

Angelo Paletta



Leadership scolastica e identità istituzionale della scuola: valori, missione, visione

1. Il ruolo dei valori condivisi nel management scolastico

Collins e Porras [1996] sostengono che le organizzazioni che godono di un successo durevole hanno valori e finalità che rimangono costanti, mentre le loro strategie e pratiche si adattano continuamente a un mondo che cambia. Le organizzazioni veramente efficaci comprendono la differenza tra ciò che non dovrebbe mai cambiare (o cambiare raramente) e ciò che dovrebbe essere aperto al cambiamento, tra ciò che è autenticamente identitario e cosa non lo è.

Secondo Kouzes e Posner [2007], i valori condivisi sono le fondamenta per costruire relazioni di lavoro produttive e autentiche. I leader accettano la diversità e sarebbe contraddittorio se cercassero di fare in modo che tutti siano d'accordo su tutto. Tuttavia, se ci fosse disaccordo sui valori fondamentali, allora non sarebbe possibile una comune comprensione e le relazioni umane sfocerebbero nella conflittualità o nella cieca accondiscendenza. I leader, continuano gli autori, devono essere capaci di guadagnare consenso su una causa comune e un comune corpo di principi coerenti con le aspirazioni e le attese dei costituenti dell'organizzazione.

I valori condivisi fanno la differenza in termini di performance organizzative e individuali:

- favoriscono un forte sentimento di efficacia personale;
- promuovono un alto livello di fedeltà;
- facilitano il consenso intorno agli scopi organizzativi;
- incoraggiano comportamenti etici;
- promuovono norme rigorose su lavorare per sé e per gli altri;
- creano un forte senso di orgoglio e di appartenenza;
- facilitano il lavoro di gruppo e lo spirito di corpo.

I valori costituiscono i principi essenziali e durevoli che hanno valenza intrinseca all'interno della scuola perché danno significato e plasmano le relazioni umane tra i



costituenti della scuola, ovvero tra studenti e insegnanti, tra insegnanti, tra insegnanti e dirigenti, tra il personale della scuola e le famiglie e, più in generale, l'insieme dei portatori d'interesse.

Esempi di valori della scuola sono l'integrità di giudizio, il rispetto reciproco, la responsabilità, l'inclusività, la trasparenza, la partecipazione, la legalità, la precisione e la puntualità e molti altri ancora. Mentre questi valori possono essere comuni a tutte le scuole, ciascuna scuola si caratterizza per la presenza di valori dominanti (*core value*) che forgianno la sua identità istituzionale: i valori dominanti sono principi condivisi e consolidati, credenze, convinzioni di fondo che hanno una radice profonda nella storia della scuola e del suo contesto, valori che ne definiscono le tradizioni e che, se forti e coesi, formano la stessa cultura organizzativa.

I valori dominanti, sebbene spesso restino assunti impliciti, influenzano profondamente l'azione organizzativa: prenderne consapevolezza significa comprendere la propria identità, ciò che l'organizzazione considera "bene" e "male", "giusto" e "sbagliato". In effetti, i valori dominanti stanno alla base dell'etica individuale, ma nella misura in cui sono valori durevoli e condivisi, di essi ne resta intrisa la cultura organizzativa e con essa le decisioni e le azioni che tracciano i percorsi evolutivi delle aziende. Da assunti impliciti, i valori dominanti finiscono per plasmare la vita di un'organizzazione, rendendosi visibili nelle scelte strategiche e attraverso la struttura e gli altri meccanismi di funzionamento organizzativo.

Sergiovanni [2002] offre un framework per riflettere sui valori fondamentali di una scuola. Rifacendosi al sociologo Talcott Parsons [1951], l'autore descrive ogni relazione sociale come una struttura costituita da coppie di variabili che rappresentano scelte tra orientamenti di valore alternativi. Nelle scuole, i dirigenti scolastici, gli insegnanti e gli studenti devono prendere decisioni su come eserciteranno i loro rispettivi ruoli in relazione agli altri. Gli insegnanti, ad esempio, a seconda di come impostano le relazioni con gli studenti, dimostrano di aderire ad un differente ideale di scuola (tab. 1).

