

*La leadership del dirigente scolastico e la gestione psicologica interna
ed esterna*
di Alessandro Artini

La complessificazione delle attività scolastiche: il contesto storico-sociale

La leadership del dirigente scolastico sta acquisendo, negli ultimi anni, equilibri sempre più elevati e difficili, coerentemente con la *complessificazione* del lavoro scolastico. Le ragioni che sottostanno a tali equilibri sono, sotto molti aspetti, note e non è possibile analizzarle in questa sede. Occorre rilevare, tuttavia, che esse riguardano la vita scolastica *tout court*, ma in particolare quella dei docenti. In prospettiva storica, inoltre, è opportuno precisare che esse affondano negli anni Sessanta del secolo scorso e derivano dai cambiamenti introdotti dall'apertura a larghe fasce di popolazione di una scuola originariamente progettata per le élite. La centralità di quel momento è tutt'oggi continuamente testimoniata dal lavoro di revisione storica in atto sul Sessantotto. Sicuramente l'anno corrente – il quarantesimo della sua ricorrenza - sarà occasione di ulteriori approfondimenti e dibattiti. Per ciò che attiene il presente lavoro, ciò che rileva è il fatto che a partire dal Sessantotto è mutata profondamente l'attività d'insegnamento, con una profonda modifica del rapporto tra alunni e docenti e tra questi ultimi e la realtà esterna. Come ha osservato Alessandro Cavalli, è venuta meno la contiguità tra la posizione professionale dei docenti e i gruppi di élite, detentori del potere, determinando con ciò quel progressivo declino professionale dei docenti di cui tutt'oggi, almeno in Italia, si registrano pesantemente i segni. Lo status professionale dei docenti denota, pertanto, la perdita di prestigio che invece, precedentemente, promanava dalla condizione di prossimità alle élite dirigenti. Contestualmente, per ciò che attiene al rapporto con gli studenti, l'eterogeneità di classe di questi ultimi provocava, da parte dei docenti, l'adozione di codici comportamentali e pedagogici atti a soddisfare una domanda d'insegnamento non più univoca e non più indirizzata solamente ai giovani provenienti dai gruppi socialmente dominanti. Si sono avviati, così, quei processi di *complessificazione* dei codici e dei linguaggi educativi che, in tempi più recenti, hanno determinato i difficili equilibri professionali di cui abbiamo parlato sopra. Questi sono stati messi ulteriormente alla prova anche dalla sempre più rilevante presenza di alunni stranieri, di alunni disabili o comunque disagiati rispetto alle forme di apprendimento. Prima del Sessantotto, l'insegnamento si indirizzava a individui già predisposti ai processi educativi scolastici dalla precedente educazione familiare. Nei *mondi vitali* originari, infatti, la base soggettiva delle varie identità si strutturava in funzione di un *comune sentire* - derivante anzi tutto dall'appartenenza di classe -, che predisponeva gli individui alla socializzazione scolastica. Con l'emergenza sociale di molteplici identità (culturali, linguistiche, religiose, valoriali, ecc.), l'insegnamento ha cessato di fruire delle precedenti condizioni di omogeneità, che a livello della personalità soggettiva ne garantivano le basi di appoggio, dovendo esso stesso, invece, costruire un sostrato su cui impiantare gli apprendimenti. La reazione oppositiva da parte di molti insegnanti è stata netta e ciò spiega il rifiuto, di natura

