

**La vita quotidiana del dirigente scolastico tra interazioni
ambivalenti e parziale utilizzo della delega.
Quattro *shadowing* in quattro regioni italiane
*The everyday life of the italian Principal between some ambivalent
interactions and a partial use of the mandate.
Four shadowing inquiries in four italian regions***

Massimo Cerulo

Abstract

Questo saggio racconta parti di una ricerca etnografica esplorativa sulla vita quotidiana del Dirigente Scolastico italiano. Attraverso la tecnica dello *shadowing*, sono stati seguiti quattro Dirigenti Scolastici italiani di quattro scuole secondarie di secondo grado (in Piemonte, Veneto, Puglia, Calabria). Dai resoconti delle osservazioni emergono quattro soggetti alle prese con molteplici interazioni quotidiane, in particolare nei confronti dei rispettivi Direttori dei servizi generali e amministrativi (Dsga) e dei docenti che abitano il campo scolastico. Verso questi ultimi, in particolare, si registra un rapporto ambivalente. Inoltre, per quanto la legge chiarisca il doppio ruolo del Dirigente Scolastico italiano inteso come leader educativo e manager, dalle osservazioni svolte emergono quattro soggetti costretti a una intensa attività di controllo in ambito burocratico-amministrativo e, quindi, poco propensi o disponibili a utilizzare in senso ampio lo strumento della delega.

Parole chiave: shadowing, vita quotidiana, etnografia, campo, dirigente scolastico.

This essay deals with a comparative ethnographic research about the daily life of the School Director. Four italian Principals of secondary schools of second degree (in the regions of Piedmont, Veneto, Puglia, Calabria) have been followed and observed through the *shadowing* technique, from Monday to Friday, for an average of six hours per day. The analysis of these observations shows four subjects who face multiple daily interactions, in particular regarding the Directors of the general and administrative services (Dsga) as well as the teachers. With the latter, in particular, there is an ambivalent relationship. Moreover, even if the italian law clarifies the dual role of the School Principal as educational leader and also manager, this research demonstrates how this four subjects are forced to intense bureaucratic and administrative controls, and then unwilling to use the existing tool of the mandate.

Keywords: shadowing, everyday life, ethnography, field, principal.

**La vita quotidiana del dirigente scolastico tra interazioni ambivalenti
e parziale utilizzo della delega. Quattro *shadowing* in quattro regioni italiane**

Massimo Cerulo

1. *Presentazione*

L'obiettivo di questo saggio è mostrare alcuni risultati emersi da una recente ricerca etnografica esplorativa svolta in quattro regioni italiane utilizzando la tecnica dello *shadowing* (Cerulo 2015). Si tratta di uno studio di sociologia della vita quotidiana (cfr. Jedlowski, Leccardi 2003), la quale focalizza l'attenzione sui comportamenti abitudinari e routinizzati di un soggetto osservato all'interno del suo contesto di riferimento (professionale, in questo caso).

Vi sono numerose indagini scientifiche sociologiche e antropologiche che raccontano la vita quotidiana di soggetti o gruppi utilizzando la tecnica dello *shadowing* (Bonazzi 2014, 1998; Gilliat-Ray 2011; Iaccarino, Cerulo 2011; Cerulo 2009; Quarta 2006; Sclavi 2005; Bruni 2005a, 2005b; Balbo 2002; Bruni et al. 2000; Gobo 1997; Humpreys 1970; Henry 1965; Lewis 1959; Barker, Wright 1951). Nel caso proposto in questa sede, prendendo spunto e ispirazione da una storica ricerca dell'antropologo dell'educazione Wolcott che negli anni Settanta fece 'da ombra' al *principal* di una scuola elementare degli Stati Uniti (1973), è stata concentrata sotto la lente dell'etnografo la figura del Dirigente Scolastico¹ di quattro scuole secondarie di secondo grado italiane, due uomini e due donne, di un'età compresa tra cinquantacinque e sessantacinque anni². Le scuole sono state selezionate in base alla tipologia³: due licei scientifici – uno in Piemonte, nella città di Torino, l'altro in Calabria, nell'area urbana di Cosenza – e due istituti di istruzione superiore (IIS) comprendenti indirizzi tecnici-professionali – uno in Veneto, nella provincia di Treviso, l'altro in Puglia, nella città-periferia di Bari. In queste scuole mi sono trasferito per una settimana, seguendo i rispettivi DS (due uomini e due donne) dal lunedì al venerdì per circa sei ore al giorno: dalle 8 alle 14⁴. Oltre allo *shadowing*, nella seconda parte della settimana sono state somministrate interviste discorsive (cfr. Cardano 2011) sia ai quattro DS sia a eventuali testimoni privilegiati (direttore dei servizi generali e amministrativi o Vicepresidente), al fine di approfondire e chiarire punti chiave annotati nel corso dell'osservazione.