Tab. 1. Sette coppie di variabili strutturali per scoprire i valori condivisi

Fonte: Sergiovanni [2002]

<i>L'ideale di scuola come organizzazione formale</i>	<i>L'ideale di scuola come comunità morale</i>
<i>Neutralità affettiva</i> In modo simile a quelle di un professionista che tratta gli studenti come clienti.	<i>Affettività</i> Le relazioni saranno simili a quelle di un genitore con i membri della famiglia.
<i>Universalismo</i> Agli studenti sarà riservato lo stesso trattamento secondo standard, regole e regolamenti uniformi.	<i>Particolarismo</i> Gli studenti saranno trattati secondo le loro inclinazioni e le loro individualità.
<i>Specificità</i> Le relazioni di ruolo e le descrizioni delle mansioni definiranno in modo preciso e circoscritto ambiti specifici di attenzione e di discussione con gli studenti.	<i>Diffusività</i> Le relazioni saranno considerate slegate dai ruoli e così più inclusive e globali.

<i>Accettazione della persona condizionata dalla prestazione</i> Gli studenti dovranno conseguire ciò che è giusto per essere considerati “bravi” e mantenere una buona reputazione nella scuola.	<i>Accettazione incondizionata</i> Gli studenti saranno accettati totalmente, solo perché sono iscritti alla scuola.
<i>Orientamento rivolto a sé</i> Siamo dell’idea che una certa distanza deve essere rispettata affinché gli interessi e le preoccupazioni professionali non siano compromessi.	<i>Orientamento rivolto al collettivo</i> Consideriamo noi stessi come parte di un “NOI” studente-insegnante che ci spinge a lavorare accanto agli studenti nell’identificare interessi, preoccupazioni e standard per prendere decisioni.
<i>Orientamento rivolto alla strumentalità</i> Le materie insegnate sono viste come contenuti da possedere al fine di conseguire buoni voti e risultati nelle prove di esame.	<i>Orientamento rivolto alla sostanzialità</i> Le materie insegnate sono interamente viste come conoscenza da valorizzare.
<i>Orientamento egocentrico</i> Le relazioni insegnanti-studenti sono caratterizzate da un implicito contratto per uno scambio di bisogni e di soddisfazioni che giova a entrambi.	<i>Orientamento altruistico</i> Gli insegnanti sviluppano relazioni speciali con gli studenti aspettandosi in cambio cooperazione e ulteriori sforzi.

Non è per niente scontato che tutti gli insegnanti abbiano le stesse credenze, convinzioni di fondo e atteggiamenti nei confronti degli studenti. Non è scontato che una scuola possieda effettivamente un corpo di valori fondamentali largamente condiviso. La coesione potrebbe essere soltanto parziale, come ad esempio gli insegnanti di un istituto comprensivo che hanno valori in parte differenti a seconda del grado d’istruzione (scuola dell’infanzia, scuola primaria, scuola secondaria) e anche della localizzazione geografica dei plessi in cui si articola la scuola. L’evidenza empirica offre uno spaccato abbastanza chiaro di istituti comprensivi (ma anche di altre realtà) unitari sotto il profilo giuridico ed istituzionale (un unico collegio dei docenti e un unico bilancio), ma frammentati come valori fondamentali, al punto che può essere veramente difficile per un osservatore esterno e forse per lo stesso dirigente scolastico, capire che cosa tiene veramente insieme le persone e fornisce identità collettiva al loro modo di lavorare.

Le scuole italiane hanno molti strumenti per esplicitare i valori: la carta dei valori, il codice deontologico dei dirigenti scolastici, dei docenti, il codice di comportamento del personale tecnico-amministrativo, i regolamenti di istituto, lo statuto delle studentesse e degli studenti, i contratti formativi tra la scuola e i genitori e gli studenti, per citare soltanto quelli a noi noti. Ma bisogna chiedersi se tali strumenti hanno permesso alle scuole di acquisire una consapevolezza autentica intorno ai valori dominanti e alla propria identità istituzionale. I documenti citati, di là da una mera ripresa di principi di fondo a tutti comuni, sono il frutto di una ricerca condivisa e di una riflessione profonda su ciò che rende quella scuola una realtà unica nella molteplicità, permanente nella mutabilità?

