione del proprio tempo? Cosa ha prodotto l'Autonomia:
- ha aumentato gli aspetti/i compiti burocratici?
 - ha offerto strumenti e opportunità per dedicare più tempo alla realizzazione della propria mission?
- h. Come è cambiata la gestione del tempo negli ultimi anni?
- i. Come si colloca l'Ufficio Scolastico Regionale rispetto al governo della scuola?

I Dirigenti sono stati molto collaborativi, se si considera la mole di informazioni richiesta a ciascuno. L'unica parziale eccezione è stata rappresentata dalla scheda relativa alla rilevazione dell'impiego del tempo giornaliero per le varie attività, che ha creato qualche perplessità nei rispondenti non tanto in merito al contenuto, quanto più all'impegno necessario per la sua compilazione, o addirittura alla sua applicabilità al lavoro del Dirigente Scolastico.

Nel complesso all'indagine hanno aderito 38 dirigenti, in scuole distribuite fra Nord (prevalente) e Centro Sud. Il time budget giornaliero è stato compilato da 13 dirigenti dell'area settentrionale: uno ha ritenuto di restituire soltanto una scheda, mentre altri due hanno completato quelle relative a due giornate. Le rimanenti 10 scuole hanno svolto il lavoro richiesto per intero. Complessivamente il gruppo di lavoro ha potuto quindi disporre di 35 schede di time budget giornaliero, che sono state analizzate come altrettanti casi, prescindendo quindi dalla provenienza territoriale anche per ragioni di poca rappresentatività, vista l'assenza di schede del Centro Sud.

Con riferimento invece alle schede relative al time budget annuale, tutti i dirigenti aderenti all'indagine le hanno compilate per intero, fornendo così uno spaccato significativo dell'uso del tempo a diversi livelli e nelle diverse aree interessate dalla ricerca. Il numero di risposte ha permesso di realizzare ulteriori elaborazioni, sempre di tipo sperimentale.

Gli indicatori dei macro argomenti strutturati nella scheda di time budget annuale sono stati inoltre ricondotti a due tipologie di governo della scuola: la prima, in cui prevale uno stile basato sul management, la seconda in cui lo stile è invece basato sulla leadership. Grazie alla collaborazione del dottor Daniele Vidoni³, tutti gli indicatori costruiti dal gruppo di ricerca per la scheda del time budget annuale sono stati correlati ad entrambe le macrocategorie prima accennate e i pesi percentuali indicati dai rispondenti per tali indicatori sono stati ricondotti all'una o all'altra di tali macrocategorie: ne è derivata una ulteriore distribuzione dei Dirigenti intervistati in relazione al loro tipo di 'comportamento' (più teso al management o alla leadership, appunto)⁴.

³ Il gruppo di lavoro ringrazia il Dott. Daniele Vidoni, del CRELL – Centre for REsearch on Lifelong Learning di Ispra per il supporto fornito nella riconduzione degli indicatori alle due macrocategorie di comportamento dei Dirigenti Scolastici da lui individuate nel corso della ricerca svolta sugli archivi OCSE-PISA e IED-TIMMS (per un breve approfondimento su tale ricerca si veda la successiva nota 5).

⁴ Daniele Vidoni ha svolto una ricerca su 18 paesi, di cui 14 europei (Belgio parte fiamminga, Bulgaria, Cipro, Inghilterra, Estonia, Ungheria, Italia, Lettonia, Lituania, Olanda, Romania, Scozia, Slovenia e Svezia) e 4 extraeuropei (Australia, Giappone, Norvegia e USA). In particolare ha analizzato due database, quello di OCSE

Lo strumento meriterebbe ulteriori approfondimenti: non è stato infatti possibile sapere per tutti i casi studiati se gli approcci rilevati rappresentano una naturale applicazione delle peculiarità caratteriali e professionali dei vari intervistati (quindi se essi siano per natura più manager che leader o viceversa) o se, invece, è il contesto di riferimento (sia esso interno o esterno alle strutture scolastiche di appartenenza) che guida l'approccio dei Dirigenti stessi. Resta però innegabile la valenza di quanto emerso, che fra l'altro ha permesso anche di contestualizzare e quindi comprendere meglio le motivazioni di alcune affermazioni proposte dai rispondenti nel corso delle rispettive interviste.

Nelle pagine che seguono vengono presentati i risultati dell'indagine. La prima parte contiene le riflessioni derivanti dalle interviste condotte con i vari Dirigenti Scolastici, mentre la seconda riguarda le elaborazioni dei dati raccolti attraverso le matrici (uso del tempo giornaliero) e dei prospetti (distribuzione del tempo annuale).

Premessa

Vorrei una scuola nella quale gli attuali vincoli che non supportano l'esercizio dell'autonomia scolastica fossero superati, attraverso il completamento della riforma di sistema e di una riforma dell'istruzione secondaria che tenga conto degli obiettivi di Lisbona 2010 non come buone intenzioni ma come buone prassi, e soprattutto definizioni chiare di competenze e sostegno alla costruzione di un sistema virtuoso di *governance*. Vorrei una scuola dove la valutazione divenisse uno strumento operativo e di supporto allo sviluppo del miglioramento (Istituto Tecnico Commerciale, Nord).

Nel contesto perennemente mutevole della scuola italiana, in cui è in corso dal gennaio del 1997 un processo di rinnovamento che non si completa mai perché, come nota uno dei Dirigenti da noi intervistati "in Italia il sistema politico blocca il processo di cambiamento" (Istituto. Professionale, Centro Sud), in quanto non riesce a trovare un accordo né sulle priorità degli obiettivi né sulle modalità di affrontare e risolvere i problemi, l'unica trasformazione attuata, anche se solo in parte, è stata il passaggio da un sistema centralizzato ad un sistema di scuole autonome, con l'attribuzione di

PISA (per la parte relativa agli studenti) e quello di IED-TIMSS (che, con riferimento ai paesi selezionati e agli strumenti utilizzati da ognuno per le rispettive raccolte di dati, è risultato l'unico ad avere un *item* mirato a rilevare come il tempo dei Dirigenti Scolastici venga impiegato per le diverse attività scolastiche), cercando di definire gli effetti che le competenze dei Dirigenti Scolastici possono avere sulla scuola di cui essi siano capo, ma anche sui processi di apprendimento e infine, aspetto più rilevante, sul potenziale successo degli studenti.

Più precisamente Vidoni ha individuato due categorie:

- a. Dirigenti 'specializzati' in management che, per loro capacità/preparazione (e anche per personale convinzione) risultano più concentrati sulla gestione delle questioni amministrative e burocratiche scolastiche, sulle pubbliche relazioni e su altre attività residuali, non direttamente riferibili all'insegnamento nelle strutture di cui sono a capo;
- b. Dirigenti 'specializzati' nella leadership, più attenti invece all'insieme delle attività riconducibili alla sfera educativa: dalla partecipazione diretta nella definizione dell'offerta formativa scolastica e, più in generale, a tutti gli altri aspetti correlati alla stessa sfera educativa, alla costante supervisione dei docenti, fino al caso di Dirigenti che siano anche docenti. Va detto peraltro che questa ultima ipotesi non vale per le scuole italiane dove, come noto, il Dirigente può al massimo sostituire un docente se improvvisamente assente, mentre per le altre situazioni deve attivare le supplenze: in Italia, infatti, il Dirigente Scolastico è incompatibile per legge (quindi al di là di questioni di tempo) con le attività di docenza e supplenza.

un ruolo centrale di progettazione e governo per i Dirigenti. L'autonomia "consente ad ogni istituto di definire la propria offerta in relazione al contesto dei bisogni formativi rilevati, e ai maggiori spazi di scelta progettuale corrispondono maggiori e più forti istanze di controllo e verifica delle scelte effettuate. Il passaggio stesso da un sistema all'altro, seppure il secondo non abbia ancora raggiunto una transizione alla *governance* prevista dalla norma – in quanto non sono ancora chiari e definiti i poteri e le competenze di Stato e Regioni – ha comunque già reso necessari nuovi compiti istituzionali alle autonomie funzionali delle scuole, e ciò si rileva anche nella gestione del tempo. Non è sufficiente una buona norma perché il cambiamento diventi effettivo. Occorre che i comportamenti professionali acquisiscano le nuove competenze che il sistema richiede. Nella fase attuale il Dirigente Scolastico lavora sulla base di un piano strategico che mira ad essere funzionale all'esercizio dell'autonomia, seppure in un quadro generale incompleto" (Istituto Tecnico Commerciale, Nord)

Questa lunga citazione ben esprime, con le parole di uno di loro, i motivi per cui abbiamo deciso di ascoltare i Dirigenti, piuttosto che di formulare astratte ipotesi di trasformazione della scuola. Non si tratta di una ricerca quantitativa, dai risultati generalizzabili, anche se abbiamo cercato di differenziare il più possibile tra loro i Dirigenti intervistati⁵: partendo dall'esame di come essi usano il loro tempo, abbiamo cercato di identificare problemi e prospettive, e di capire che futuro vorrebbero per le scuole autonome le persone incaricate di farle funzionare.

1. Qualche considerazione introduttiva

"Il bravo dirigente è come uno sciatore esperto: sa che il successo dipende dal guardare avanti verso il traguardo, e non indietro verso la sicurezza delle colline"

BENNIS W. (1997), *Managing people is like herding cats*, Publishing, Provo, UT.

Come già detto, nel lungo, incompiuto ed estenuante processo di rinnovamento della scuola italiana in atto dal gennaio del 1997, un solo punto si può dare per acquisito, ed è l'istituzione, con la legge 59 (sempre del 1997), dell'autonomia scolastica, a seguito della quale la scuola è passata da un modello centralizzato ed uniforme, in cui i singoli istituti erano poco più che semplici esecutori delle direttive emanate dal centro, a un sistema di scuole autonome caratterizzato dalla capacità di rispondere in modo efficace ad una domanda formativa per sua natura differenziata. Conseguenza dell'autonomia è stato il conseguimento della dirigenza da parte dei capi di istituto, non più "Direttori" (nelle scuole elementari) o "Presidi" (nelle scuole secondarie), ma "Dirigenti Scolastici".

Questo passaggio segna un decisivo cambiamento nella funzione e nei compiti del Dirigente, che diviene non più garante dell'osservanza delle norme centrali (in altre parole, un burocrate) ma l'organizzatore di un ambiente complesso di apprendimento, garante verso i suoi utenti (studenti e famiglie, ma anche la comunità locale) della qualità dell'istruzione erogata dalla scuola da lui diretta. Lo scambio fra autonomia e *accountability* prevede una valutazione compiuta dal centro per tutelare gli utenti e promuovere l'equità, anche se questo controllo viene talvolta percepito come un limite

⁵ Come già accennato in precedenza, sono stati intervistati 38 Dirigenti in aree diverse del paese (Lombardia, Piemonte, Liguria, Trentino, Lazio, Campania e Calabria), di diversi ordini e indirizzi di scuola, così da raccogliere pareri il più possibili differenziati.

all'autonomia decisionale delle scuole. Troviamo atteggiamenti diversi fra i nuovi dirigenti, che gradiscono la possibilità di avere più risorse da gestire come vogliono, e accettano di essere valutati sui risultati che ottengono, e i dirigenti più anziani che preferiscono lasciare al centro o ai provveditori un buon numero di compiti, e anche se ritengono necessario essere efficienti ed efficaci, hanno resistenze a pensare i propri comportamenti *in maniera misurabile*.

Se il fine ultimo di ogni politica scolastica è quello di garantire il successo degli studenti, nel senso che tutti devono ottenere il massimo in rapporto alle loro caratteristiche e alle loro aspettative, secondo il principio di personalizzazione, l'obiettivo irrinunciabile di ogni scuola è il *buon funzionamento*, che non va misurato in termini assoluti (salvo che per il raggiungimento degli standard minimi fissati dal centro), ma in termini di valore aggiunto, di buon funzionamento di cui il dirigente è responsabile. E' da rifiutare una forma identica e uniforme che tenda verso il basso: come dice il proverbio spagnolo, in questo caso "mal de muchos, consuelo de tontos". Non può venire meno l'aspetto del *trasferimento delle responsabilità alla scuola*, con una maggiore attenzione alla diversità, possibile solo se esiste una capacità di adattamento, di flessibilizzazione, che richiede un supporto alle scuole in difficoltà e una riaffermazione continua dell'autonomia, che altrimenti muore.

Possiamo allora dire che, accanto al compito di rappresentare lo Stato (che non è scomparso del tutto, ma è stato indebolito non tanto dall'autonomia, quanto dal venir meno della coesione sociale e di un processo omogeneo di trasmissione di valori), si afferma sempre più come compito primario del dirigente quello di *far funzionare la scuola*, con l'aiuto di strutture di supporto e all'interno di una istituzionalizzazione che rimane forte, anche in mancanza di una riforma degli organi collegiali. Nei Dirigenti, accanto a quella per la complessità e scarsa chiarezza dei loro compiti, è abbastanza diffusa la preoccupazione per la perdita del ruolo di coesione sociale che era proprio della scuola, anche perché, nonostante la convinzione diffusa che spostare sulle stesse scuole la decisionalità fornisce agli studenti un ambiente di apprendimento migliore e più appropriato, il legame fra decentramento e collaborazione della comunità non è immediato.