¹ Da questo momento DS nel testo.

² Nell'anno scolastico 2014-15 i DS della scuola statale italiana erano 7.503, a fronte di oltre 8.500 istituzioni scolastiche (la differenza spiega il ricorso alle reggenze). L'età media dei DS era di poco inferiore ai 56 anni, in lieve diminuzione rispetto agli anni precedenti per effetto delle consistenti immissioni in ruolo del 2012 e del 2013. La quota di dirigenti giovani (fino ai 45 anni) rimaneva comunque modesta (8%), mentre la quota di dirigenti maturi (60 anni e più) superava il 36%. La presenza femminile tra i DS era largamente maggioritaria (64%) e in rapida crescita: nell'anno scolastico 2006-07, tra i DS le donne erano ancora meno del 40%. Ringrazio Stefano Molina della Fondazione Giovanni Agnelli per avermi suggerito i dati. La ricerca da cui questo articolo è tratto è stata finanziata dalla Fondazione Giovanni Agnelli (Cerulo 2015).

³ Nella selezione delle scuole oggetto di analisi è stato utilizzato un campionamento a scelta ragionata (Corbetta 1999). La scelta è ricaduta su scuole secondarie di secondo grado per ragioni di comparabilità.

⁴ Nell'autunno del 2014 (ottobre e novembre) ho svolto le osservazioni in Piemonte e Veneto, nell'inverno del 2015 (febbraio e marzo) quelle in Calabria e Puglia.

La vita quotidiana del dirigente scolastico tra interazioni ambivalenti e parziale utilizzo della delega. Quattro *shadowing* in quattro regioni italiane

Massimo Cerulo

Come noto, *fare shadowing* nei confronti di un soggetto significa seguirlo in tutti i suoi spostamenti, ascoltare le sue conversazioni, prendere nota dei suoi comportamenti (Quinlan 2008; Czarniawska 2007; McDonald 2005, Paskiewicz 2002; Fletcher 1999; cfr. Cerulo 2016; Cardano 2011; Marzano 2006). Lo *shadowing* consente, tra l'altro, la cosiddetta 'trasferibilità' delle interpretazioni ottenute: ossia la possibilità di individuare una serie di asserti peculiari e approfonditi su singole unità che possono poi fornire indicazioni sui comportamenti, i valori, le credenze caratteristici di quell'intero gruppo sociale (Cardano 2011)⁵. Inoltre, l'utilizzo di una tale tecnica permette di produrre una rappresentazione anche empatica della vita quotidiana dei DS analizzati: i loro dubbi, le loro difficoltà, le loro pratiche quotidiane possono emergere ed essere raccontate in modo approfondito e rappresentare lo spunto e il materiale su cui lavorare in termini generali (anche per spingersi a proporre indicazioni di policy). Per quanto sia arduo produrre generalizzazione attraverso l'utilizzo dello *shadowing*, credo che particolare e generale vivano in simbiosi e si nutrano a vicenda: tra le due prospettive non può mancare un dialogo e un reciproco adattamento. D'altronde, come metteva in guardia Antonio Gramsci: «Perché si provveda adeguatamente ai bisogni degli uomini di una città, di una regione, di una nazione, è necessario *sentire* quei bisogni; è necessario potersi rappresentare concretamente nella fantasia questi uomini in quanto vivono, in quanto operano quotidianamente; [...] Se non si possiede questa forza di drammatizzazione della vita, non si possono intuire i provvedimenti generali

e particolari che armonizzino le necessità della vita con le disponibilità dello Stato» (Gramsci 1917)⁶.