Per una scuola, come per altre organizzazioni, soltanto alcuni valori sono davvero fondamentali e sono così profondi e radicati che cambiano raramente. Ad esempio, per molte scuole, il test potrebbe suonare in questi termini: se per effetto di un numero crescente di iscrizioni di studenti stranieri, dovesse ridursi la capacità di attrazione della

scuola verso gli studenti italiani, la diversità e l'integrazione possono considerarsi autenticamente valori condivisi?

Una scuola, se possiede veramente dei valori fondamentali, non dovrebbe cambiarli opportunisticamente al cambiare delle circostanze e delle condizioni di contesto esterno; semmai, dovrebbe cercare di adattarsi e rispondere in modo proattivo ai cambiamenti, facendo forza proprio sui suoi valori fondamentali.

2. La dichiarazione di missione

La missione rappresenta la ragione d'essere di un'organizzazione. Essa non descrive semplicemente i prodotti o i servizi erogati (come) o gli utenti serviti (chi), ma i bisogni soddisfatti (cosa) e le motivazioni profonde dell'impegno a soddisfare quei bisogni (perché).

La missione è strettamente collegata ai valori fondamentali e insieme definiscono l'ideologia chiave di una scuola, il suo carattere duraturo, l'identità istituzionale che trascende dalle attese mutevoli del contesto, dagli insegnamenti, dai progetti, dalle innovazioni tecnologiche, dalle mode pedagogiche e gestionali e anche dai singoli leader che si avvicendano nel tempo.

La missione di una scuola è stabile, è radicata nella natura dei suoi scopi fondamentali (*core purpose*), delle sue ragioni d'essere, che attengono indubbiamente all'ideale di capitale umano degli studenti.

La missione delle scuole, di tutte le scuole, è costruita intorno allo studente e al suo status socio-economico-culturale (Sec). La scuola "aggiunge" conoscenze, abilità e competenze a questo stock iniziale di capitale umano; in effetti, la scuola aggiunge "valore culturale, sociale ed economico" nella misura in cui le attitudini, gli atteggiamenti, le aspirazioni, le conoscenze e le capacità acquisite dallo studente vengono messe a frutto nella vita e nel mondo del lavoro.

Collins e Porras [1996, 6] offrono un metodo efficace per scoprire gli scopi istituzionali attraverso l'approccio che chiamano dei "cinque perché".

Iniziate con una dichiarazione descrittiva in merito ai prodotti/servizi che vengono forniti e poi chiedetevi: "Perché è importante?" Cinque volte. Dopo un paio di perché, troverete che state scendendo allo scopo fondamentale dell'organizzazione.

Perché insegnare certi contenuti disciplinari ha innanzitutto a che fare con la trasmissione dei saperi. Il compito primario della scuola è sviluppare le conoscenze di base, i saperi universali, disciplinari, legati al saper leggere, scrivere, saper far di conto, ecc.

Ma perché gli alunni dovrebbero possedere questi saperi? La conoscenza, in definitiva, è conoscenza autentica, vera, se gli alunni possono servirsene nella vita, se sono capaci di fare esperienza di quella conoscenza. Ma ciò non significa che tra conoscenze e abilità la relazione sia deterministica e sequenziale. E' lo stesso sapere esperienziale che trasforma nozioni e concetti astratti in conoscenza effettiva. Il secondo "perché", come si vede, non è indipendente dal primo, ma serve ad amplificare il primo espandendo il capitale umano dello studente.