La reazione alle riforme ha visto l'attuazione di strategie di adattamento diverse, in cui è difficile dire se prevalgono le caratteristiche dei Dirigenti (che determinano gli stili di leadership), o se sono le condizioni di contesto che diventano determinanti nel costruire tipologie di comportamenti direttivi. Dal 1997 sono diventate più forti le condizioni di stress, che hanno fatto crescere il fenomeno del prepensionamento: le ricerche svolte negli Stati Uniti sui fenomeni di disaffezione legati agli interventi di riforma indicano fra i fattori causali, nell'ordine, l'eccesso di lavoro, i compiti burocratici, le pressioni dell'ambiente, l'insoddisfazione per il lavoro, lo scarso supporto delle autorità locali (divenute cruciali in seguito ai processi di decentramento), le cattive relazioni interne alle scuole e le rivendicazioni di famiglie, personale docente e non docente o sindacati⁶.

Questi elementi si riscontrano anche in Italia, mentre il senso di isolamento indicato da molti negli ultimi anni sembra – almeno in Italia – essere diminuito. Un ultimo elemento che troviamo in embrione nelle scuole autonome, soprattutto nelle secondarie superiori, e che costituisce l'immagine più nuova che emerge negli ultimi vent'anni, è quello dell' "imprenditore educativo", teso a far crescere il successo della sua scuola e capace di far fronte ai cambiamenti, che essendo discontinui

⁶ J. DRAPER, P. McMICHAEL (1996), I am the eye of the needle and everything passes through me: primary headteachers explain their retirement, in "School organisation", vol. 16, n.2, pp. 149-164.

impediscono alle riforme di essere “come prima, solo di più” in quanto “il cambiamento non è più quello di una volta”⁷

2. I risultati della ricerca

2.1 I docenti e i collaboratori

Non dimentichiamo che “se l’autonomia avrebbe dovuto rafforzare la dimensione di sistema, di fatto ancor oggi l’unica “figura di sistema” è il Dirigente, che esercita la sua *leadership* in una scuola in cui gli autori principali, i docenti *in primis*, sono ancora dentro un’idea di scuola pre-autonomia, e quindi non si vivono come membri di una “comunità educativa” in cui essere promotori attivi e consapevoli, protagonisti insieme al Dirigente di un progetto educativo. Prevale ancora un vissuto legato al vecchio modello burocratico autoritario-centralistico, in cui ricevere direttive ma essere sostanzialmente liberi nella propria attività di aula, svolta prevalentemente a livello individuale” (Istituto Comprensivo, Nord)

I Dirigenti Scolastici considerano assai negativamente l’impossibilità di esercitare un effettivo controllo sulle risorse umane disponibili, sia perché “per una scuola avere alcuni docenti non all’altezza del compito che destabilizzano l’ambiente rappresenta una grande criticità” (Liceo Classico, Scientifico, Linguistico, Nord), sia perché non si riesce a “creare una comunità in cui tutti lavorano per raggiungere un obiettivo condiviso” (Istituto Comprensivo, Nord), mentre è importante “riproporre il concetto di scuola intesa come comunità educante” (Istituto Tecnico Industriale Centro-Sud), anche se “gli studenti non capiscono lo spazio loro concesso, rifuggono da questa possibilità” (Istituto Tecnico, Centro-Sud).

Il fatto che “la gestione del personale è ministeriale e non dipende dalla scuola ... credo che siamo uno degli ultimi paesi europei a mantenere ancora questa assurdità” con un’assegnazione centralizzata e non in relazione al programma, rende difficile la continuità, ed è problematico inserire i nuovi arrivati in un progetto magari avviato da anni: sarebbe auspicabile “un sistema che vincoli gli insegnanti – dopo la valutazione positiva del Dirigente – almeno per un periodo triennale” (Istituto Comprensivo, Nord). Dovrebbe essere anche superata l’aleatorietà dei docenti, dall’entrata in servizio (“ogni scuola dovrebbe verificare la sintonia fra le aspettative del docente e il piano dell’offerta formativa”) ai trasferimenti (“sarebbe importante che gli interessi della scuola e del docente convergessero... spesso accade che dei docenti si trasferiscano e la scuola si trovi all’improvviso senza una professionalità e delle competenze su cui fino a quel momento ha potuto fare affidamento, oppure investe tempo ed energie su di una persona che l’anno dopo cambierà scuola”, Liceo Classico, Scientifico, Linguistico, Nord).

⁷ HANDY C. (1989), *The age of unreason*, Hutchinson, London, pp.5-6.

La riluttanza è presente anche in un corpo docente stabile: “favorire la discussione collegiale e la condivisione dei criteri di valutazione non è sempre semplice: i docenti si trincerano dietro la libertà di insegnamento” (Istituto Statale D’Arte, Nord) che si vede come messa a rischio da un lavoro comune, così che bisogna “convincere le persone, attraverso un lavoro di anni, che programmare un percorso in comune con i propri colleghi non va a ledere la libertà di insegnamento... ognuno poi spenderà la propria professionalità e la propria fantasia nella propria classe, con attività che possono essere diverse, ma all’interno di un percorso comune” (Istituto Comprensivo, Nord). E’ frequente notare un conflitto “su tutto quello che viene visto come imposizione” di fronte a cui i docenti tendono peraltro a “fare muro” (Istituto Statale D’Arte, Nord). E’ quindi fondamentale, per far funzionare la scuola e per promuovere iniziative, “migliorare il clima e creare fiducia” (Istituto Comprensivo, Nord), cercando la collaborazione dello staff e riflettendo in modo sistematico con i responsabili di area e di settore.

Sull’ambivalenza del ruolo, fra professionista e burocrate, ci sono poche osservazioni, in parte contraddittorie: un Dirigente colloca nel passato l’età dell’oro dell’insegnante professionista, “Era un professionista geniale, entusiasta, riconosciuto come carismatico, con una grande soddisfazione più che di tipo economico, dai ragazzi e dai genitori, aveva un ruolo riconosciuto nella società” (Istituto Comprensivo, Nord), e vede ora la prevalenza della mentalità impiegatizia, tanto da paventare l’andata in pensione delle vecchie generazioni che guardano ai pochi incentivi (un Dirigente ha affermato, a questo proposito, di avere assistito più di una volta a conflitti tra docenti durante i collegi, proprio per questioni economiche)⁸ non si aggiornano e sono tutti appiattiti per mancanza di possibilità di carriera.

Uno dei limiti fondamentali alle possibilità di gestione efficace della risorsa umana è la formale uniformità del corpo docente, legata al mito dell’unicità della funzione insegnante: “Purtroppo in Italia c’è questa mentalità dell’appiattimento, di livellamento del personale per cui non è prevista carriera, per cui anche le persone di buona volontà e con grosse competenze non hanno un riconoscimento né economico né giuridico e questo secondo me è inaccettabile” (Istituto Comprensivo, Nord). I Dirigenti, invece, sono nella quasi totalità convinti della necessità che esista nelle scuole un *middle management*, una distinzione gerarchica legata all’importanza delle funzioni (bisognerebbe poter usare docenti di diversa qualità...): a fronte dell’impossibilità formale, troviamo una varietà di soluzioni informali nell’identificazione dei “collaboratori del Dirigente” e nella ricerca di soluzioni premiali. E’ importante la capacità del Dirigente Scolastico di formare le avanguardie: “E’ necessario unire didattica e ricerca... altrimenti il docente diventa un praticone; spesso si incontrano docenti di buona volontà che però mancano di quella formazione pregressa che è indispensabile per poter progredire nella ricerca di una didattica più funzionale alle esigenze dell’insegnamento... il Dirigente avvia alla ricerca una minoranza di docenti che poi incide anche sugli altri” (Liceo Classico, Scientifico, Linguistico, Nord). E’ necessario tendere alla costituzione di uno staff, composto di docenti specializzati, ma non solo: il Dirigente di un Istituto Comprensivo del

⁸ Questo Dirigente dichiara “ho riscoperto una cosa molto vecchia che non si faceva più, e cioè l’encomio, che non è altro che una lettera che rimane allegata al fascicolo del docente e nel quale il capo di istituto invia un encomio, cioè fa i complimenti per la realizzazione di una particolare attività. L’ho riscoperto perché mi sono reso conto che se devo dare una gratifica ad un insegnante la devo discutere con le RSU, e succede che si cominciano a fare i conti della serva per cui magari dicono il tale insegnante prende già 100 ore, perché gliene vuole dare altre venti? E perché venti per quel progetto? Allora vuol dire che per lei quel progetto è più importante... E io lo scrivo nella lettera... le invio l’unica cosa che posso fare senza doverla discutere con la RSU” (Istituto Comprensivo, Nord)

Nord ha puntato su di un corso di formazione sull'uso del tempo e delle risorse dedicato anche al personale non docente.

2.2 Innovare e migliorare

La posizione dei Dirigenti nei confronti del cambiamento introdotto dalle riforme oscilla tra un moderato ottimismo (“Per il 70% questa è già la scuola che vorrei: la scuola che vorrei è quella in cui tutti i soggetti, insegnanti, personale scolastico, studenti e genitori, ‘tengono’, cioè fanno la loro parte. Serve la pluralità: il disagio dovuto al mescolamento delle diversità e delle culture e al basso senso di appartenenza si compensa con la ricchezza degli stili e delle motivazioni che contribuisce a far crescere la cultura di tutti”, Istituto Sociopsicopedagogico, Nord), la speranza che sia comunque possibile cambiare (“L’autonomia scolastica, anche se esercitata ancora con troppi vincoli, consente di sostenere una visione aperta e innovativa su molti processi”, Istituto Tecnico Commerciale, Nord) la sfiducia nella possibilità di un reale cambiamento, e infine – situazione relativamente nuova rispetto al passato – la delusione per le aspettative tradite.

Dichiara in proposito un Dirigente “Ultimamente c’è una grande insofferenza nel corpo docente, una grande stanchezza dovuta a un cambiamento molto pesante nel ruolo del docente, ... quello che è stato devastante sono state le tre riforme incompiute (Berlinguer, Moratti, Fioroni). La scuola ne esce a pezzi, è devastante. Gli anni migliori, quelli più esaltanti, sono stati dal 1996 al 2000, qualsiasi cosa proponevo al Consiglio veniva accolta con entusiasmo... c’era speranza per il futuro. Adesso prevale la chiusura in se stessi, come avviene in tutti i momenti di crisi, c’è una grande stanchezza e qualsiasi proposta viene fatta cadere” (Istituto Comprensivo, Nord).

Sul miglioramento, siamo in presenza di due posizioni parzialmente sovrapposte, ma non coincidenti: per alcuni significa *innovare*, “adeguarsi ai bisogni che emergono” (questa riflessione è stata proposta dai Dirigenti di due diversi Istituti Comprensivi del Nord), per altri significa invece *consolidare* “aggiornare l’offerta in una linea di continuità” (Liceo Scientifico, Nord).

Nel tentativo di rendere più efficace la scuola, siamo di fronte a molta vivacità, ma anche ad una grande frammentazione. Possiamo distinguere fra miglioramenti di tipo:

- *curricolare* (nuove tecnologie, educazione scientifica, intensificazione della formazione disciplinare anche raccordata all’inserimento dei ragazzi stranieri - Istituto Tecnico Turistico, Centro-Sud - stage e in generale contatti con le imprese). In particolare, un Dirigente afferma “La scuola che io vorrei è quella delle pari opportunità educative, e cioè una scuola dove tutti i ragazzi abbiano un percorso comune di formazione, programmato per fasce, dalla prima elementare alla terza media” (Istituto Comprensivo, Nord);
- *extracurricolare* (musica, giornalini, *peer education*, trattazione di temi culturali specialmente nei licei), con “progetti trasversali” (Istituto Tecnico Commerciale, Nord) fino alla creazione ad un Istituto di Istruzione Superiore del Nord di un ristorante con spettacoli e danza;
- *metodologico*, con l’uso degli studenti più anziani per la *tutorship* dei piccoli – poi integrata da studenti del servizio civile, Istituto Professionale, Nord - per la riduzione degli insuccessi e il sostegno dei soggetti in difficoltà (Istituto Comprensivo, Nord; Istituto Tecnico Industriale, Nord che ha creato una rete per prevenire la dispersione), la gestione integrata della classe (Istituto Comprensivo, Nord) e l’uso della formazione su temi specifici;
- *organizzativo*, come la creazione di dipartimenti, la scelta comune dei libri di testo a partire dalla prima elementare, la creazione di *reti per l’integrazione e i servizi* (Istituto Tecnico Nord; Istituto Comprensivo, Nord, Scuola Media Statale, Nord), il raccordo con i centri di formazione

permanente sul territorio per l'orientamento (Istituto Comprensivo, Nord): "Semplificare e informatizzare (assenze, scrutini..., Istituto Professionale, Nord). Molte scuole citano la partecipazione a progetti qualità, il conseguimento della certificazione, l'analisi del contesto;

- *trasversale*, con iniziative di educazione alla legalità (Istituto Tecnico, Centro-Sud), educazione civica, internazionalizzazione (Istituto Comprensivo, Nord; Liceo Linguistico, Nord). Alcuni Dirigenti sottolineano la necessità di coinvolgere le famiglie, migliorando l'informazione ("lavorare con le famiglie anzitutto con più informazioni, altrimenti la concezione della scuola e quindi della società che viene trasmessa ai ragazzi è negativa", Liceo Scientifico, Nord) altri di promuovere la partecipazione degli studenti (Istituto Professionale di Stato, Centro-Sud; Liceo Scientifico, Nord, che ha avviato il progetto "Protagonisti Noi"; Istituto Tecnico, Nord, e il cui Dirigente ha dichiarato di ricercare sempre il coinvolgimento nella scuola degli studenti e delle famiglie, "anche se spesso negli esperimenti messi in atto gli studenti rifuggono questa disponibilità, non capiscono lo spazio loro, vi è una reale difficoltà a passare a questa fase di coinvolgimento") e in generale di migliorare la comunicazione (Istituto Professionale, Nord). Degli studenti i Dirigenti Scolastici non parlano molto (uno dice con qualche rammarico che da gran parte del suo tempo è preso dall'organizzazione, non ha quasi più contatti con loro), anche se si indica l'importanza di "motivare i ragazzi più giovani migliorando la didattica nel biennio "(Istituto Tecnico Commerciale, Nord).