“impiegatizia”, di occuparsi di altre questioni oltre a quelle attinenti alla trasmissione dei saperi disciplinari, come se l’adempimento più sostanziale ai compiti educativi rappresentasse un regresso verso la mitologia vocazionale dell’insegnamento. In altri termini, una parte dei docenti, rivendicando una equivoca modernità professionale, ha ritenuto che non fosse di propria competenza il compito di affrontare le problematiche più profonde attinenti la costruzione adolescenziale dell’identità, rivendicando, per contro, un ruolo nella sola trasmissione dei saperi. Ma nella scuola si sono prodotte anche altre varie reazioni: quella di chi si è “ripiegato su di sé”; quella di chi si è opposto silenziosamente (in certi casi), ma con sdegno; quella di chi si è lasciato trasportare dalla piena assecondandola; quella di chi ha adottato una posizione di lassismo difensivo (“vivi e lascia vivere”); quella di chi ha accolto la sfida del cambiamento, ecc. Queste reazioni hanno riguardato principalmente i docenti (che – come è stato detto - sono una categoria sofferente di “depressione professionale”), ma non solo loro. Si pensi, ad esempio, ai collaboratori scolastici il cui ruolo, nella relazione con gli studenti, è profondamente cambiato negli anni. Essi sono diventati per gli alunni, in molti casi, persone di riferimento, con le quali è possibile gestire alcuni momenti importanti della vita scolastica (per esempio, le entrate in ritardo e le uscite anticipate); in altri casi, anche loro si sono opposti ai mutamenti rivendicando il mantenimento delle tradizionali funzioni.

L’ambiente scolastico è diventato, pertanto, effervescente e magmatico, difficile e sfuggente, evidenziando all’improvviso l’insorgenza di realtà apparentemente aliene. Il governo della scuola, pertanto, ha necessitato da parte dei gruppi dirigenziali di strumenti sempre più elaborati e difficili da usare.

Le fonti di stress per il dirigente scolastico

Questi cambiamenti - il cui paradigma storico ed evolutivo è ben lungi dal ritenersi compiuto - unitamente al varo dell’autonomia scolastica, hanno reso centrali i ruoli dirigenziali.

Tra le tante problematiche che potremmo annotare a questo riguardo, evidenzierò, in primo luogo, quella della responsabilità. Come è noto, nell’ambito del servizio pubblico statale (ma ciò riguarda anche i soggetti privati), alcune istituzioni vivono una dimensione di responsabilità verso gli utenti molto elevata. Ciò vale particolarmente nei casi in cui tale servizio si esplica verso la persona. In tal senso le istituzioni sanitarie, ad esempio, sono connotate da un elevato grado di responsabilità, diretta e immediata, proprio in ragione del fatto che esse acquisiscono (talvolta anche in contesti temporali duraturi) la gestione della salute altrui. Altri servizi pubblici, per esempio quello postale - che pur non è esente, talvolta, dal coinvolgere indirettamente beni primari - generalmente prevedono una dimensione di responsabilità se non minore, comunque diversamente posizionata. Le scuole, sotto questo aspetto, appartengono al primo tipo. La presenza di minori, dall’infanzia all’adolescenza, fa sì che le condizioni di responsabilità siano estremamente marcate, non solo sotto l’aspetto della missione educativa, ma anche sotto quello del controllo

dei comportamenti e della vigilanza. Da questo punto di vista, il ruolo dirigenziale scolastico assume su di sé, in quanto tale, una piena esposizione alle multiformi manifestazioni della responsabilità. Ovviamente, nonostante la strutturazione organizzativa che consente di governare le attività all'interno delle forme adottate dalle singole scuole autonome e sempre più improntate dalle determinazioni del dirigente, la responsabilità si dispiega in contesti sovente imprevedibili. Il carico psicologico che insiste sui ruoli dirigenziali appare da questo punto di vista notevole e capace di far scricchiolare anche personalità armoniche, ben impiantate ed equilibrate. La rapidità con la quale si diffonde nel mondo scolastico qualsiasi notizia di episodi gravi, anche se occorsi in una scuola periferica, non obbedisce solamente alle dinamiche del "passaparola", ma riflette – a mio avviso – la sensibilità estrema degli operatori scolastici verso quei fatti (alcuni sedicenti tali: in realtà vere e proprie leggende metropolitane) che innescano gli effetti della responsabilità. Essi scatenano un'immediata risonanza emotiva, come se muovessero un *comune sentire* dovuto al peso della responsabilità stessa.