Perché una scuola dovrebbe sviluppare il sapere esperienziale dei propri studenti? Il risultato più grande che la scuola potrebbe ottenere è infondere nello studente atteggiamenti, aspirazioni, convincimenti che lo rendono una persona educata che fa della propria educazione una leva di sviluppo della propria libertà e dignità, per l'intero arco della sua

vita. L'acquisizione di competenze trasversali - come l'autonomia dell'alunno, il senso di responsabilità, la creatività, ma anche le capacità organizzative, relazionali e comunicative - rappresentano un amplificatore del sapere esperienziale, anche in questo caso non perché vengano dopo, in sequenza, ma perché rappresentano il presupposto per sviluppare le conoscenze di base e le abilità. Le competenze trasversali potrebbero anche essere oggetto di un progetto didattico, di un laboratorio o di un modulo distinto dal lavoro in classe, ma questo non rompe l'unitarietà dei processi di apprendimento che prendono corpo, diventano reali, amplificano il capitale umano dello studente, attraverso la concezione sistemica tra conoscenze/abilità/competenze.

Continuando con il quarto perché, ci si può chiedere perché la scuola dovrebbe farsi carico di questo compito essenzialmente educativo. La risposta riguarda il ruolo sussidiario della scuola rispetto alla famiglia. Qui l'espressione sussidiarietà è utilizzata nel senso fatto proprio dalla nostra Costituzione con la revisione del Titolo V in termini di sussidiarietà orizzontale. La famiglia è il corpo sociale originario con il dovere e la primaria responsabilità di farsi carico dell'educazione dei figli. La famiglia è però anche titolare del diritto di essere supportata in questo compito e di scegliere i sussidi esterni, tra cui le scuole, che ritiene coerenti con il proprio progetto educativo. Se la scuola è consapevole di tutto ciò, non può non considerare tra i propri "perché" quello di cooperare con la famiglia nel realizzare il complesso compito educativo.

L'ultimo perché si riferisce ad un aspetto qualificante: la natura del bene istruzione il quale produce benefici privati, ma anche importanti esternalità positive. Di esso, infatti, beneficia privatamente lo studente, ma per il tramite dell'accrescimento del capitale umano individuale ne beneficiano le società locali, nazionali e, in un mondo sempre più globalizzato, l'intera collettività. Le esternalità positive riguardano in parte l'impatto che le conoscenze/abilità/competenze acquisite dallo studente hanno sullo sviluppo economico, sociale e culturale, ma non meno rilevante per la società è la consapevolezza raggiunta dallo studente, anche grazie all'attività scolastica, di aspetti come la prevenzione verso l'utilizzo di droghe, la cura della salute, il senso di legalità, il rispetto dell'ambiente e, in generale, l'acquisizione di valori di cittadinanza attiva. Le scuole possono perseguire obiettivi differenti, enfatizzare e investire prioritariamente su certi progetti, anche in risposta agli stimoli esterni, ma quali che siano le forme assunte, questo quinto perché costituisce un parte importante della ragion d'essere della scuola. In particolare, questo quinto perché ispira i dirigenti e i docenti a considerare la scuola come un partner competente ed affidabile delle altre istituzioni presenti sul territorio per affrontare in maniera coordinata i complessi problemi dello sviluppo locale. In certi contesti territoriali particolarmente poveri economicamente, culturalmente e socialmente, la scuola potrebbe essere l'unico attore istituzionale ad avere la consapevolezza necessaria per porsi alla guida di un'agenda di cambiamento.

La *mission* della scuola resta stabile nel tempo, non cambia ma ispira il cambiamento, rappresenta la stella polare che guida le scelte e i comportamenti, viene costantemente perseguita, ma mai raggiunta.

Mission e valori delineano l'identità, le ragioni esistenziali in termini di ideale di capitale umano perseguito e le convinzioni di fondo che tengono insieme le persone e che ne motivano le relazioni.

Una scuola può avere un'identità forte e coesa anche se non è scritta in una dichiarazione di missione o in un codice etico, così come una scuola può comunicare la propria identità senza che, però, rappresenti effettivamente una fonte di guida e di ispirazione per il personale interno e per gli altri portatori d'interesse.

Il punto, tuttavia, non è quello di elaborare un documento perfetto, ma di acquisire una profonda comprensione dei valori fondamentali e delle finalità della propria organizzazione, che possono essere espressi in una moltitudine di modi.

3. La visione di sviluppo

Al centro del concetto di visione c'è il pensiero creativo, il cambiamento, l'innovazione; in effetti, la leadership visionaria esprime compiutamente il senso d'imprenditorialità, il potere dell'immaginazione, la convinzione che ciò che oggi è semplicemente un'immagine può in futuro essere trasformata in realtà.