Esiste un elevato consenso sul fatto che il cambiamento vada tenuto sotto controllo, con verifiche sistematiche e standardizzate sui risultati (Istituto Comprensivo, Nord), ma la *valutazione*, indicata da molti come punto cruciale, deve fare i conti con "atteggiamenti pregiudiziali da parte dei docenti" (Istituto Comprensivo, Nord) mentre sarebbe auspicabile "introdurre un sistema premiante commisurato al raggiungimento degli obiettivi di efficacia e di efficienza" (Istituto di Istruzione Superiore, Nord) per valorizzare chi lavora bene e offrirgli prospettive di carriera, mentre adesso i docenti migliori sono "mortificati" (Istituto Professionale, Centro-Sud). Sono stati fatti degli esperimenti innovativi, ma per lo più sugli apprendimenti degli studenti, introducendo forme di valutazione per competenze (Istituto Comprensivo, Nord).

Dichiara un Dirigente: "vorrei una scuola nella quale la valutazione riguardasse tutte le componenti e fosse riconosciuta come modalità di miglioramento della qualità dell'istruzione e che consentisse di evidenziare e di intervenire sulle criticità (competenze degli studenti, competenze professionali dei docenti, del personale ATA, dei Dirigenti Scolastici). Vorrei un sistema chiaro ed equo, corretto ed imparziale, che funzionasse da riferimento. Vorrei che a fianco delle azioni di valutazione fosse finalmente riconosciuta come obbligo e finanziata una formazione in servizio che vincolasse le professionalità a riqualificare/aggiornare le proprie competenze" (Istituto Tecnico Commerciale, Nord).

Passando all'esame delle difficoltà, secondo gli intervistati, il quadro complessivo del sistema non facilita le innovazioni, in particolare "da una parte si cerca l'identità formativa, e dall'altra la si perde" (Istituto Sociopsicopedagogico, Nord) e fin dall'istituzione stessa dell'autonomia la legge l'ha assegnata alle scuole ma non ha fatto nulla per modificare le risorse disponibili, soprattutto umane ma non solo (non dovrebbero essere vincolate alla classe).

Afferma un Dirigente (Istituto Tecnico Commerciale, Nord): "attualmente stiamo inseguendo i cambiamenti. Appena ti organizzi, arriva un provvedimento che anziché chiarire crea ulteriore confusione". Da questo punto di vista c'era maggiore chiarezza prima; a tal proposito un altro Dirigente sottolinea: "noi eravamo l'organo periferico dell'amministrazione, per cui ogni settimana

ricevevo il pacco delle circolari ed eseguivo quello che c'era scritto, lo mettevo in pratica..." (Istituto Comprensivo, Nord).

Alcuni indicano però anche punti specifici, come l'eccesso di burocrazia legato allo svolgimento dei compiti amministrativi che prima erano dei Provveditorati, gli orari troppo rigidi, soprattutto per le scuole in cui ci sono studenti che possono lavorare o l'ingestibilità dei consigli di classe: ci sono troppi insegnanti, è impossibile farli lavorare insieme, sarebbe meglio accorpate le materie o insegnarle in periodi più brevi o anche per un solo anno (Istituto Professionale, Nord).

2.3 L'uso del tempo

La gestione del tempo viene definita "un cardine di serietà e professionalità" (Liceo Scientifico, Centro-Sud), e i Dirigenti Scolastici sono divisi in misura quasi uguale fra chi pensa che il tempo sia troppo poco, e chi pensa che sia sufficiente, anche se con fatica sempre maggiore; basta sapersi organizzare e – soprattutto – saper delegare a persone di cui ci si fida: "i collaboratori me li scelgo direttamente fra il personale più valido e collaborativo"(Liceo Scientifico, Centro-Sud). Molto pragmaticamente, un Dirigente nota che "nel complesso l'autonomia dà maggiori opportunità per organizzare il proprio tempo, le cose da fare però sono di più" (Istituto d'Arte, Nord).

Le risposte alla domanda su che cosa è cambiato rispetto al passato possono essere catalogate in tre gruppi:

1. un gruppo dominante, che pensa che il carico di tempo richiesto al Dirigente sia aumentato rispetto al passato ("vi è stata una totale dilatazione del tempo per il Dirigente", Istituto Tecnico Commerciale, Nord; "non ci sono più orari di servizio, è richiesta una presenza *full time*", Istituto Comprensivo, Nord; "il tempo è aumentato in modo spaventoso, con abbattimento dei giusti tempi da destinare alla famiglia e con gravi rischi, anche certificati, alla salute", Istituto Tecnico Industriale, Centro-Sud), sia pure diversificando le motivazioni:
 - *l'autonomia prevede un maggior carico di attività*: "C'è una dilatazione del tempo in cui è richiesta la presenza del Dirigente a scuola, e i giorni diventano sempre più lunghi, perché vi sono sempre più compiti da svolgere "(Liceo Scientifico, Nord); "alla scuola negli ultimi anni sono state chieste sempre più risposte senza gli strumenti adeguati per poterle dare, non ci sono le risorse o gli investimenti giusti. Noi Dirigenti dobbiamo occuparci di aspetti che prima erano centralizzati presso gli organi di competenza (Ministero, Provveditorato). Ora tutto ricade su di noi" (Liceo Linguistico, Nord);
 - *l'autonomia prevede compiti più differenziati* (e di conseguenza anche tempo per l'aggiornamento, Istituto Tecnico Commerciale, Nord) ed ha sostanzialmente modificato i compiti e le responsabilità del Dirigente: "l'impegno orario è molto più oneroso. Prima il ruolo del Dirigente era prevalentemente esecutivo, con orario fisso (36 ore). Ora si è trasformato, con responsabilità più di tipo manageriale e di gestione, con circa 60 ore di lavoro settimanale, anche il pomeriggio e la sera" (Liceo Istituto Istruzione Superiore, Nord);
 - *l'autonomia ha generato una maggiore complessità* "è aumentata la complessità – la responsabilità primaria del Dirigente che deve conoscere, leggere e interpretare dando delle direttive... prima era un mero esecutore di compiti, ora è un gestore nel vero senso della parola" (Istituto Istruzione Superiore, Nord); "è peggiorato il contesto in cui opera il Dirigente

Scolastico: tagli di risorse e normative più complesse hanno complicato la gestione del tempo” (Istituto Tecnico Industriale, Nord). La difficoltà a definire la distribuzione dei compiti è un elemento negativo, dal momento che “il tempo si passa a far quello che altri dovrebbero fare, e quindi il tempo è molto limitato” (Istituto Professionale, Centro-Sud).

2. Un secondo gruppo, più ridotto, secondo cui l’introduzione delle deleghe, “esonero il Dirigente Scolastico dall’impegno sulla gestione spicciola, ha invece rafforzato l’impegno diretto sugli aspetti progettuali/gestionali” (Istituto Professionale, Nord)): ne consegue una possibilità di utilizzare il tempo in modo diverso, dedicandosi per esempio “al territorio ed ai partner esterni” (Scuola Media Statale, Nord), e, se si è in grado di razionalizzare le attività, organizzandosi in base alle proprie priorità, addirittura un risparmio di tempo, così che “la flessibilità nel complesso ha portato benefici al ruolo di Dirigente Scolastico” (Istituto Comprensivo, Nord).
3. Un ultimo gruppo sostiene che nulla è cambiato, tempo pieno prima e tempo pieno dopo: “per me la gestione del tempo non è cambiata: non ho mai badato all’orario, a tempo pieno!” (Liceo Classico, Nord); “non è cambiato nulla, sono sempre stato abituato a lavorare così” (Liceo Classico, Centro-Sud), oppure relativizza, asserendo che tutto dipende dal tipo di scuola, dai collaboratori disponibili o “dallo stile che adotta il Dirigente” (Istituto Sociopsicopedagogico, Nord).

Comune è la lamentela sul dominio dei compiti burocratici, in quanto “la gestione del tempo è concentrata soprattutto sugli aspetti burocratici e amministrativi a discapito di quelli didattici, per cui c’è una forte delega ai collaboratori basata sulla grande fiducia costruita negli anni” (Istituto Comprensivo, Nord). Molti dichiarano esplicitamente di non avere più tempo per seguire la didattica, con rammarico: “sul piano della gratificazione personale mi piacerebbe occuparmi direttamente dei processi formativi” (Istituto Comprensivo, Nord); “la criticità maggiore nella gestione del mio tempo è di non riuscire a gestire gli aspetti didattici” (Liceo Istituto Istruzione Superiore, Nord) o per sviluppare i rapporti con i collaboratori e gli studenti (Istituto Comprensivo, Nord; Liceo Scientifico, Centro-Sud), o per una programmazione di ampio respiro: “non si ha più il tempo per pensare ad una *mission* futura. Si cerca di sopravvivere, anche se mi rendo conto che è un errore, perché è fondamentale pensare alle strategie per il futuro” (Istituto Tecnico Commerciale, Nord).

La ridotta disponibilità di tempo per seguire gli aspetti didattici costituisce per la maggioranza dei Dirigenti la principale, e rimpianta, differenza con il passato: “Prima riuscivo ad avere un confronto significativo con i docenti e le classi...”(Istituto Comprensivo, Nord); “una nota negativa per il ruolo del Dirigente è la drastica riduzione del tempo da dedicare alla didattica” (Istituto Comprensivo, Nord); “Prima dell’autonomia, come Dirigente dedicavo più tempo alla didattica, all’aspetto culturale...con l’autonomia devo dedicare più tempo all’aspetto del management. E’ un limite quello di non riuscire ad intervenire come nel passato nel merito degli aspetti didattici, cerco di recuperarli in parte grazie al sistema qualità che mi permette di tenere sotto controllo con minore dispendio di tempo tutti i processi della scuola” (Liceo Scientifico, Nord).

Da queste e da altre dichiarazioni, emerge con una certa chiarezza che molti Dirigenti non riescono a staccarsi se non in parte dal ruolo docente rivestito per tanti anni (alcuni fanno in proposito un esplicito confronto) e continuano a considerarsi una specie di insegnante delegato ad altri compiti, piuttosto che titolari di una funzione in cui i compiti didattici sono compiti di organizzazione e controllo dell’ambiente di apprendimento e non interventi sulla didattica: ”ricordo nei primi anni la mia presenza fisica nelle classi ad assistere alle lezioni, a dare consigli ai docenti anche rispetto alla

metodologia dei progetti nell'ambito della lingua straniera da cui io provenivo" (Istituto Comprensivo, Nord).

Il lavoro del Dirigente "non ha scadenze da rispettare, non ha orario" (Istituto Comprensivo, Centro-Sud) e in più non può essere completamente programmato, sia perché non è costante ma ha dei momenti di picco (come gli esami e gli scrutini, Liceo Scientifico, Nord), sia perché "si vive di urgenze che devono essere tutte presidiate dalla direzione" (Istituto Comprensivo, Nord); "le principali risorse di tempo sono dedicate alla risoluzione di problematiche ed emergenze, che privano il Dirigente della necessaria calma per dedicarsi alla gestione, organizzazione ed innovazione della didattica e dell'Istituto" (Istituto Comprensivo, Nord), oppure altri soggetti che emanano ordinanze "non tengono conto dei tempi della scuola... e di conseguenza tutto quello che è stato programmato viene stravolto" (Istituto d'Arte, Nord) e c'è un 'appesantimento' legato alla necessità di far fronte alle richieste dei soggetti esterni alla scuola (Liceo Linguistico, Nord). Ci sono anche situazioni di crisi, come quella del Dirigente che afferma "in questo anno scolastico ho attivato azioni per rasserenare l'ambiente interessato da problemi di indagine giudiziaria" (Istituto Tecnico Industriale, Centro-Sud).

La soluzione adottata è in molti casi, oltre alla delega ("è necessario creare figure intermedie tra Dirigenti e docenti per facilitare una responsabilità diffusa, anche esentando alcuni docenti part time o full time dall'aula per compiti di responsabilità all'interno dell'istituto", Istituto Professionale, Nord; "è necessaria la presenza di almeno due collaboratori con esonero parziale dalle lezioni", Istituto Comprensivo, Nord) e alla creazione di strutture decentrate flessibili, quella di ampliare o quantomeno rendere più flessibile l'orario di lavoro, sfruttando il sabato o le ore serali per terminare le attività rimaste in sospeso (questa riflessione è stata proposta, fra gli altri, dai Dirigenti Scolastici di due Istituti Comprensivi dell'area Nord, dal Dirigente di un Istituto Tecnico per il Turismo, Centro-Sud) o per svolgere attività di programmazione (Istituto Tecnico, Centro-Sud; Liceo Scientifico, Centro-Sud, che sottolinea anche la 'solitudine' del Dirigente).

