

La scuola riformabile

LA SCUOLA PUÒ ESSERE DESCRITTA COME UNA BUROCRAZIA PROFESSIONALE (1)

“Burocrazia” non ha qui alcun significato negativo a priori. Vi sono burocrazie professionali in grado di offrire servizi di grande qualità: dai centri, anche italiani, di eccellenza ospedaliera alle ferrovie svizzere. Come ogni organizzazione, anche la burocrazia professionale ha, però, dei limiti.

Cercherò di analizzarli brevemente in relazione alla scuola:

- Le procedure decisionali possono portare a una situazione di consenso apparente ma non operativo: “le decisioni organizzative fondamentali... sono frutto di scelte collegiali, che sono il risultato di elaborati processi in cui interagiscono le competenze dei professionisti e degli ‘amministratori’. Ma come si arriva a queste decisioni collegiali? Fondamentalmente attraverso la duplice spinta dell’interesse comune, che spinge verso il consenso di categoria, dell’interesse personale, quando prevalgono i diversi obiettivi dei professionisti... Spesso questi due interessi si integrano: ad esempio, un collegio docenti può essere d’accordo sull’ampliamento dell’offerta formativa, ma i singoli docenti non essere d’accordo sul modo. Spesso, poi, quando gli obiettivi dei singoli sono contrastanti, si risolve il problema raggiungendo un generico consenso di massima” (2). Credo che molte decisioni dei collegi docenti in ambito di innovazione delle linee formative e di insegnamento si rivelino in realtà improduttive proprio perché risultanti di un tale consenso solo formale.

- La possibile conflittualità delle esigenze dei professionisti, della dirigenza, dell’ambiente, dei piani generali? in assenza di un chiaro e definito sistema di governance? può condurre allo stallo. Mi limito a un esempio: le esigenze espresse dal Collegio docenti possono essere conflittuali rispetto alle esigenze di implementazione dell’innovazione presenti nella Dirigenza. Spesso il conflitto sembra portare a una concreta impossibilità di decidere o, in caso di comportamenti impositivi della Dirigenza, il dissenso irrisolto finisce, a medio/lungo termine, per prevalere e far quindi cadere, di fatto, ogni pratica innovativa. Credo che da conflitti del genere nasca anche il sostanziale fallimento del tentativo di introdurre la presenza dei genitori negli organi collegiali degli istituti, in quanto i genitori sono stati avvertiti portatori di esigenze prevedibilmente conflittuali con quelle dei professionisti (3).

- La tendenza degli insegnanti, in nome della libertà di insegnamento, a pensare la propria professione in termini individualistici? così come ogni professionista nelle burocrazie professionali? rende in realtà la scuola un sistema a razionalità limitata, difficilmente compatto in una progettualità “forte” (4).

UNA PRIMA CONCLUSIONE

Qualsiasi riforma si pensi di introdurre nella scuola deve essere fondata su una limpida organizzazione della governance della scuola stessa, anche a livello di istituto, e, soprattutto, su una impostazione della riforma come progetto comune di una "confederazione" di attori (5).

I FATTORI EMOTIVI

Un altro elemento da considerare è che spesso gli scenari di riforma ? pur se giocati come downsizing, come officina laboriosa in vista di prospettive qualitativamente più promettenti perché collocate su dimensioni più efficaci ? sembrano spesso evocare nella scuola ? come in ogni altra organizzazione ? anche scenari di ridimensionamento del personale e dell'istituzione. Questo, al di là di ogni "falsificazione oggettiva", può provocare nelle persone un senso di "tradimento individuale derivante dalla rottura del contratto psicologico, ossia di quel tacito accordo che esiste tra un'organizzazione e i suoi dipendenti, in base al quale l'organizzazione promette stabilità di impiego in cambio di lavoro duro e leale" (6).

Le conseguenze possono essere: a) un senso di sfiducia in qualche modo destabilizzante che colpisce tutti quanti progressivamente si identificano con le trasformazioni imposte all'organizzazione; b) contraccolpi negativi sulla motivazione al lavoro e alla qualità (7).

UNA SECONDA CONCLUSIONE

Appare chiaro, da questo punto di vista, che, parafrasando Occam, i processi di innovazione non possono essere moltiplicati inutilmente e che, nel caso si intenda farlo, occorre accompagnarli anche dal punto di vista emotivo/simbolico (8).

IN SINTESI

Credo che anche su questo sia necessario riflettere se si vuole sperare che un processo riformatore della scuola abbia successo e la scuola si assesti, così, su nuovi e più alti livelli di funzionamento e non torni, invece, per il principio di omeostasi dei sistemi, dopo la "perturbazione", a ricollocarsi sui livelli di partenza, almeno per quanto riguarda le pratiche educative e didattiche (9).

BIBLIOGRAFIA:

1. ARMONE, L LELLI, I. SUMMA, "Manuale del dirigente scolastico", Roma-Bari, 2002, p. 230; H. MINTZBERG, "Management. Mito e realtà", Milano, 1991, p. 223 ss
2. ARMONE, L LELLI, I. SUMMA, "Manuale del dirigente scolastico", cit., p. 234
3. ARMONE, L LELLI, I. SUMMA, "Manuale del dirigente scolastico", cit., p. 232-233; H. MINTZBERG, "Management. Mito e realtà", cit., p 224
4. ARMONE, L LELLI, I. SUMMA, "Manuale del dirigente scolastico", cit., p. 230; H. MINTZBERG, "Management. Mito e realtà", cit., p. 224; F. AZZALI, "Interpretare e progettare. L'organizzazione come governo della complessità", in E. DAMIANO (a cura di), "Guida alla didattica per concetti", Milano, 1995, p. 27 ss

5. F. AZZALI, "Interpretare e progettare. L'organizzazione come governo della complessità", cit., p. 30 ss
6. G. P. QUAGLINO, "La vita organizzativa. Difese, collusioni e ostilità nelle relazioni di lavoro", Milano, 2004, p. 120 ss
7. G. P. QUAGLINO, "La vita organizzativa", cit., p. 120 ss
8. GUGLIELMO D' OCCAM (1342 circa) "Summa totius logicae": "è vano che avvenga mediante più cose, ciò che può avvenire mediante meno", Lovanio 1957; G. P. QUAGLINO, "La vita organizzativa", cit., p. 123
9. G. DIOGUARDI, "I sistemi organizzativi", Milano, 2005, pp. 77-83

Eugenio Bastianon