Il DS italiano – sulla cui figura professionale sono stati prodotti forse meno studi scientifici rispetto a quelli che analizzano docenti e studenti (Cerini 2015, 2010; Paletta 2015; Merola 2014; Di Liberto et al. 2013; Cavalli, Fischer 2012; Serpieri 2012, 2002; Barzanò 2008; Toni 2005; Artini 2004; Fischer et al. 2002; Monasta 2000; Susi 2000)⁷ – ha il compito di gestire la struttura a lui assegnata (in termini di raggiungimento di obiettivi legati a performance educative: miglioramento dei tassi di apprendimento, riduzione dell'abbandono scolastico, ecc.), ma solitamente si occupa anche di coordinare e interagire con le diverse figure che lavorano nella scuola o che si relazionano a

⁵ Tra gli altri vantaggi dello *shadowing*: immersione nella quotidianità del DS senza il vincolo ministeriale del 'ragionare per obiettivi'; lente d'ingrandimento sulle azioni quotidiane che il DS mette in atto per 'far funzionare' le interazioni tra gli agenti che interagiscono nel campo scolastico (Bourdieu 1999); possibilità di osservare comportamenti non verbali, manifestazioni emotive, interazioni corporali non visibili attraverso la somministrazione di questionari o interviste; il resoconto dell'osservazione viene restituito al DS che può svolgere attività riflessiva sui propri comportamenti: l'osservazione sociologica come autoanalisi per il soggetto osservato; l'osservazione è svolta da un ricercatore esterno al campo scolastico e quindi non immerso nel 'senso comune' dell'ambiente: non si dà per scontato ciò che si vede o si ascolta ma si cerca di descrivere attraverso un'analisi critica ciò che è evidente o ordinario soltanto per gli appartenenti al campo (ciò che è familiare non per questo è conosciuto).

⁶ Gramsci rivolgeva queste parole ai politici italiani, incapaci a suo dire di sentire e immaginare le vite professionali dei singoli italiani e di conseguenza incapaci di legiferare adeguatamente.

⁷ Per una panoramica sulla situazione internazionale si rimanda a Unità Italiana Eurydice (2009).

La vita quotidiana del dirigente scolastico tra interazioni ambivalenti e parziale utilizzo della delega. Quattro *shadowing* in quattro regioni italiane

Massimo Cerulo

quest'ultima: dalla nomina dei suoi più vicini collaboratori alla gestione dei rapporti con il personale docente e ATA fino all'ascolto di richieste provenienti da studenti e genitori; dal monitoraggio-controllo del campo amministrativo-burocratico al rapporto con gli uffici scolastici provinciali, regionali e col Ministero⁸.

Considerando la peculiarità di una ricerca del genere e riconoscendone il carattere esplorativo e parziale, in questa sede saranno si rifletterà intorno ad alcuni interrogativi di ricerca che emergono dall'indagine etnografica. Saranno inoltre descritte interazioni di vita quotidiana professionale dei quattro DS seguiti, approfondendo in particolare due punti: 1) utilizzando la teoria sociale di Bourdieu, direi che il DS si trova ad agire all'interno di un *campo scolastico* caratterizzato da interazioni tra gli agenti che lo abitano e da 'lotte' per le risorse da ottenere-impiegare e il raggiungimento di obiettivi poste in gioco (Bourdieu 1996). In tal senso, il rapporto con i docenti che dovrebbero coadiuvarlo nell'ambito didattico ma anche organizzativo si manifesta ambivalente; 2) per quanto nei quattro *shadowing* svolti il rapporto dei DS con i rispettivi Dsga⁹ risulti sereno e costruttivo, si registra da parte del primo un utilizzo parziale dello strumento della delega.