In sintesi, troviamo quattro soluzioni possibili per la scarsità di tempo: aumentare la delega, aumentare il tempo di lavoro, migliorare l'organizzazione e differenziare il tempo dedicato ai diversi compiti.

L'autonomia ha fatto crescere sia l'impegno che le responsabilità e il problema che il Dirigente si trova a dover risolvere è quello di *realizzare un equilibrio tra delega e responsabilità personale*: le due posizioni estreme possono essere sintetizzate fra chi pensa che il tempo non sia sufficiente in quanto l'emergenza non consente programmazione, e solo il Dirigente è in grado di farvi fronte, e chi pensa invece che se ci si organizzasse, il numero delle vere emergenze potrebbe diminuire, oppure che le stesse emergenze potrebbero essere prevenute, ad esempio attraverso un'informazione efficace: "Mi concentro sulla risoluzione dei problemi man mano che si presentano, o cercando di prevenirli o mettendo un piede in una struttura per fronteggiarli" (Scuola Media Statale, Nord). Ci sono anche dei passaggi dall'una all'altra posizione, in quanto "con l'esperienza il tempo viene utilizzato al meglio e razionalizzato. In passato cercavo di seguire tutto, poi ho sempre più delegato e responsabilizzato i docenti" (Istituto Professionale, Nord); l'inesperienza – propria ma anche dei docenti – origina una difficoltà a decentrare.

2.4 I meccanismi e gli oggetti di delega

“Senza deleghe, il Dirigente perderebbe il suo tempo a fare il controllore” (Liceo Classico, Scientifico, Linguistico, Nord), ma “i rapporti personali sono l’unico strumento su cui fare leva, perché il riconoscimento economico è insufficiente, non ci sono prospettive di carriera di nessun genere... Ci vorrebbe un sistema di incentivi, altrimenti il rischio è che vengano coinvolte sempre le stesse persone” (Istituto Comprensivo, Nord).

Prima di approfondire le modalità adottate dai Dirigenti per delegare una parte dei propri compiti, che secondo il Dirigente di un Istituto Comprensivo del Nord potrebbe essere pari al 10-15%, è opportuno evidenziare una riflessione introduttiva: in pratica tutti gli intervistati considerano necessaria al funzionamento di una scuola autonoma l’esistenza di “quadri intermedi”, quale che sia la definizione politicamente corretta data in burocratese: collaboratori di cui il Dirigente si fida, qualificati e in grado di svolgere funzioni particolari di supporto, costruendo una *governance* allargata. E allora, questa è la domanda esplicita o implicita che facciamo nostra, perché questo ruolo non può essere formalizzato e riconosciuto, con meccanismi premiali economici, ma soprattutto in termini di carriera docente? Le “funzioni intermedie con responsabilità gestionali” potrebbero anche essere introdotte nella scuola non per delega ai docenti, ma come professionalità autonome (Istituto Tecnico Commerciale, Nord). Vediamo, nel frattempo, come si sono organizzati gli intervistati: nel gruppo – ma come si è detto le conclusioni non sono generalizzabili - notiamo che i Dirigenti del Nord sono più disponibili al decentramento (“ho delegato tutto quello che è delegabile”, Istituto Sociopsicopedagogico, Nord), mentre nel Centro-Sud troviamo dichiarazioni come “non delego, anzi accentro.. bisogna sempre stare attenti alla verifica e a dire l’ultima parola” (Istituto Tecnico Industriale, Centro-Sud), “è un limite, non ho mai delegato nulla” (Istituto Comprensivo, Centro-Sud), “uso la delega, ma solo dopo aver pianificato nei particolari, e comunque facendo uso dello strumento della verifica per leggere costantemente lo stato dell’arte” (Istituto Comprensivo, Centro-Sud).

Anzitutto, i Dirigenti, pur considerando fondamentale questo tipo di scelta, sottolineano che la responsabilità ultima delle decisioni resta loro, asserendo che “la presenza e la conoscenza delle situazioni deve essere sempre condivisa e le azioni di intervento debbono essere coerenti e oggetto di una visione sistemica, per cui la responsabilità e la visione della direzione non può mai mancare, pur affidando al personale spazi e responsabilità” (Istituto Tecnico Commerciale, Nord). A questo scopo spesso si mettono in atto verifiche dell’efficacia della delega (Istituto Tecnico Commerciale, Nord), si esercita un ruolo di supervisione (Istituto Comprensivo, Nord) e si afferma che la condizione per la delega è il forte coordinamento fra il delegato e il Dirigente, e il criterio da seguire è “la consegna di un obiettivo da raggiungere e non di una procedura da seguire” (Istituto Sociopsicopedagogico, Nord).

I Dirigenti mettono poi in evidenza che la delega è possibile solo se esistono persone capaci e disponibili, e in un clima di fiducia e chiara ripartizione dei compiti delegati (“bisogna avere una fiducia totale nel delegato”, Liceo Scientifico, Nord, in quanto “se si dà una delega, ma non si dà fiducia, la persona non cresce”, Istituto Professionale, Nord). E’ necessaria “una riflessione condivisa a livello di istituto: si condividono i criteri, ci si confronta, ma i docenti con deleghe devono lavorare autonomamente fin da subito, li si responsabilizza” (Istituto d’Arte, Nord). Importante anche il consenso da parte dei colleghi, per non avere ripercussioni negative sul clima della scuola, per cui fra le doti dei delegati deve esserci la capacità di gestire i rapporti con i colleghi (Istituto Comprensivo,

Nord). Il Dirigente di una Scuola Media Statale dell'area Nord precisa di non delegare mai la soluzione di conflitti che possano sorgere fra i docenti, proprio per evitare ai propri collaboratori dei veri e propri "conflitti di interesse". Il Dirigente di un Istituto Comprensivo dell'area Nord, che dalla scheda tempo risulta essere uno dei più "deleganti" afferma che sta cercando di "alleggerire" i suoi collaboratori, che "vengono individuati come parafulmine di qualsiasi malessere... . L'equivoco di fondo è che non c'è gerarchia, quindi i docenti sono tutti uguali; per cui quando un collaboratore del Dirigente dice ad un insegnante "guarda che non puoi uscire dieci minuti prima", la risposta che ricevono a volte è "Tu chi sei? Come ti permetti?".

Individuiamo tre categorie principali di delega:

- le questioni di ordinaria amministrazione, la "gestione micro della giornata" (Istituto Professionale, Nord), spesso lasciata al vicepresidente;
- la gestione di aree specifiche di attività (disciplinari, come i dipartimenti, o trasversali, come gli stage, la salute...) o di progetti, dalla certificazione della qualità al sostegno dei disabili, alla complessiva "progettualità di istituto" (Istituto Professionale, Nord);
- la gestione delle risorse finanziarie ed umane e dei rapporti con l'esterno (famiglie e comunità locale).

A queste categorie si possono aggiungere le deleghe in base alle necessità, fissate di volta in volta. La struttura organizzativa attivata è la più varia, sia per numero che per composizione: in alcuni casi il vicario ha un ruolo fondamentale, in altri – più rari – è stato sostituito da uno staff di presidenza; il numero e la tipologia dei componenti lo staff varia, da due a sette, con o senza esonero parziale dalle lezioni, e vede talvolta il coinvolgimento di un membro del personale amministrativo. In alcuni pochi casi sono coinvolti anche degli esterni per funzioni specifiche, per esempio i controlli di sicurezza (Liceo Istituto Istruzione Superiore, Nord).

Le modalità di coinvolgimento e sostegno dei collaboratori, in mancanza di un riconoscimento ufficiale e con un incentivo economico definito come "irrisorio" (Istituto Tecnico Commerciale, Nord), sono lasciate all'inventiva dei Dirigenti, frenati dal poco tempo disponibile, anche se si impegnano in prima persona: "sanno di potersi sempre rivolgere a me quale punto di riferimento e di aiuto costante" (Istituto Tecnico Commerciale, Nord).

Molti cercano, oltre all'affiancamento personale, di creare gruppi di lavoro che si consolidano nel tempo: il caso più vistoso è probabilmente quello del Dirigente di un Liceo Scientifico dell'area Nord, che è nella stessa scuola da 23 anni: tuttavia il tema ricorrente è quello della capacità di creare buoni rapporti personali con i propri collaboratori anche per conoscerli meglio e capire se sono adatti a svolgere un determinato compito ("se il Dirigente si limita ad avere con i docenti solo rapporti istituzionali, può conoscere le persone solo superficialmente", Istituto Professionale, Nord). Nei rapporti interpersonali sono fondamentali qualità come la fiducia, la chiarezza, la correttezza, la capacità di valorizzare le persone⁹.

Alcuni Dirigenti sottolineano che sarebbe necessaria una formazione, anche se "questo bisogno non viene percepito come tale dai docenti, anzi i pochi momenti formativi che vengono organizzati spesso

⁹ Notiamo a margine che in due scuole liguri si afferma che "bisogna aumentare la presenza maschile, ci sono troppe donne nel corpo docente" (Istituto Professionale, Nord), e che "lo staff è composto al 90% di donne, le donne sono più orientate al raggiungimento degli obiettivi" (Liceo Scientifico, Nord).

non vengono frequentati, non sono vissuti come un obbligo” (Liceo Scientifico, Nord), anche in vista di una crescita professionale dei collaboratori: ma la mancanza di risorse, di un “giusto riconoscimento economico per premiare le eccellenze e i meritevoli” (Liceo Istituto Istruzione Superiore, Nord) viene indicata da quasi tutti come un limite pesantissimo. Il Dirigente di un Liceo Classico dell’area Nord parla esplicitamente di un “approccio meritocratico” in termini economici e di carriera.

In assenza di incentivi, dunque, creazione di legami di fiducia, coinvolgimento finalizzato anche alla crescita professionale, collaborazione diretta sia personale che attraverso la creazione di gruppi (su questo insistono praticamente tutti i Dirigenti del Centro Sud), oltre a buoni rapporti risultano le strade percorribili per creare una *governance* diffusa che lavora per aree e per obiettivi, ma in cui il Dirigente mantiene il proprio ruolo di leader. Ci sembra tuttavia che il problema della formalizzazione dello staff di dirigenza nella scuola autonoma debba essere affrontato in modo deciso e sia troppo centrale per essere lasciato alla capacità dei singoli Dirigenti di individuare e coinvolgere i volenterosi.

La necessità di una regolamentazione emerge anche quando si chiede ai Dirigenti di indicare le modalità che hanno utilizzato per trasferire ai loro collaboratori le competenze gestionali a breve e a medio-lungo termine: “Manca il supporto della normativa, è difficile pensare a un medio-lungo termine... perché da una parte non possiamo delegare più di tanto ai collaboratori, anche se validi e capaci, dall’altro non abbiamo gli strumenti per compensare il loro lavoro e non possiamo quindi chiedere più dell’impegno che già dimostrano” (Istituto Tecnico Commerciale, Nord). Anche in questo caso possiamo individuare alcune modalità prevalenti, che sono spesso compresenti:

- *l’implementazione dei rapporti interpersonali*, anche attraverso modalità informali (“girando per le scuole, per esempio in Norvegia mi aveva colpito che organizzavano le riunioni di staff curando molto anche l’accoglienza (es. con fiori, il caffè, i cioccolatini, la frutta fresca...) ... sono tutte attenzioni che favoriscono la creazione di un buon clima collaborativo... il 50% del lavoro è già fatto!”, Istituto Comprensivo, Nord). Contano la capacità di ascolto e coinvolgimento, il dialogo quotidiano, la costruzione comune del miglioramento (“si interviene con azioni di accompagnamento”, Istituto Professionale, Nord), ma anche le capacità personali del Dirigente (“utilizzo del carisma e della leadership da parte del Dirigente”, Liceo Classico Nord; “fondamentale è la capacità di ascolto e di coinvolgimento che deve essere esercitata dal Dirigente”, Istituto Comprensivo, Nord);
- *l’affiancamento al Dirigente*, sia come sostegno (“ho mantenuto il coordinamento costante, che significa stare vicino alle persone quando hanno bisogno diventando per loro un elemento di confronto e di sostegno”, Istituto Sociopsicopedagogico, Nord) e attenzione nel valorizzare le competenze e le capacità dei singoli collaboratori, con attività di tipo tecnico, come l’assegnazione specifica di competenze dettagliate (“all’inizio dell’anno scolastico viene fornito un organigramma con le deleghe e i compiti per ciascun ruolo”, Istituto Comprensivo, Nord);
- *la formazione*, citata da quasi tutti, spesso nel binomio “pratica e formazione” (Istituto Tecnico Industriale, Centro-Sud; Istituto Tecnico, Centro-Sud), ma anche esplicitamente come “organizzata e pianificata” (Istituto Professionale, Nord), che però viene resa difficile a parere di alcuni dalla scarsa disponibilità di molti e può essere realizzata solo se esiste una “voglia di mettersi in gioco da parte del collaboratore” (Istituto Professionale, Nord): lo stesso Dirigente è l’unico a dichiarare che il lavoro nello staff di dirigenza può costituire una preparazione ad un futuro ruolo da Dirigente: “il mio obiettivo e il mio intento è proprio quello di pensare, con il lavoro quotidiano, di fare questo trasferimento di competenze gestionali, anche se non è affatto facile essere in grado di mettere nelle condizioni qualche collaboratore di fare il preside in futuro... è necessario stimolarlo in modo da fargli venire la voglia in futuro di seguire le mie orme”.