Un altro elemento caratterizzante la psicologia professionale del dirigente appartiene alle modalità lavorative. L'attività dirigenziale, che è sempre più densa di compiti, appare, tuttavia, ondivaga e la sua intensità varia in base ai periodi dell'anno scolastico oppure, nell'arco di una mattinata, secondo le ore. Nelle fasi di maggiore intensità, il dirigente si trova a fronteggiare una molteplicità di problemi, alcuni dei quali richiedono decisioni rapide e ben calibrate. Lo *stress* dovuto all'alternarsi, anche repentino, delle fasi di attività lavorativa e, soprattutto, all'intensità della stessa, determina anch'esso un sovraccarico psicologico per il dirigente.

Aggiungerei, quindi, un ulteriore elemento che, in quanto tale, incombe su una molteplicità di soggetti (ben oltre l'ambito della scuola e della pubblica amministrazione) e che concerne l'ambito giuridico. Il diffondersi della litigiosità con i risvolti afferenti alla dinamica del contenzioso giuridico rappresenta un malattia epidemica dell'intera società civile. Esso ha un'eziologia evidente che concerne le tensioni della convivenza, il declino della coesione sociale e soprattutto la perdita delle funzioni decisionali dei soggetti ad esse deputati, *in primis* le istituzioni pubbliche.

Nella scuola queste condizioni di incertezza appaiono aggravate a causa della sovrabbondanza normativa (il numero delle circolari è tutt'oggi esorbitante...) e dei messaggi contrastanti che ineriscono alla stessa normativa. Si pensi solamente all'autonomia scolastica, da un lato riconosciuta e affermata, dall'altro ostacolata da norme che ne attenuano o ostacolano i funzionamenti. Anche questa incertezza del diritto grava psicologicamente sui dirigenti scolastici.

Vorrei ricordare, infine, che la professione dirigenziale è svolta "in solitudine". Certamente il ruolo dirigenziale è di competenza delle singole persone e la responsabilità non può che essere personale. Nella scuola, tuttavia, tra il dirigente e il personale non vi sono ruoli dirigenziali intermedi, salvo quelli dei Collaboratori e delle Funzioni Strumentali. Queste ultime, tuttavia, sono elette dal collegio dei docenti annualmente (non hanno quindi una stabilità nel tempo) e – per definizione – svolgono incarichi strumentali alla realizzazione del P.O.F.: non si tratta di veri e

propri ruoli dirigenziali. In conclusione, manca uno staff dirigenziale che abbia una posizione strutturata all'interno dell'organico della singola istituzione, mentre sarebbe opportuno, ad esempio, che almeno il Collaboratore Vicario (il Vice-Presidente) afferisse ai ruoli dirigenziali con una posizione simile a quella del Dirigente Scolastico, seppur subordinata. In mancanza di ciò, anche da questo punto di vista il dirigente è "solo" nella scuola.

La gestione da parte del dirigente scolastico delle situazioni di burn out del personale e dei docenti in particolare

Tra le cause che aggravano l'onere psicologico dei dirigenti, va annoverata altresì quella relativa al *burn out* professionale dei docenti che è anch'esso oggetto di gestione dirigenziale. Al riguardo è opportuno ricordare che la condizione di *burn out* è sempre più diffusa, come dimostrano i dati di recenti ricerche scientifiche (si ricordi, fra l'altro, "l'allarme suicidi degli insegnanti", lanciato dai *media* francesi lo scorso Aprile) e grava ovviamente sull'attività professionale.

Vittorio Lodolo D'Oria, medico esperto della questione, spiega lucidamente le dinamiche che provocano situazioni gravi e drammatiche di *disagio mentale professionale* (D.M.P.): "La ritrosia ad affrontare a viso aperto il malessere psichico – recante con sé un ben noto stigma - induce la persona ad isolarsi, ed a mettere in pratica reazioni di adattamento (chiamate *coping negative* dagli psichiatri) quali il bere, il fumare, il 'pasticcarsi'. Il passo verso la vera e propria malattia psichiatrica diviene così breve, ed è definitivamente sancito dalla perdita della capacità critica e di giudizio. Questa perdita farà scattare dei meccanismi di difesa quali l'aggressività ovvero la fuga dagli impegni con conseguenti manie di persecuzione nei confronti dei colleghi e accuse di *mobbing* al dirigente scolastico. L'evidente ricaduta sull'utenza è facilmente immaginabile" (intervista pubblicata in data 18.01.2008 sul sito newsletter@anp.it dell'Associazione Nazionale Dirigenti e Alte Professionalità della Scuola).