Ma la leadership visionaria, come l'imprenditorialità, non equivale a possedere poteri magici come guardare in una sfera di cristallo per indovinare il futuro. Né essa è la semplice estrapolazione del passato o la proiezione del presente nel futuro; la visione è un'attività d'introspezione, emerge dalla riflessione sul passato, dal prestare attenzione al presente per scorgere ordine nel caso, apprendere modelli e percorsi all'interno di flussi di decisioni e azioni [Mintzberg 2005]. La visione è volontà, passione e impegno, nel desiderio profondo di dare forma ad un futuro soltanto immaginato.

La visione non viene definita attraverso un processo analitico razionale, ma consiste essenzialmente in un atto creativo che implica il raggiungimento di ciò che Quinn [2005] definisce “uno stato fondamentale di leadership”:

- orientamento ai risultati e al miglioramento continuo come contrapposto all'accettazione di una condizione confortante già raggiunta;
- apertura verso l'esterno come contrapposto ad una situazione di chiusura agli stimoli esterni;
- essere guidati dai propri valori come contrapposto a situazioni in cui si è guidati da pressioni politiche o sociali;
- focalizzazione sugli altri e alla realizzazione del bene collettivo come contrapposto ad una condizione egoistica di soddisfazione degli interessi personali.

Il concetto di visione, se inteso in senso proprio e preso sul serio, è un concetto impegnativo per qualunque organizzazione e per la sua leadership. Collins e Porras [1996] usano l'acronimo BHAG (*Big Hairy Audacious Goals*) per definire il concetto di visione. La definizione di “grandi obiettivi, temerari ed estremamente difficili da raggiungere” implica da parte della leadership una chiara assunzione di responsabilità su un traguardo ambizioso da raggiungere in un arco temporale medio-lungo, ma ben definito.

Kouzes e Posner [2007] arrivano a definire la stessa leadership come «l'arte di mobilitare gli altri per voler lottare per aspirazioni condivise». Le visioni riguardano sogni, speranze, possibilità, insomma un futuro migliore. Senza visione un'organizzazione manca di una chiara direzione e a causa di ciò anche dell'ispirazione e dell'impegno necessari per raggiungere le finalità istituzionali [Foreman 1998].

Mentre i valori e la missione si riferiscono all'istituzione e alle sue finalità, alle motivazioni dominanti e condivise che danno senso alla sua esistenza (perché esistiamo e su quali valori basiamo il nostro agire), la dichiarazione di visione è un'aspirazione di cambiamento rispetto alla condizione attuale.

Valori e missione sono stabili nel tempo: in effetti, rappresentano gli elementi di un'identità da scoprire guardando alla storia, alle tradizioni e non tanto qualcosa da desumere osservando l'ambiente esterno. Scoprire l'identità equivale a chiedersi quali valori o finalità ha un'organizzazione e non quelli che vorrebbe avere. Per contro, definire la visione significa chiedersi quale tipo di organizzazione vogliamo essere, quali obiettivi vogliamo raggiungere per perseguire dinamicamente le finalità alla luce dei cambiamenti dell'ambiente esterno e delle forze e debolezze interne.

La visione è una dichiarazione sintetica di un futuro immaginato, una descrizione vivida, appassionata, coinvolgente di quello che sarà il futuro per effetto del raggiungimento degli obiettivi.

L'analisi empirica suggerisce la dichiarazione di visione, che ha queste caratteristiche (Paletta 2011):

- è il risultato di un processo essenzialmente creativo, introspettivo che ha preso le mosse dalla percezione di cambiamento in atto nel proprio contesto con particolare riguardo al background socio-economico-culturale dei propri studenti e dalle sfide che ne derivano all'attuale modo di fare scuola;

- ha un chiaro collegamento ed una coerenza di fondo con la dichiarazione dei valori dominanti e la missione. In effetti, la questione chiave che ha permesso di fare luce nella nebbia che avvolge il futuro delle scuole come di ogni altra organizzazione, è come continuare a dare senso e concretezza ai valori e agli scopi istituzionali di fronte alle sfide del cambiamento. In particolare, se la missione è la "stella polare" che guida il cambiamento, perseguita ma mai raggiunta, qual è la vetta della montagna da scalare, quell'obiettivo ambizioso che è raggiungibile soltanto nel medio-lungo termine (3-5 anni), con l'impegno di tutti e con un ripensamento sistemico del modo di funzionare della scuola?