Le condizioni perché il trasferimento avvenga, oltre alla già citata disponibilità personale, sia del Dirigente che dei suoi collaboratori, sono la costruzione di un gruppo affiatato, e possibilmente consolidato, la progettazione di percorsi formativi in cui sia possibile acquisire anche competenze tecniche e – in mancanza di un sistema premiante – la capacità del Dirigente di operare “impostando un sistema deontologico che spinga a comportamenti virtuosi per quel fine ultimo, relativo al miglior servizio di istruzione e formazione per gli studenti e le studentesse” (Istituto Tecnico Commerciale, Nord). Lasciamo alle parole di questo stesso Dirigente una conclusione molto condivisibile: “Il trasferimento delle competenze gestionali, in un sistema interno che prevede forme più o meno allargate di delega, comporta sempre una declinazione degli obiettivi, concreti e raggiungibili a breve, medio e lungo periodo. L’analisi obiettiva del contesto è necessariamente responsabilità del Dirigente Scolastico, come del resto l’individuazione dei fattori da governare e le priorità di intervento. Su questi fattori ho sempre coinvolto il gruppo dei docenti più attivi nella gestione delle attività di istituto, ma ho anche sempre ascoltato anche gli opinion leader negativi, ovvero le componenti critiche”.

2.5 Affrontare le criticità

Richiesti di indicare quali siano le criticità specifiche della loro scuole ma soprattutto quali azioni intraprendano per superarle, i Dirigenti mostrano un atteggiamento sostanzialmente realistico e puntano soprattutto sui rapporti (non parlano più delle criticità di sistema: “per le criticità insite nel sistema non si può fare molto... con tutti i limiti dell’autonomia però il Dirigente può motivare le proprie risorse umane”, (Liceo Classico, Scientifico, Linguistico, Nord); “si punta tutto sulle risorse umane, l’esperienza ha dimostrato che puntando tutto sulle persone si ottengono ottimi risultati”, (Liceo Scientifico, Nord).

I temi più indicati come cruciali sono la valutazione, la dispersione, l’inserimento dei ragazzi stranieri, il rapporto con le famiglie, il miglioramento degli apprendimenti: la mancanza di fondi viene indicata sia indirettamente, “l’ipotesi, posta la presenza di risorse economiche sufficienti, è di coinvolgere maggiormente i collaboratori nella gestione dell’Istituto” (Liceo Istituto Istruzione Superiore, Nord); “aumentare la collaborazione con il territorio nell’ottica di un supporto alla scuola, che permetta di trovare risorse, altrimenti esigue” (Istituto Comprensivo, Nord), sia direttamente: “non vedo grosse criticità, se non forse quella della continua ricerca di finanziamenti economici per poter supportare alcune attività offerte dalla scuola e ripagare così l’impegno dei miei insegnanti”, Istituto Professionale di Istruzione Superiore, Nord; un solo Dirigente (Istituto Comprensivo, Nord) segnala il bullismo, contro cui pensa di istituire un osservatorio. Emerge anche qualche problema di carattere strutturale, come “l’altro tasso del *turn over* del personale di segreteria”, Istituto Comprensivo, Nord, o la necessità di migliorare i laboratori di informatica (Istituto Comprensivo, Nord).

Puntare tutto sui collaboratori, dunque, in modo chiaro: “con dei compiti precisi e delle responsabilità ben precise, le persone lavorano meglio; il compito del Dirigente resta quello di ascoltare, monitorare, valutare le varie proposte” (Liceo Classico, Scientifico, Linguistico, Nord). Il coinvolgimento delle risorse umane passa da molte strade: la *formazione*, indicata da molti come fondamentale sia come aggiornamento che come potenziamento, in generale o su singoli temi (di carattere disciplinare, come la matematica, le lingue e il latino, indicate fra gli altri da due Licei Classici uno dell’area Nord e uno del Centro-Sud); l’esempio del Dirigente, continuamente presente a motivare e sostenere; la

costituzione di gruppi di lavoro anche misti (ad esempio con i genitori, Istituto Comprensivo, Nord) secondo la lapidaria formula: “fiducia, formazione e collaborazione” (Istituto Tecnico, Centro-Sud). Le soluzioni non possono essere episodiche: “Si tratta di continuare a lavorare sulle competenze che si insegnano nella scuola, tentando di captare le occasioni di formazione e di collaborazione con il mondo produttivo della regione. In una regione del Centro Sud la valutazione è un tasto dolente, “non arrivano ulteriori finanziamenti se non statali, ed anche la compartecipazione dell’Ente Regione per la formazione è scarsa. Solo con qualità e competenza si può costruire” (Istituto Professionale, Centro-Sud).

La collaborazione con l’esterno ritorna in molte interviste, a partire dal grido di disperazione del Dirigente di un Istituto Professionale dell’area Nord: “Sono al limite delle mie possibilità. Servono cambiamenti provenienti dall’esterno”. Si auspica o si pratica la collaborazione con il territorio, con l’uso di collaboratori esterni “magari appartenenti a qualche associazione che sicuramente potrebbero portare un contributo positivo e valido vedendo la realtà con occhi esterni e portando soluzioni organizzative magari già testate in altri contesti di riferimento” (Istituto Tecnico Commerciale, Nord).

Più genericamente un altro Dirigente ha affermato: “il mio impegno personale è quello di aumentare il rapporto di dialogo con gli interlocutori istituzionali per cercare di risolvere i problemi” (Liceo Linguistico, Nord).

Segnaliamo infine tre soluzioni di tipo complesso, diversamente attinenti all’organizzazione, che i Dirigenti hanno attivato per far fronte alle criticità. La prima è il ricorso a iniziative del sistema Qualità (Istituto Comprensivo, Nord; Istituto Tecnico Commerciale, Nord), la seconda è la partecipazione a reti, o anche solo lo scambio con un’altra scuola (un Liceo Scientifico dell’area Nord ha attivato un’iniziativa di didattica del latino con una scuola tedesca). La rete è vista come “un’ottima risorsa, sia per l’organizzazione della scuola che per la didattica” (Istituto d’Arte, Nord). Infine, la partecipazione ai progetti su temi di interesse della scuola, nel caso specifico la dispersione scolastica (Liceo Istituto Istruzione Superiore, Nord).

2.6 Limiti e opportunità dell’autonomia

“L’autonomia non è stata una conquista, è stata una concessione e quindi risulta poco utilizzata” (Istituto Sociopsicopedagogico, Nord).

Anche in questo caso, nell’analizzare limiti e opportunità dell’autonomia ci troviamo di fronte ad un *continuum* di risposte che parte dall’assoluta negatività : “ (...) l’autonomia ha sicuramente aumentato in maniera esponenziale i compiti burocratici ma ha offerto pochissimi strumenti per la sua vera realizzazione; di fatto non possiamo decidere quasi nulla se non il calendario scolastico, anche perché una scuola autonoma ha bisogno di fondi e io potrei svolgere un ruolo dirigenziale se avessi un budget da spendere” (Istituto Comprensivo, Nord). In questo bellicoso intervento, che procede individuando altri limiti legati specificatamente alla figura e al ruolo del Dirigente (“tutto sommato un grande flop”) quali l’assenza della valutazione, l’impossibilità di incentivare gli insegnanti più bravi (“la classica pacca sulla spalla, perché non è possibile fare altro”) e la crescente distanza dagli altri paesi europei, compaiono due dei limiti più frequentemente indicati: l’aggravio dei compiti burocratici e la mancanza di fondi (“le risorse economiche sono limitate rispetto alle esigenze per gestire le problematiche e i bisogni dell’Istituto”, Istituto Comprensivo, Nord). Sulla stessa linea

troviamo la dichiarazione che “l’autonomia non è autonomia: non ho il potere di sospendere un dipendente, non ho potere decisionale vero su problemi come la dispersione, posso bloccare ma non attuare una delibera... non mi interessa decidere sull’attività di amministrazione, non è quella la parte di lavoro più interessante” (Istituto Tecnico per il Turismo, Centro-Sud).

La gran parte dei Dirigenti segnala l’aumento degli aspetti burocratici, con “adempimenti ripetitivi con le stesse finalità” (Liceo Scientifico, Nord), continui cambiamenti della normativa, continue richieste di dati senza un collegamento fra loro anche in termini di monitoraggio, aumento delle pratiche relative alla gestione del personale, con un ruolo negativo degli organismi di livello superiore: “scarico di compiti sulle segreterie delle scuole da parte degli ex provveditorati” (Istituto d’Arte, Nord). Ancora un Dirigente afferma: “il ruolo dei provveditorati e dell’USR non è collaborativo e proattivo ai fini dell’autonomia, piuttosto appesantiscono e limitano le scuole” (Liceo Istituto Istruzione Superiore, Nord); l’aumento degli impegni burocratici può anche essere visto come uno scotto da pagare a fronte di una “maggiore libertà nell’organizzazione dell’offerta formativa e nella possibilità di elaborare proposte mirate all’utenza” (Istituto Comprensivo, Nord).

Il Dirigente non ha una vera decisionalità, può suggerire, ma “alla fine, se il collegio non lo approva non c’è la possibilità di metter in atto nulla...su molte questioni anche didattiche, per esempio ore in più di matematica andando incontro ad esigenze emerse da analisi di ricerche serie, alla fine bisogna rinunciare per non andare a scontrarsi con illegittimità contabili e amministrative” (Liceo Scientifico, Centro-Sud).

Solo pochi Dirigenti vanno controcorrente, con una sottolineatura del ruolo della scuola nell’organizzarsi, dal momento che “con l’aumento delle responsabilità e delle funzioni è naturale che aumentino anche i compiti burocratici, ma molto dipende dal tipo di scuola, dalla sua storia, dalla funzionalità della segreteria, dalla gestione organizzativa” (Istituto Comprensivo, Nord). Si sottolinea che “all’aumento delle responsabilità burocratiche è corrisposta un’opportunità più consistente di personalizzare e perseguire gli obiettivi della *mission*” (Istituto Comprensivo, Nord), per arrivare a negare questo appesantimento: “l’autonomia non pone limiti alla gestione del tempo, se mai offre alcune opportunità. Non ha aumentato aspetti e compiti burocratici: tali fattori sono ineliminabili nell’ambito istituzionale, ne fanno parte integrante e inalienabile” (Istituto Tecnico Commerciale, Nord).

Un secondo gruppo di Dirigenti, il più consistente, indica aspetti sia positivi che negativi, in una situazione in cui “vi sono opportunità teoriche ma si fa di tutto per limitarle” (Liceo Scientifico, Nord). Questa “autonomia incompiuta” (più di un intervistato ha usato specificamente questo termine) è dovuta:

- *all’impreparazione a gestirla* - per incapacità di lavorare in gruppo, di utilizzare la quota flessibile (due o tre Dirigenti notano esplicitamente che spesso la quota di autonomia curricolare del 20% non è stata utilizzata, o è stata utilizzata solo parzialmente “per mancanza di risorse umane ed economiche”, Istituto Professionale, Nord) fino alla conclusione che “forse siamo un po’ immaturi per l’autonomia”, (Liceo Scientifico, Nord);
- alla *mancanza di risorse destinate* o alla presenza di “vincoli contrattuali all’interno della normativa che non permettono di realizzare la vera autonomia” (Istituto Tecnico Commerciale, Nord), inclusa un’adeguata formazione sia dei Dirigenti stessi (“porto ad esempio i corsi di formazione realizzati da una Università del Centro-Sud per ben 300 ore: non è servito a nulla e non si è imparato nulla”, Liceo Classico, Centro-Sud; “il grosso problema è la formazione ancorata a vecchi rituali ed affidata spesso ad enti di formazione non consoni”, Istituto Tecnico

Industriale, Centro-Sud) sia del personale, dato che va formato per fare fronte alla mole di lavoro burocratico;

- all'impossibilità, più volte ricordata, di *selezionare e differenziare i collaboratori*, per cui "a fronte del "limite invalicabile del non poter assumere e licenziare, che insieme alla totale gestione dei fondi darebbe il senso di autonomia" (Liceo Classico, Centro-Sud) "molto è affidato alla sensibilità del Dirigente e del DGSA, che con la loro azione stimolano o meno la crescita anche umana e professionale dei collaboratori" (Istituto Tecnico Industriale, Centro-Sud). Tale impossibilità è aggravata dalla "mancanza di un sistema di valutazione esterno all'istituto, per evitare che l'autonomia diventi un fai-da-te con differenze qualitative macroscopiche per esempio fra il Nord e il Sud dell'Italia" (Istituto Tecnico Commerciale, Nord); o, addirittura, "sono costretto ad avere 16 bidelli che non mi servono, non posso cambiare il loro mansionario e non posso assumere figure che mi servono" (Istituto Sociopsicopedagogico, Nord);
- infine, a una sorta di *perversa intenzionalità*, per cui "vi sono opportunità teoriche, ma si fa di tutto per limitarle" (Liceo Scientifico, Nord); "il limite dell'autonomia è che al momento è un'autonomia più dichiarata che effettivamente realizzata: si parla di autonomia, ma nei fatti si cerca di limitarla attraverso ordinanze ministeriali o interventi dell'ufficio scolastico regionale... . L'autonomia è stata un'operazione "monca", che non è arrivata fino alla sua compiutezza: è stata definita l'autonomia, è stata affidata la dirigenza al Preside, ma non sono stati ridefiniti gli Organi Collegiali e non sono stati ridefiniti i compiti del collegio docenti e del consiglio di Istituto, creando una situazione che genera facilmente conflitti di competenza" (Istituto Professionale, Nord).