La gestione di queste situazioni – come ho già detto – è di competenza del dirigente scolastico. Quest'ultimo, infatti, non solo deve compiere scelte ponderate per affrontare i casi conclamati, ma dovrebbe altresì, ai sensi della normativa sulla sicurezza, prevenirli. Ovviamente quest'ultima attività ben difficilmente può essere svolta senza il supporto di tecnici esperti, che operino in relazione a tale compito. Mi riferisco in primo luogo agli psicologi, il cui ruolo – a mio avviso – dovrebbe far parte organicamente del personale in dotazione alle scuole. Sempre più spesso, tuttavia, l'intervento dei dirigenti avviene in contesti di disagio conclamato, quando cioè i docenti manifestano comportamenti devianti e/o conflittuali con gli alunni, con i colleghi, ecc. In questi casi, il compito dei dirigenti è quello di intervenire e, nonostante il timore di denunce per *mobbing*, chiedere la convocazione della persona interessata presso la Commissione Medica di Verifica per valutare la idoneità allo svolgimento della professione. Si ricordi che il dirigente, oltre ad avere il compito della cura della salute psico-fisica del personale, deve anche tutelare l'utenza. Quest'ultimo aspetto giustifica la richiesta di intervento della suddetta Commissione,

ma è pur sempre necessario compiere una mediazione tra gli interessi del singolo docente e quelli dell'utenza stessa.

La formazione dirigenziale in ambito relazionale e comunicativo

I ruoli dirigenziali richiedono, da un lato, l'acquisizione di competenze tecniche e gestionali sempre più elevate (soprattutto di natura giuridica ed economica), dall'altro, la padronanza di competenze psicologiche e relazionali che si dispieghino verso l'interno, al fine di creare e/o mantenere uno stato di "equilibrio" personale, e verso l'esterno, nella gestione efficace dei rapporti umani di natura professionale. Mentre per l'acquisizione del primo tipo di competenze, quelle tecniche e gestionali, la strada sembra essere più facilmente definibile (studio e sperimentazione), le seconde di natura psicologica sembrano sfuggire ad una dinamica evolutiva di apprendimenti consapevoli e (auto) guidati. In altri termini, la dimensione relazionale sembra appartenere ad una sfera naturalistica, il miglioramento della quale si presume derivi dall'acquisizione di una maggiore esperienza. Orbene, se è vero che l'età generalmente determina una maggiore saggezza, non è detto tuttavia che essa comporti anche il miglioramento meccanico delle capacità relazionali. Si tratta, pertanto, di promuovere l'acquisizione di tali competenze mediante processi formativi. In questa prospettiva non ci risulta siano state attuate molte iniziative, salvo alcuni momenti formativi all'interno dei corsi per l'acquisizione del ruolo dirigenziale realizzati nel 1999-2000. Da questo punto di vista appare molto apprezzabile il corso nato ad Arezzo su impulso dell'Ufficio scolastico provinciale e attuato dal *Centro di Terapia Strategica* del prof. Giorgio Nardone, allievo di Paul Watzlavik.

Le tematiche su cui esso si svolge sono molteplici e affrontano in prospettiva pragmatica i nodi fondamentali dell'attività scolastica dirigenziale. Si tratta, in primo luogo di individuare le fonti di stress; apprendere a utilizzare le proprie risorse e minimizzare la portata dei limiti personali; riconoscere e gestire l'ansia in modi efficaci e funzionali; valorizzare i problemi e gli errori come fonte di apprendimento; utilizzare le tecniche di *self-help* strategico e *problem solving* per lo sviluppo delle risorse personali e per prevenire e gestire lo stress lavorativo.

Il fine del corso, inoltre, è quello di consentire ai partecipanti l'acquisizione degli strumenti conoscitivi inerenti alla comunicazione umana ed al suo esprimersi pragmatico nei rapporti interpersonali, in maniera tale da incrementare e perfezionare le competenze comunicative, relazionali e di *problem solving*.