Nel prosieguo dell'articolo si approfondiranno i due punti sopracitati, utilizzando stralci di note etnografiche a supporto dell'argomentazione.

2. *Il campo scolastico: collaborazioni, conflitti, risorse, poste in gioco*

Le osservazioni raccolte in una lunga ricerca di *shadowing* permettono di raccontare e analizzare 'dal di dentro' le dinamiche di vita quotidiana dei quattro DS osservati. In tal senso, utilizzando la teoria dei campi di Bourdieu (1996), considererei ciascun singolo istituto frequentato come un *campo*, ovvero uno spazio all'interno del quale agiscono diversi agenti, ossia soggetti che si trovano costretti a interagire tra loro per garantire il funzionamento dell'istituto in cui lavorano. Come Bourdieu stesso fa notare, l'immagine è quella del campo magnetico, in cui le particelle sono in costante movimento e non possono smettere di muoversi.

Tali agenti si differenziano in base al grado detenuto, ai ruoli recitati all'interno del campo scolastico (ma anche all'esterno) e all'*habitus* che li caratterizza, ossia alle disposizioni biografiche che rendono ciascun soggetto unico. In termini bourdieusiani, direi che la differenza tra i soggetti si può misurare in base sia al diverso tipo e quantità di capitale detenuto – sociale, culturale, economico (Bourdieu 1986) –, sia alla struttura di relazioni che i soggetti costruiscono utilizzando capitale e *habitus*, sia agli obiettivi che si prefiggono di raggiungere.

⁸ Con l'entrata in vigore della riforma definita 'La Buona Scuola' (L. 107/2015) nell'anno scolastico 2016-2017, alcune di questi compiti hanno subito parziali modifiche.

⁹ Direttore dei servizi generali e amministrativi.

La vita quotidiana del dirigente scolastico tra interazioni ambivalenti e parziale utilizzo della delega. Quattro *shadowing* in quattro regioni italiane

Massimo Cerulo

In tale spazio teorico che sto immaginando, gli agenti hanno poste in gioco da conquistare (ricoprimento di ruoli, assegnazione di fondi, forme di riconoscimento, ecc.) e, di conseguenza, sono ‘in lotta’ tra loro, apparentemente o in maniera latente: sono quindi costretti a ‘scontrarsi’, interagire, confrontarsi, venire a patti al fine di raggiungere i propri obiettivi quotidiani. DS, Dsga, corpo docente, personale ATA, studenti, sono tutti indissolubilmente legati gli uni agli altri nello svolgimento delle attività di tutti i giorni, nell’immagine di un organismo che può esistere esclusivamente grazie all’interrelazione delle sue parti (cfr. Blandino, Granieri 2002). Descriverei quindi lo spazio scolastico in cui si muovono i quattro DS come un «campo di forze che si impone con le sue necessità agli agenti che vi operano, e insieme campo di lotte al cui interno gli agenti si affrontano, con mezzi e fini differenziati a seconda della loro posizione nella struttura del campo di forze, contribuendo così a conservarne o a trasformarne la struttura» (Bourdieu 1996, 20).