Tra i vantaggi, oltre alla già ricordata e generica presenza di "maggiori opportunità", troviamo parecchie specificazioni: maggiore flessibilità nella progettazione e nel curriculum, anche se sottoutilizzata, maggiore discrezionalità nei processi, apertura sul territorio, maggiore elasticità degli orari, legati "all'ottenimento del risultato, e non alla permanenza a scuola, contatti più facili con il mondo del lavoro. L'autonomia richiede comunque più tempo per la gestione e progettazione" (Istituto Istruzione Superiore, Nord; ma anche Liceo Scientifico, Nord). Con l'autonomia assume un significato estremamente rilevante la progettazione dell'istituto e viene sottolineato il ruolo del Dirigente: "aumenta l'importanza del Piano dell'Offerta Formativa, che è frutto della singola scuola e compito del Dirigente realizzare, ogni scuola ha quindi la possibilità di caratterizzarsi" (Liceo Classico, Scientifico, Linguistico, Nord), per cui "legare la scelta di una scuola all'offerta formativa è stata una grande spinta per le scuole a migliorarsi e caratterizzarsi" (Istituto Comprensivo, Nord).

Il confronto con l'esterno promosso dall'autonomia viene visto come un punto positivo: "L'autonomia ha modificato la cultura dell'autoreferenzialità per far acquisire invece una visione più ampia di analisi della propria collocazione nel territorio in termini di offerta formativa, ha innescato la necessità di verificare quello che è il servizio percepito da parte degli studenti e delle famiglie, di monitorare le azioni e le ricadute del servizio interno (progettazione, pianificazione/erogazione, controllo e valutazione) in termini di funzionalità, efficacia ed efficienza della *mission* istituzionale, anche se in modo ancora legato alla *mission* di istituto" (Istituto Tecnico Commerciale, Nord).

Nell'ambito dell'autonomia incompiuta si collocano quei Dirigenti che sottolineano il contrasto fra teoria e pratica: "l'autonomia rischia di essere un principio un po' teorico, dovrebbe essere rafforzata con delle possibilità concrete: per non rimanere solo un principio teorico dovrebbe trovare momenti di confronto con altri interlocutori" (Istituto Professionale, Nord). Il fatto che "il riconoscimento dell'autonomia non è sostanziale ma soprattutto formale" (Istituto Tecnico Commerciale, Nord) rappresenta un limite, superato il quale "le opportunità che offre la scuola autonoma nella realizzazione di percorsi didattici personalizzati e flessibili nell'ottica di un'offerta formativa sempre

più specifica e innovativa sarebbero veramente tantissime”. Secondo il Dirigente di un Liceo Scientifico dell’area Nord, “si parla di autonomia, ma nei fatti ci sono tutta una serie di condizioni che la limitano, esempio circolari e ordinanze talmente dettagliate che non lasciano spazio di intervento alla scuola... sicuramente l’autonomia ha fatto crescere tutti professionalmente, ha reso più responsabili e consapevoli a tutti i livelli, è cambiato l’atteggiamento: ora si risponde dei risultati raggiunti e si offre un servizio migliore”.

Dobbiamo registrare anche alcuni pareri del tutto positivi “Limiti non ne vedo. Le opportunità sono un’ampia operatività, la possibilità di utilizzo di strumenti utili a raggiungere gli obiettivi, anche se sono limitati, la possibilità di un’organizzazione autonoma del lavoro. L’autonomia ha offerto strumenti e opportunità per dedicare più tempo alla realizzazione della propria *mission*, anche se gli interventi del Dirigente sono fragili e non riesce a lavorare in rete con altri Dirigenti” (Liceo Classico, Nord), tanto che “sono aumentate le possibilità per il Dirigente di promuovere miglioramento e innovazione” (Istituto Comprensivo, Nord). Per altri, a fronte di una situazione in cui l’autonomia “è molto positiva, ti abitua alla libertà di scelta, consente di prendere decisioni in tempi brevi, di avere rapporti con il lavoro, permette contatti fra Dirigenti e il perseguimento di obiettivi nazionali e europei che vanno al di là degli steccati politici” (Istituto Tecnico, Centro-Sud), i limiti sono solo il rischio dell’isolamento e l’attenzione a non cambiare troppo spesso. L’autonomia “è una forza vincente della scuola, non si può tornare indietro, bisogna applicarla in ogni suo passaggio senza esitazione” (Istituto Professionale, Centro-Sud).

Un aspetto particolare dell’autonomia è stato il decentramento dell’organismo terminale del Ministero presso l’Ufficio Scolastico Regionale¹⁰. Sul tema dei rapporti fra le scuole abbiamo raccolto opinioni molto disparate, in parte legate alle diverse regioni, ma in parte, probabilmente, ai rapporti personali fra il Dirigente Scolastico e la direzione (o il direttore): non si spiegherebbe altrimenti che due scuole della stessa regione, entrambe scuole secondarie superiori, rispondano “reputo il rapporto con l’USR molto positivo, propositivo e di supporto alla scuola” e “il rapporto con l’USR è poco costruttivo, la funzione di coordinamento minima, il rapporto con loro rispetto al governo della scuola si limita a una/due riunioni di servizio l’anno”. E del resto un Dirigente riscontra un mutamento nel livello di disponibilità fra il direttore attuale e quello precedente.

Si parla per lo più di rapporti “scarsi e indiretti”, quando non “quasi inesistenti”, “lontananza”, “saltuarie conferenze di servizio che reputo completamente inutili e per nulla costruttive”; o anche “rapporto non necessario che delegittima l’autonomia della scuola”. Non mancano fortunatamente indicazioni di segno contrario: “forte supporto alla scuola”; “prezioso per la risoluzione di problemi ed emergenze scolastiche” (ma, nella stessa regione, “non ci supporta molto ed è molto direttivo nei confronti dei Dirigenti”); “molto collaborativo”; rapporto franco di critica costruttività”. Si può forse considerare ragionevole la posizione di chi afferma “l’USR interviene nei limiti del possibile”; “ha un atteggiamento di disponibilità, ma anche lui non ha la possibilità di risolvere problemi, né a volte di esprimere pareri su cui gli uffici ministeriali danno la loro autonoma interpretazione”. Se il problema è che “l’USR forse non è abbastanza strutturato a cogliere le reali esigenze delle singole scuole per capire realmente i concreti limiti e le criticità specifiche che la scuola deve affrontare per gestirsi in maniera autonoma”, allora sarebbe necessario un ripensamento del suo ruolo e delle sue funzioni, a partire dal rapporto con le Regioni e dalle risorse di cui dispone.

¹⁰ Per ovvi motivi di discrezione, dalle citazioni è stato omissso il riferimento alla città.

3. L'analisi del Time Budget giornaliero e del Time Budget annuale

3.1 Il *time budget* giornaliero

Come già accennato nell'introduzione metodologica, la compilazione del *time budget* giornaliero, che richiedeva di indicare in minuti l'uso del tempo quotidiano compreso tra le 7.30 e le 19.30, disaggregato per porzioni di 30 minuti, ha suscitato non poche resistenze, tanto che su 38 dirigenti intervistati solo 13 hanno accettato di compilarlo, per complessive 35 giornate¹¹.

Presentiamo di seguito i risultati sintetici più interessanti che, sebbene possano essere meritevoli di ulteriori approfondimenti, già offrono uno spaccato dell'uso del tempo che va a completare le dichiarazioni rese nelle interviste.

Tabella 1 - Attività per frequenza giornaliera e minuti utilizzati - valori medi sulla sola prima giornata

Attività	Freq. giorn.	Tempo in minuti
Riunioni	5,1	147,3
Telefonate	3,9	42,2
Incontri a due	4,2	83,3
Studio normativa	1,2	21,7
Lettura Posta, e-mail ecc (entrata e uscita)	2,3	40,8
Stesura documenti vari	3,2	58,2
Raccolta informazioni	2,0	28,8
Diffusione informazioni	1,8	22,3
Diffusione indicazioni/ istruzioni	1,9	23,5
Altro Specificare	1,3	29,6

Fonte: indagine diretta

(*) La media è stata calcolata in questo caso con riferimento alle singole scuole e alla sola prima giornata perché è stata l'unica compilata dai rispettivi Dirigenti Scolastici.

La Tabella 1 mostra come siano le riunioni il tipo di attività che più sembra impegnare i Dirigenti Scolastici durante la giornata lavorativa, con una frequenza di oltre 5 volte/die e con un impegno complessivo di oltre due ore e mezza. Anche nelle interviste era stata indicata questa attività come la più 'praticata': in alcuni casi i rispondenti avevano anche sottolineato come *meeting* frequenti non sempre risultassero così indispensabili, con riferimento sia ai contenuti, anche se ciò non era risultato il problema principale, in quanto pur sempre considerati un'occasione di potenziale confronto costruttivo, sia soprattutto all'avvicinarsi, a volte, di più riunioni, a scapito delle altre attività (istituzionali e non) da dover comunque svolgere nella giornata.

¹¹ Si ricorda che dei 13 Dirigenti Scolastici, uno ha compilato la scheda per una sola giornata, mentre due si sono limitati a restituire le schede relative soltanto a due giornate.

Gli incontri a due sono risultati la seconda attività di maggior rilievo indicata dai rispondenti: dalla tabella si può evincere come la frequenza giornaliera si abbassi un poco rispetto alla voce precedente (aspetto significativo se si considera che in questa attività vanno inseriti anche i colloqui con i genitori, oltre che quelli con studenti, docenti e personale non docente), analogamente al tempo totale e medio utilizzato, dimezzato rispetto a quello utilizzato per la precedente attività. Se quindi una singola riunione risulta durare poco meno di trenta minuti, gli incontri a due si assestano su una durata di quasi 20 minuti ciascuno.

Con poca differenza in termini di frequenza giornaliera rispetto alle due precedenti attività, ma con una minor incidenza se si considera la durata temporale media (10 minuti), è stato evidenziato il tempo giornaliero passato al telefono.

Più impegnativa invece la parte dedicata alla stesura di documenti, dove il tempo necessario per realizzarla aumenta (18 minuti), mentre è molto contenuta la frequenza durante la giornata lavorativa.

Lo studio delle normative e il disbrigo della posta (cartacea, ma soprattutto elettronica) assorbono mediamente il Dirigente per quasi 18 minuti, con frequenza pari a poco più di una volta al giorno. Le voci residue risultano praticate con una frequenza leggermente maggiore (poco meno di due volte al giorno) e con tempi di realizzazione più contenuti, compresi fra i 10 e i 14 minuti ciascuna.

Se si considera invece la distribuzione rilevata nei 35 time budget giornalieri, presi cioè in modo sequenziale, ossia a prescindere dalle rispettive scuole di riferimento, ne deriva quanto segue (Tabella 2).

Tabella 2 - Attività svolte nelle 35 giornate - media sulla frequenza e sui minuti utilizzati

Attività	Media sul totale delle 35 giornate	
	Frequenza giornaliera	Tempo in minuti
Riunioni	5,5	155,0
Telefonate	4,9	39,8
Incontri a due	4,9	70,2
Studio normativa	2,9	27,3
Lettura Posta, e-mail ecc (entrata e uscita)	1,9	36,0
Stesura documenti vari	2,7	53,3
Raccolta informazioni	1,9	28,9
Diffusione informazioni	1,6	25,0
Diffusione indicazioni/ istruzioni	1,5	21,6
Altro Specificare	1,5	33,9

Fonte: indagine diretta

I risultati hanno evidenziato come le porzioni di mezz'ora siano risultate, nella quasi totalità dei casi, ben utilizzate (anche 30 minuti su 30 complessivamente disponibili; talvolta i rispondenti hanno addirittura dichiarato di avere lavorato in parallelo su più attività, determinando così casi di superamento della porzione di mezz'ora prevista dal gruppo di ricerca¹²). I dati contenuti nella Tabella sembrano restituire quindi un uso del tempo disponibile piuttosto ben sfruttato, con ricorso a pause piuttosto brevi, specie nella prima parte della giornata¹³, in cui, a parte le variazioni nelle prime tre porzioni, il tempo è utilizzato con modalità quasi frenetiche, con pause fra poco più di 3 e meno di 5 minuti per blocco di 30 minuti (complessivamente circa 30 minuti su 4 ore e mezza di lavoro).

L'uso del tempo si modifica un poco nel pomeriggio, con circa 2 ore di tempo dichiarato come non impegnato su 5 ore totali di lavoro. Ne deriva che, considerando 10 le ore passate su impegni vari dai Dirigenti in modo definibile omogeneo per tutti (ossia dalle 9 alle 19), almeno 7 ore e mezza sono dedicate ad attività varie.