Il parallelo tra i ruoli dirigenziali e quelli di comando all'interno di una nave rappresenta ormai un *topos* collaudato della letteratura scientifica sulla *leadership*. Su questa scia, Nardone, nel *design* del corso, assimila il *problem solver* strategico a un esperto marinaio che, in mezzo all'oceano, cerca di prevedere e programmare le proprie azioni sulla base delle condizioni del mare in quel momento. Egli deve cercar di intuire l'insorgere di imprevisti e prepararsi ad affrontarli, confidando soltanto sulla sua "consapevolezza operativa", non sul controllo assoluto degli eventi. Il marinaio

abile non si preoccupa di conoscere scientificamente i mari, ma operativamente. Con questa conoscenza limitata al "come fare", egli tuttavia è in grado di attraversare gli oceani, adattando sempre il suo agire all'evolversi degli eventi.

In questa prospettiva, la didattica proposta da Nardone si basa su casi concreti, la cui rielaborazione è affidata all'aula, cioè al gruppo dei dirigenti scolastici che partecipano al corso. Con questa modalità il sapere teorico costituisce il sostrato per le riflessioni collettive e assume la caratteristica di un metodo pragmatico per affrontare e risolvere i problemi (*problem solving*).

Un altro aspetto centrale su cui verte il corso è quello della comunicazione di cui occorre studiare gli aspetti pragmatici e relazionali all'interno della realtà scolastica. Buona parte dell'attività del dirigente consta, infatti, di comunicazione; è opportuno pertanto che egli sappia utilizzare stili di efficaci per migliorare le relazioni con gli alunni, con gli insegnanti, con i genitori, ecc.

Le competenze pragmatiche della comunicazione – come recita il progetto del corso - riguardano il passaggio dalla comunicazione a quella che persuade; i modelli di relazione all'interno dell'organizzazione; la distinzione tra relazioni simmetriche e complementari; le strategie e le tecniche di conduzione riunioni (la gestione delle obiezioni; la gestione dei conflitti); gli stili di direzione e sviluppo della comunicazione persuasoria; le strategie d'azione verso l'obiettivo; l'individuazione e il frazionamento degli obiettivi da raggiungere; lo sviluppo delle risorse, e l'assegnazione di responsabilità e deleghe; la gestione di resistenze al cambiamento e lo sviluppo di auto-motivazioni; il consolidamento del cambiamento e l'evoluzione dei modelli di relazione.

Un altro tema importante del corso riguarda la rilevazione di sintomi patologici nelle classi e la gestione dei comportamenti devianti. Anche in questo caso né i dirigenti scolastici, né i professori possono improvvisarsi psicologi. Essi possono, tuttavia, cercare di cogliere i segnali di disagio più evidenti e attivarsi per favorire l'intervento delle istituzioni sanitarie. A mio avviso, al dirigente scolastico spetta l'organizzazione delle attività di prevenzione e in particolare compete la definizione delle funzioni dell'insegnante coordinatore di classe. Quest'ultimo, in funzione dell'incarico, ha il compito di recepire le informazioni raccolte dai colleghi del consiglio di classe, svolgendo una sorta di super-visione che gli consenta di venire a conoscenza degli eventuali problemi. È compito, quindi, della dirigenza scolastica stessa – o dei suoi delegati – attivare i collegamenti con le apposite istituzioni esterne. In questa prospettiva è molto importante che la singola scuola possa fruire dell'apporto di uno psicologo appositamente impiegato, ma la realizzazione di ciò può risultare difficile a ragione dei costi. Al riguardo è opportuno ricordare che le scuole possono diventare sedi di formazione per gli psicologi tirocinanti e in questo modo fruire delle competenze professionali, sebbene *in fieri*, di personale qualificato. Rimando, al proposito, all'articolo pubblicato sullo scorso numero di questa rivista.

In conclusione, è auspicabile che iniziative di formazione per dirigenti, relative all'ambito psicologico, possano trovare una più vasta diffusione non solo nella provincia di Arezzo, ma anche nel contesto regionale e nazionale.