2.1 Rapporto tra DS e Dsga

Vengono così a crearsi giochi di ruolo tra gli agenti che abitano il campo scolastico, tenendo però presente che nello spazio in questione esistono due figure che detengono un surplus di potere istituzionale nei confronti degli altri soggetti: il DS, sulla carta *primus inter pares*, ma dotato di capitale reputazionale e simbolico per influire sull’organizzazione del campo scolastico e sulle interazioni tra i soggetti in esso presente – regolamenti, orari, comportamenti, incentivi, ecc. –, e il Dsga il quale, sebbene in teoria svolga il ruolo di collaboratore amministrativo del DS, attraverso l’indagine etnografica ho potuto verificare come detenga un potere più ampio: gestisce e organizza il lavoro nella segreteria amministrativa e coadiuva il Dirigente nella cura delle pratiche amministrative, a volte arrivando a sostituirsi a esso. Nell’osservazione veneta, ad esempio, la Dsga fa da filtro nel rapporto con docenti e personale quando si tratta di valutare la sostenibilità economica di progetti, ad esempio quelli rientranti nel MOF¹⁰ (compito che spetterebbe al DS). Soltanto quando è possibile pensare a un’approvazione, la richiesta arrivava sulla scrivania del Dirigente.

Molto lavoro in entrata viene quindi svolto dalla Dsga che si poneva come elemento funzionale alla Dirigente: una sua appendice nell’ambito amministrativo. Tale tandem funzionale-organizzativo è confermato anche a Torino:

¹⁰ Miglioramento dell’offerta formativa.

La vita quotidiana del dirigente scolastico tra interazioni ambivalenti e parziale utilizzo della delega. Quattro *shadowing* in quattro regioni italiane

Massimo Cerulo

Torino, martedì 14 ottobre 2014, ore 8:05.

[...] Entriamo in Presidenza, chiude la porta e riprende il discorso sulla presunta mancanza di competenza burocratica-amministrativa dei docenti: «Il problema dei docenti che si presentano con progetti di attività o iniziative da far partire senza che ci sia una delibera riguarda il fatto che molti di loro pensano al proprio giardino. Mancano di organizzazione, come dicevo ieri. In particolare, non tengono presente uno strumento che hanno a loro disposizione, che è la delibera collegiale. Ora, il mio compito è di valutazione e controllo, nel senso che devo comprendere e valutare quanto servano le singole iniziative proposte e poi, in seguito, capire quanto spazio ci sia per metterle in atto. Spazio e soldi. E qui interviene il mio ministro del tesoro» [Con occhi sorridenti e complici indica la porta interna alla Presidenza comunicante con l'ufficio della Dsga]¹¹.

Torino, mercoledì 15 ottobre 2014, ore 12:30.

Incontro in Presidenza con gli assistenti tecnici. Entrano in otto, la Dsga è presente. La DS consegna i nuovi incarichi, un foglio a testa, e chiede di leggerli con attenzione per discuterli insieme. La Dsga comunica alcune informazioni tecniche inerenti al server. Gli otto sono in piedi, piazzati intorno alla scrivania. Anche la DS è in piedi e sottolinea, con chiarezza e schematicità, i problemi concernenti gli ingressi personali sui computer: «DS e Dsga hanno le responsabilità principali per quanto riguarda il trattamento dei dati. Qualora ci fosse una vostra assenza di diversi giorni, noi entriamo nel terminale e creiamo un nuovo profilo. Quando ritornate in servizio potete accedervi nuovamente con i vostri dati. I pc non sono di nostra proprietà quindi non bisogna installare niente di personale. I profili sono stati creati quindi ciascuno utilizzerà internet ma solo sui siti ritenuti utili per il lavoro, onde evitare di ricevere dalla rete spam e comunicazioni che distraggono. Saranno quindi create delle liste di siti utili su cui lavorare». [DS e Dsga parlano 'a braccetto', c'è un feeling evidente in termini comunicativi: trasmettono senso di squadra, competenza, serietà e rassicurazioni sul complesso sistema organizzativo della scuola].

La DS chiede se vi siano domande, una collaboratrice risponde negativamente, almeno per il momento. Poi parte una discussione su software e problematiche emerse lo scorso anno, orchestrata dalla Dsga. Qualche accusa tra collaboratori su presenze-assenze, ma la DS riporta l'ordine: «Tutti voi vi darete una mano l'un con l'altro. Ma ciò non significa che le procedure si facciano in due, perché sapete quanto lavoro abbiamo. Le domande vengono fuori dopo? Vi rispondo come ho risposto ai genitori: 'le migliori domande verranno fuori dopo'. Non preoccupatevi: vi daremo risposte e potremo convocare riunioni per discutere».