Il dato cambia in senso 'migliorativo' se si analizzano invece i dati relativi ai complessivi 35 casi di time budget giornaliero: i tempi morti nella mattinata si abbassano a 21 minuti fra le 9 e le 13,30, mentre nel pomeriggio il dato analogamente si contrae sotto le 2 ore¹⁴. Si riconferma quindi un uso pressoché 'totale' del tempo disponibile nel corso della prima parte della giornata, così come risulta abbastanza alto nel pomeriggio, pur se con una leggera flessione rispetto ai dati relativi alla sola prima giornata. In ogni caso, nelle 10 ore di lavoro e con riferimento a tutti i 35 casi, il tempo dichiarato come non utilizzato per alcune attività è pari a 2 ore nelle giornate individuate dai rispondenti, aumentando dunque la quota di tempo concretamente lavorato a 8 ore.

La Tabella 3 presenta invece i risultati riferiti alle attività svolte nelle singole porzioni orarie. Il dato non va quindi inteso come media, come nelle tabelle precedenti) ma come il valore assoluto massimo riscontrato per ogni mezz'ora, in base a quanto dichiarato dai vari Dirigenti Scolastici.

¹² E' questo il motivo per cui, ad esempio, nella successiva tabella 4, la porzione oraria compresa tra le 11,30 e le 12 è risultata pari a 30 minuti esatti, mentre corrispondeva, considerando la sola prima giornata, a 27,8 minuti.

¹³ Non esistono ragioni concrete per dubitare delle dichiarazioni di un uso del tempo così completo; in caso di ripetizione della ricerca potrebbe però essere utile segnalare ai rispondenti che sono ovviamente ammesse anche pause tra un'attività e l'altra, se realmente fatte, evitando così che la scheda possa essere percepita come uno strumento di potenziale valutazione del proprio lavoro.

¹⁴ Con riferimento al dato sulle attività svolte nelle porzioni orarie, le differenze evidenti fra le medie delle sole prime giornate e le totali 35 rappresentano una conferma al poco entusiasmo dimostrato verso lo strumento. La ragione di queste differenze è infatti imputabile alla maggior cura tributata alla compilazione delle prime giornate (dove spessissimo, nelle porzioni orarie, sono state indicate diverse attività svolte e, per conseguenza, subporzioni dei 30 minuti disponibili, con precisione nella compilazione talvolta anche al minuto. Nelle seconde e terze giornate, invece, i rispondenti hanno teso ad indicare una sola attività nell'ambito della porzione oraria, senza più dettagliare come nel caso precedente. Ne deriva pertanto che se il confronto tra i minuti nelle due diverse elaborazioni non risente in modo significativo di eventuali incurie nella compilazione, la stessa riflessione non vale per il dettaglio delle attività.

**Tabella 3 - Numero massimo di attività svolte
nella porzione oraria considerata (= 30 minuti) su 35 casi.**

Porzione oraria	<i>Numero massimo di attività svolto nella porzione oraria</i>
7.30	3
8.00	6
8.30	4
9.00	3
9.30	3
10.00	5
10.30	4
11.00	3
11.30	4
12.00	3
12.30	5
13.00	4
13.30	2
14.00	5
14.30	4
15.00	3
15.30	3
16.00	4
16.30	3
17.00	3
17.30	2
18.00	2
18.30	1
19.00	2

Fonte: indagine diretta

Pur valendo anche per questa Tabella il dubbio espresso in merito alla modalità di compilazione¹⁵, i dati disponibili permettono di osservare come il picco massimo di 6 attività in 30 minuti (con una media, quindi, pari a 5 minuti per attività singola) sia rilevabile all'inizio della mattinata. Nel periodo compreso tra le 9 e le 13,30 si assiste ad un'oscillazione tra 3 e 5 attività per porzione oraria, con una media quindi che tende alle 4 attività differenti ogni 30 minuti. Tra le 14,00 e le 19,00 sono invece in media 3 le attività effettuate per porzione oraria considerata, con picco alle 14,00 (5 diverse attività effettuate) e calo (comprensibile) alle 18,30 (una sola attività svolta).

¹⁵ Vedi nota 13.

3.2 Il time budget annuale

Ai Dirigenti Scolastici, come già accennato nell'introduzione metodologica, è stata richiesta anche la compilazione di un time budget, in questo caso non più relativo alla giornata lavorativa, ma all'intero anno: la matrice relativa veniva compilata durante l'incontro con i rispondenti, quindi con gli intervistatori che fungevano da supporto, ma anche da stimolo alla compilazione stessa. Forse anche per questo motivo, a differenza del precedente, questo strumento non ha incontrato particolari resistenze da parte degli intervistati, al punto che le schede completate sono state 38, corrispondenti quindi al totale di tutti i Dirigenti Scolastici coinvolti nell'indagine¹⁶.

La scheda conteneva l'indicazione di sei macro processi, a loro volta disaggregati in attività semplici, in numero variabile a seconda della voce di riferimento. I rispondenti dovevano attribuire un peso percentuale, corrispondente alla quota di tempo impegnato nell'arco dell'anno scolastico, sia alle attività, sia ad ognuno degli stessi macroprocessi.

La Tabella 4 riporta la percentuale media sul totale del tempo di lavoro dedicata dai rispondenti a ciascuno dei sei macroprocessi.

Tabella 4 – Time budget annuale – media per ciascuna delle attività indicate nella scheda (valore percentuale sul totale del tempo di lavoro), con scostamenti in eccesso e in difetto

Attività	Media	Numero scuole al di sopra della media	Numero scuole al di sotto della media
Attività direzionale	24,6	19	19
Ampliamento e arricchimento dell'offerta formativa	14,8	22	16
Servizio formativo	14,8	24	14
Servizi rivolti agli utenti	17,2	16	22
Gestione delle risorse	16,2	19	19
Rapporti istituzionali	12,4	16	22

Fonte: indagine diretta

Analizziamo prima le singole voci, per passare poi ai loro possibili mix.

Se, come è logico, il valore maggiore indicato dai Dirigenti, circa un quarto del tempo complessivo, è riferito alle *attività specificamente direzionali*, colpisce la grande variabilità interna alle risposte: oltre ad un peculiare 2% dell'Istituto Comprensivo Tubino di Genova (motivato dal fatto che il Dirigente ha delegato la quasi totalità delle pratiche amministrative, e può quindi usare la quota maggiore del suo tempo, il 40%, nella cura dei servizi rivolti agli utenti), i dati mostrano un gruppo consistente di dirigenti, diciotto, che indicano una percentuale compresa fra il 10 e il 20%, diciassette dirigenti compresi fra il 25 e il 40% e infine due dirigenti che superano la metà del tempo in impegni di attività

¹⁶ Ai Dirigenti che oltre alla propria scuola avevano al momento dell'intervista anche la reggenza di un'altra scuola è stata chiesta una stima complessiva. Va ulteriormente sottolineato come l'apprezzamento dimostrato dai Dirigenti Scolastici verso questo specifico strumento abbia portato addirittura, da parte di due di essi, a chiederne la disponibilità su file, in modo da poter tenere con facilità sotto controllo l'utilizzo del proprio tempo, magari compilandolo anche più volte all'anno.

direzionale: l'Istituto Comprensivo Casati di Muggiò, con il 55%, e il Liceo Classico D'Oria, Genova, con il 50%. E' ovvio che la percentuale è condizionata da quel che il Dirigente classifica sotto la voce "attività direzionale" (gli intervistatori non dovevano fornire nessuna indicazione), ma è proprio la percezione soggettiva del tipo di attività svolta che risulta interessante.

Le due voci collegate a quella che potremmo definire "progettazione didattica", e cioè "*ampliamento e arricchimento dell'offerta formativa*" e "*servizio formativo*" hanno l'identico valore medio, 14,8% del tempo, e in effetti nella maggior parte dei casi – diciassette - i dirigenti hanno indicato lo stesso valore per le due voci. Dieci dirigenti hanno dichiarato di dedicare più tempo all'organizzazione del servizio formativo che non all'arricchimento e ampliamento dell'offerta, mentre undici hanno dichiarato il contrario. Il gruppo dei dirigenti che usa una parte molto limitata del proprio tempo nell'area dell'organizzazione della didattica è assai ridotto: a parte l'eccezionale 8% dell' Istituto Comprensivo Casati (3%+5%), emergono otto dirigenti sotto il 20% complessivo, venti dirigenti compresi fra il 25 e il 40%, otto dirigenti con il 40% e infine un caso (Istituto Alberghiero Persefone di Reggio Calabria) che dedica esattamente metà del proprio tempo all'organizzazione didattica.

Se consideriamo la somma dei due valori e la confrontiamo con le interviste e con le affermazioni sulle deleghe, possiamo osservare che i dirigenti si occupano direttamente per meno di un terzo del proprio tempo di compiti direttamente collegati al servizio formativo e assegnano ai propri collaboratori, o direttamente ai docenti, la definizione del piano dell'offerta formativa, sia curricolare che per i progetti specifici.

In percentuale di poco maggiore (17,2%) è risultato il *tempo dedicato ai servizi rivolti agli utenti*, con un addensamento intorno al 10% con quindici risposte, valore modale. I rispondenti hanno poi fornito nove indicazioni per il 20%, otto intorno al 15%, tre sole risposte inferiori al 10% e infine il 40% dell' Istituto Comprensivo Tubino e il 5° del Liceo Umberto I di Napoli: si tratta del Dirigente che meno si identifica con un modello manageriale, dal momento che usa l'80% del proprio tempo per l'organizzazione dei servizi, nulla alla gestione delle risorse e solo il 10% sia alle attività istituzionali che all'attività direzionale vera e propria.

Alla *gestione delle risorse*, che nel modello "classico" dovrebbe essere una competenza specifica della dirigenza, viene dedicato mediamente il 16,2% del tempo: a parte il già ricordato "zero" di Napoli e una sola risposta che indica il 5%, abbiamo come valore modale 20% (15 risposte), mentre dieci risposte indicano il 10% (per l'esattezza, una risposta è 9%), sette sono comprese fra 10 e 20%, e quattro risposte superano il 20%, con una massimo di 30%: si tratta della distribuzione più compatta.

Ai *rapporti istituzionali* è riservata la parte minore del tempo dei dirigenti, il 12,4% in media, con sole otto risposte superiori al 15%, e un solo caso con valore massimo 25% (si tratta di un Istituto Tecnico il cui Dirigente ha dichiarato nell'intervista di dedicare grande attenzione ai rapporti con l'esterno, in particolare ricercando continui collegamenti con il mondo del lavoro). Sono state rilevate sei risposte inferiori al 10%, sedici risposte 10% (è il valore modale) e otto risposte comprese fra il dieci e il venti per cento.

Più nel dettaglio la Tabella 5 evidenzia le singole medie rilevate per ogni attività e lo scostamento dalla stessa media per ogni scuola.

Tabella 5 - Stima dell'uso del tempo su base annuale per scuole e macrotipologia di attività - media fra 38 scuole e confronto della media con i singoli valori (in verde quelli al di sopra della media)

SCUOLE	ATTIVITA' DIREZIONALE	ARRICCHIMENTO E AMPLIAMENTO DELL'OFFERTA	SERVIZIO FORMATIVO	SERVIZI RIVOLTI AGLI UTENTI	GESTIONE DELLE RISORSE	RAPPORTI ISTITUZIONALI	TOTALE
BERGESE GE	35,0	10,0	10,0	10,0	20,0	15,0	100,0
CALVINO GE	20,0	20,0	20,0	10,0	20,0	10,0	100,0
D'ORIA GE	50,0	5,0	15,0	15,0	5,0	10,0	100,0
ODERO GE	10,0	20,0	15,0	15,0	20,0	20,0	100,0
S. FRUTTUOSO GE	30,0	5,0	20,0	30,0	10,0	5,0	100,0
TUBINO GE	2,0	5,0	25,0	40,0	25,0	3,0	100,0
GRASSI SV	20,0	20,0	20,0	15,0	20,0	5,0	100,0
CHIABRERA SV	25,0	10,0	10,0	20,0	20,0	15,0	100,0
SETTI CARRARO MI	40,0	12,0	12,0	14,0	12,0	10,0	100,0
FRISI MI	16,0	20,0	16,0	10,0	20,0	18,0	100,0
ORIANI MI	20,0	13,0	18,0	13,0	16,0	20,0	100,0
DE NICOLA MI	30,0	15,0	10,0	10,0	10,0	25,0	100,0
MANZONI MI	15,0	20,0	15,0	20,0	15,0	15,0	100,0
BECCARIA KANDINSKI MI	30,0	10,0	10,0	15,0	20,0	15,0	100,0
CASATI MI	55,0	3,0	5,0	7,0	10,0	20,0	100,0
SCHIAPARELLI MI	20,0	20,0	5,0	30,0	20,0	5,0	100,0
CHIGNOLO PV	30,0	15,0	15,0	20,0	10,0	10,0	100,0
MONTANARI PV	20,0	20,0	10,0	10,0	20,0	20,0	100,0
SMS ALFIERI CARIGNANO TO	40,0	20,0	10,0	5,0	15,0	10,0	100,0
IIS CARIGNANO TO	25,0	10,0	10,0	10,0	30,0	15,0	100,0
ITC ORBASSANO TO	30,0	10,0	10,0	25,0	10,0	15,0	100,0
BOSELLI TO	25,0	15,0	10,0	10,0	30,0	10,0	100,0
BOTTA IVREA TO	15,0	20,0	15,0	20,0	20,0	10,0	100,0
IC TORINO	20,0	5,0	10,0	15,0	30,0	20,0	100,0
GOBETTI TO	20,0	20,0	15,0	10,0	20,0	15,0	100,0
NEWTON CHIVASSO TO	30,0	15,0	20,0	10,0	15,0	10,0	100,0
ROSA LUXEMBURG TO	30,0	12,0	15,0	10,0	20,0	13,0	100,0
PASSONI TO	40,0	15,0	15,0	5,0	15,0	10,0	100,0
FILZI TN	10,0	20,0	20,0	20,0	20,0	10,0	100,0
VIGOLO TN	38,0	8,0	10,0	28,0	9,0	7,0	100,0
CIMAROSA NA	20,0	20,0	20,0	10,0	10,0	20,0	100,0
RENATO ELIA NA	10,0	20,0	20,0	20,0	20,0	10,0	100,0
UMBERTO 1° NA	10,0	10,0	20,0	50,0	0,0	10,0	100,0
COLOMBO ROMA	20,0	20,0	20,0	20,0	10,0	10,0	100,0
MEUCCI ROMA	25,0	10,0	10,0	25,0	20,0	10,0	100,0
SOCRATE ROMA	30,0	20,0	20,0	15,0	10,0	5,0	100,0
CINQUE MARTIRI REGGIO CALABRIA	20,0	20,0	20,0	20,0	10,0	10,0	100,0
PERSEFONE LOCRI (REGGIO CALABRIA)	10,0	30,0	20,0	20,0	10,0	10,0	100,0
MEDIE (38 SCUOLE)	24,6	14,8	14,8	17,2	16,2	12,4	100,0