- E' una dichiarazione sintetica che, però, ha ispirato una profonda riflessione sull'agenda di cambiamento e ha guidato le scuole nell'elaborazione di una mappa strategica di obiettivi misurabili per infondere un senso di urgenza nell'organizzazione e fornire punti di riferimento agli stakeholder per valutare la coerenza e l'impegno organizzativo.

Bear e altri [1989] suggeriscono che la visione esprime anzitutto il punto di vista del leader e comprende un'immagine mentale di un possibile e desiderabile futuro della scuola, esprime che cosa per quel leader significa eccellenza nel fare scuola.

Dai leader ci si aspetta che guardino avanti, ma non ci si aspetta che impongano la loro visione del futuro agli altri. Ai docenti, al personale tecnico-amministrativo, agli studenti, alle famiglie e agli altri portatori d'interessi, non interessa tanto sapere qual è la visione personale del dirigente scolastico, quanto piuttosto se quella visione incorpora le loro aspirazioni: sono interessati a sapere come i loro sogni possono diventare realtà e le loro speranze possono essere realizzate. Gli stakeholder vogliono vedere loro stessi nel "quadro" che il leader sta dipingendo e i leader efficaci comprendono che il loro compito fondamentale è quello di ispirare una visione condivisa, non "vendere" la loro personale visione idiosincratICA del mondo [Kouzes e Posner 1996, 117].

La visione condivisa è un processo creativo attraverso il quale viene data forma al futuro della scuola, ovvero agli obiettivi e alle modalità attraverso le quali una scuola intende creare valore in futuro. Il coinvolgimento degli stakeholder nella costruzione di significati condivisi intorno ad un futuro possibile e desiderabile è la condizione fondamentale perché la visione rappresenti autenticamente un punto di riferimento e d'identificazione.

Non è sufficiente produrre la visione a tavolino, scriverla in una dichiarazione all'interno del bilancio sociale e comunicarla agli stakeholder in una delle tante occasioni di presentazione della scuola. Se si vuole ottenere consenso dagli stakeholder, creare fiducia e motivazioni profonde per mobilitare l'impegno a favore della buona causa della scuola, gli stakeholder devono avere una voce in capitolo nello stesso momento in cui la visione è definita.

E' questa una differenza sostanziale della prospettiva aperta dalla rendicontazione sociale rispetto a politiche di raccolta fondi incentrate su uno specifico progetto oppure su una campagna di comunicazione rivolta agli stakeholder per ottenere, ad esempio, la destinazione del 5 per mille.

Il progetto in gioco è il complessivo progetto educativo della scuola, le sue possibilità di sviluppo duraturo, rispetto alle quali gli stakeholder hanno interessi legittimi e rilevanti, in quanto portano direttamente o indirettamente le conseguenze della realizzazione di un futuro sperato. Chi sono e cosa si aspettano i costituenti interni e gli interlocutori sociali esterni, rappresenta un aspetto fondamentale della gestione strategica della scuola sin dal momento in cui i leader immaginano una visione di sviluppo.

Riferimenti bibliografici

- Collins J.C, Porras J.I. [1998], *Built to last: successful habits of visionary companies*, New York, Harper Business.
- Collins J.C., Porras J.I. [1996], *Building your company's vision*, Harvard Business Review, September-October, pp. 2-13.
- Kouzes J.M, Posner B.Z. [2007], *The leadership challenge*, 4th edition, San Francisco, John Wiley and Sons.
- Sergiovanni T.J. [2002], *Dirigere la scuola, comunità che apprende*, Roma, LAS.
- Hallinger P., Heck, R.N. [1998], *Exploring the principal's contribution to school effectiveness*, *School Effectiveness and School Improvement*.