Fonte: indagine diretta

Sulla base delle informazioni raccolte attraverso la scheda del time budget, abbiamo distribuito i Dirigenti Scolastici nelle due categorie di soggetti specializzati in management e in leadership, costruite da Daniele Vidoni¹⁷ per la sua ricerca, condotta in 18 paesi europei ed extraeuropei, già citata nella parte metodologica.

Partendo dai sei macroprocessi, abbiamo ricondotto le attività di ognuno all'una o all'altra categoria, sommando i relativi pesi percentuali e costruendo così le distribuzioni finali, con la discriminante di appartenenza data dal valore esattamente corrispondente al 50%: il suo superamento ha portato ad individuare i Dirigenti specializzati in management, ossia "più concentrati sulla gestione delle questioni amministrative e burocratiche scolastiche, sulle pubbliche relazioni e su altre attività residuali, non direttamente riferibili all'insegnamento nelle strutture di cui sono a capo".

I dati al di sotto della soglia precedentemente indicata hanno invece definito i rispondenti inclini alla leadership, quindi "più attenti invece all'insieme delle attività riconducibili alla sfera educativa: dalla partecipazione diretta nella definizione dell'offerta formativa scolastica e, più in generale, a tutti gli altri aspetti correlati alla stessa sfera educativa, alla costante supervisione dei docenti, fino al caso (peraltro non riscontrabile in Italia) di Dirigenti che siano anche docenti"¹⁸.

Complessivamente (vedi Prospetto 1) i Dirigenti Scolastici sono risultati suddivisi come segue: 28 esperti in management (e per conseguenza le scuole così connotate) e 10 in leadership (nel Prospetto 1 sono riportate anche le distribuzioni fra Scuole secondarie di primo e secondo grado).

E' stata anche calcolata la media delle 38 scuole per la voce 'management' e 'leadership', per poter evidenziare anche le strutture scolastiche che risultassero al di sopra o al di sotto della media (in questo caso non più corrispondente al 50% esatto).

¹⁷ Cfr. il contenuto della nota 5 a pag. 5.

¹⁸ Entrambe le definizioni sono da attribuire a Daniele Vidoni.

**Prospetto 1 - Orientamento dei Dirigenti scolastici verso il management o la leadership -
disaggregazione per aree territoriali e per tipologia di Istituto (*)**

Aree territoriali	Orientamento verso il management	Orientamento verso la leadership	Totale
Genova	4	2	6
<i>di cui Scuole secondarie di primo grado</i>	2	0	2
<i>di cui Scuole secondarie di secondo grado</i>	2	2	4
Savona	2	0	2
<i>di cui Scuole secondarie di primo grado</i>	0	0	0
<i>di cui Scuole secondarie di secondo grado</i>	2	0	2
Milano	7	1	8
<i>di cui Scuole secondarie di primo grado</i>	2	0	2
<i>di cui Scuole secondarie di secondo grado</i>	5	1	6
Pavia	1	1	2
<i>di cui Scuole secondarie di primo grado</i>	1	1	2
<i>di cui Scuole secondarie di secondo grado</i>	0	0	0
Torino	8	2	10
<i>di cui Scuole secondarie di primo grado</i>	2	0	2
<i>di cui Scuole secondarie di secondo grado</i>	6	2	8
Trento	1	1	2
<i>di cui Scuole secondarie di primo grado</i>	1	0	1
<i>di cui Scuole secondarie di secondo grado</i>	0	1	1
Roma	3	0	3
<i>di cui Scuole secondarie di primo grado</i>	0	0	0
<i>di cui Scuole secondarie di secondo grado</i>	3	0	3
Napoli	1	2	3
<i>di cui Scuole secondarie di primo grado</i>	0	1	1
<i>di cui Scuole secondarie di secondo grado</i>	1	1	2
Reggio Calabria	1	1	2
<i>di cui Scuole secondarie di primo grado</i>	0	1	1
<i>di cui Scuole secondarie di secondo grado</i>	1	0	1
Totale	28	10	38
<i>di cui Scuole secondarie di primo grado</i>	8	3	11
<i>di cui Scuole secondarie di secondo grado</i>	20	7	27

Fonte: indagine diretta

Nella Tabella 6 sono invece riportati i valori medi di tempo dedicato alle attività di management e di leadership; si nota che in venti scuole i Dirigenti superano il tempo medio dedicato al management, e reciprocamente in diciotto quello dedicato alla leadership.

Tabella 6 - Orientamento dei Dirigenti verso il management o la leadership - 38 scuole aderenti all'indagine - distribuzioni percentuali e confronto con la media (in verde i valori al di sopra della media)

SCUOLE	MANAGEMENT	LEADERSHIP	TOTALE	DOMINANZA MANAGEMENT (+) O DELLA LEADERSHIP (-)
BERGESE GE	56,7	43,3	100,0	+13,4
CALVINO GE	53,3	46,7	100,0	+6,6
D'ORIA GE	49,2	50,8	100,0	-1,6
ODERO GE	46,3	53,7	100,0	-7,4
S. FRUTTUOSO GE	55,4	44,6	100,0	+10,8
TUBINO GE	55,0	45,0	100,0	+10,0
GRASSI SV	54,2	45,8	100,0	+8,4
CHIABRERA SV	57,1	42,9	100,0	+14,2
SETTI CARRARO MI	52,9	47,1	100,0	+5,8
FRISI MI	52,2	47,8	100,0	+4,4
ORIANI MI	51,3	48,7	100,0	+2,6
DE NICOLA MI	59,2	40,8	100,0	+18,4
MANZONI MI	47,9	52,1	100,0	-4,2
BECCARIA KANDINSKI MI	52,1	47,9	100,0	+4,2
CASATI MI	57,5	42,5	100,0	+15,0
SCHIAPARELLI MI	53,3	46,7	100,0	+6,6
CHIGNOLO PV	54,2	45,8	100,0	+8,4
MONTANARI PV	49,2	50,8	100,0	-1,6
SMS ALFIERI CARIGNANO TO	59,2	40,8	100,0	+18,4
IIS CARIGNANO TO	54,2	45,8	100,0	+8,4
ITC ORBASSANO TO	48,3	51,7	100,0	-3,4
BOSELLI TO	60,8	39,2	100,0	+21,6
BOTTA IVREA TO	47,5	52,5	100,0	-5,0
IC TORINO	57,5	42,5	100,0	+15,0
GOBETTI TO	50,8	49,2	100,0	+1,6
NEWTON CHIVASSO TO	51,7	48,3	100,0	+3,4
ROSA LUXEMBURG TO	55,6	44,4	100,0	+11,2
PASSONI TO	52,5	47,5	100,0	+5,0
FILZI TN	49,2	50,8	100,0	-1,6
VIGOLO TN	55,0	45,0	100,0	+10,0
CIMAROSA NA	46,7	53,3	100,0	-6,6
RENATO ELIA NA	56,7	43,3	100,0	+13,4
UMBERTO 1°	35,5	64,5	100,0	-29,0
COLOMBO ROMA	55,0	45,0	100,0	+10,0
MEUCCI ROMA	52,5	47,5	100,0	+5,0
SOCRATE ROMA	52,5	47,5	100,0	+5,0
CINQUE MARTIRI REGGIO CALABRIA	46,7	53,3	100,0	-6,6
PERSEFONE LOCRI (REGGIO C.)	56,7	43,3	100,0	+13,4
MEDIA DELLE 38 SCUOLE	52,7	47,3	100,0	

E' molto interessante notare che, nonostante i 38 casi varino consistentemente (la scuola con la percentuale più elevata di attività di management è l'Istituto Professionale Boselli di Torino, con il 60,8%, quella con il valore minimo è il Liceo Umberto I di Napoli, 33,5%, con una corrispondente elevatissima percentuale di tempo dedicato alla leadership, 64,5%) i valori finali medi sono molto vicini, con un 52,7% di tempo dedicato ad attività di management (leggermente maggioritarie, quindi), e un 47,3% dedicato ad attività di leadership.

In ventotto scuole, il Dirigente privilegia le attività di management, con uno scarto massimo di 21,6 punti percentuali per il Boselli di Milano, seguito dal De Nicola con uno scarto di 18,4 punti: otto sono scuole comprensive o secondarie di primo grado, e venti sono scuole secondarie di secondo grado. Le scuole in cui prevalgono le attività di leadership sono dieci, con in testa l'Umberto I di Napoli (29 punti di differenza), che risulta l'unica scuola con un distacco tra le due posizioni superiore ai dieci punti: tre sono scuole comprensive o secondarie di primo grado, sette sono scuole secondarie di secondo grado. Le scuole "equilibrate" (ossia quelle in cui la differenza fra le due aree di attività è risultata inferiore o uguale a cinque punti) sono quattordici, di cui quattro con differenza inferiore a tre punti.

Dei ventotto dirigenti in cui prevale l'orientamento verso il management, ventitré sono al Nord e sette al Centro Sud, e reciprocamente l'orientamento verso la leadership vede sette dirigenti al Nord e tre al Centro Sud¹⁹.

Per questo caso particolare, come affermato in precedenza, il tipo di strumento utilizzato non permette di conoscere specificamente se l'esperienza di management o di leadership sia insita nel carattere e nella formazione dei vari Dirigenti Scolastici o se, invece, sia il contesto di riferimento (e al limite anche lo stesso organico della scuola) a determinare la prevalenza di una delle due modalità di approccio. Sarebbe quindi opportuno poter prevedere ulteriori approfondimenti, magari costruendo nuovamente un percorso di indagine basato sulla simultanea applicazione di tecniche quantitative e qualitative per questa parte dell'analisi, dove le seconde potrebbero contribuire a far chiarezza sul perché dell'esperienza di un tipo o dell'altro in corso, ma soprattutto sulla sua percezione da parte dei docenti, degli studenti e del personale non docente.

¹⁹ Ricordiamo ancora una volta che i dati non sono rappresentativi dell'intera realtà di riferimento (ossia di tutti i dirigenti che operano negli ambiti territoriali in cui è stata condotta l'indagine), in quanto non è stata utilizzata alcuna procedura di estrazione dei casi attraverso tecniche di campionamento probabilistico.

Spunti di riflessione emersi dalle interviste.

1. L'autonomia è un processo ancora in corso, ormai ad un punto di non ritorno perché ha più pregi che difetti, ma va ancora compiuto, monitorato e facilitato.
2. L'autonomia comporta una maggiore complessità del ruolo, di cui non si è tenuto conto nel selezionare e formare i Dirigenti, e nell'assegnare loro le risorse.
Sono ancora da perfezionare meccanismi quali:
 - le fasi operative che permettono il consolidamento del processo di governance della e nella scuola;
 - la formazione finalizzata al consolidamento del ruolo dei Dirigenti e delle risorse di staff (personale docente e non docente);
 - la delega, in particolare la necessità di disporre di possibilità di incentivi per lo staff di supporto (*middle management*);
 - la possibilità di scegliere il personale.
3. La pianificazione di interventi finalizzati a rompere l'isolamento delle scuole, a creare delle reti e a valorizzare l'apporto esterno: per farlo bisogna disporre delle risorse necessarie, tra cui le informazioni, e le istituzioni centrali dovrebbero sostenere questo processo di apertura.
4. La professionalità e le caratteristiche dei dirigenti restano importanti, anche se si deve porre grande cura nella loro formazione, come già affermato in precedenza.
5. Infine, vanno ulteriormente implementati e consolidati gli strumenti di controllo per programmare, erogare e valutare il servizio formativo.