Continua il confronto con informazioni inerenti a procedure tecniche. Ancora la DS: «Ah, mi raccomando: non lasciate gli uffici vuoti in orario di lavoro-ricevimento. Mai. Se dovete assentarvi per pausa o telefonate, che vi chiedo di fare il meno possibile, organizzatevi tra di voi al fine di non lasciare mai l'ufficio scoperto». E così li congeda, tra sorrisi e clima tutto sommato tranquillo e collaborativo.

¹¹ Tra parentesi quadre compaiono le descrizioni dei comportamenti osservati dall'etnografo, i non detti e le interpretazioni a caldo. Nella stesura dei resoconti dell'osservazione non vengono celati impressioni, dubbi, commenti propri dell'etnografo, che guida quindi il lettore in presa diretta sul campo di studio. È questa una tecnica specifica dell'indagine sociologica, che va sotto il nome di 'sociologia emozionale' (*emotional sociology*, Ellis 1991), che ha tra gli altri obiettivi quello di stabilire empatia e condivisione da parte del lettore nei confronti degli eventi raccontati e analizzati dallo studio.

La vita quotidiana del dirigente scolastico tra interazioni ambivalenti e parziale utilizzo della delega. Quattro *shadowing* in quattro regioni italiane

Massimo Cerulo

13:35. La Dsga è iraconda con i proprietari dell'azienda informatica fornitrice delle LIM. I tecnici di quest'ultima hanno diagnosticato una serie di problemi alle lavagne, ma additano la colpa al produttore delle stesse, scaricando così la competenza nell'accomodamento dello strumento. La Dsga subodora lo scarica barile e chiede il permesso alla DS di poter scrivere una email dai toni 'forti' all'azienda per intimarli ad accomodare quanto prima il guasto anche perché la lavagna è ancora in garanzia. La DS acconsente soddisfatta.

Il DS si configura quindi come la particella più voluminosa del campo, ossia l'agente che detiene sia il maggior potere in termini di capitale simbolico da utilizzare nel raggiungimento degli obiettivi-poste in gioco, sia le responsabilità principali inerenti all'esistenza e al buon funzionamento del campo stesso e degli altri agenti in esso presenti. Inoltre, al DS spetta il compito e l'autorità per interagire e rispondere del suo operato con gli agenti esterni al campo: *in primis* quelli che si occupano della gestione del sistema scolastico (uffici scolastici provinciali e regionali, enti locali, Ministero), *in secundis* quelli che si preoccupano per gli studenti (genitori-famiglie) e 'invadono' il campo scolastico chiedendo (molto) spesso udienza ai DS. Tale necessaria apertura del campo nonché la sua permeabilità a decisioni provenienti dall'esterno rendono il lavoro del DS sottoposto all'influenza di elementi di contingenza e imprevedibilità:

Cosenza, Venerdì 27 febbraio 2015, ore 8:15.

La giornata inizia con una specie di 'dramma'. La Dsga comunica con viva preoccupazione di avere scoperto una variazione di una norma che li riguarda direttamente: il contratto per i lavori di ristrutturazione deve essere firmato esclusivamente con firma digitale: «la nuova norma è valida dal 1 gennaio 2015, l'ho scoperto ieri notte, studiando, la legge parla chiaro». Il DS ripete quanto di sua conoscenza: «credevo si potesse firmare tramite firma dell'«ufficiale erogante» o come scrittura privata-atto notarile. Mi era stato confermato dall'ufficio delle entrate e dal FORMEZ».

Alla fine, dopo riunione a due durata circa mezz'ora, si decide di seguire la nuova legge 'scoperta' dalla Dsga (previa telefonata di conferma all'ufficio scolastico regionale o al MIUR) e non il cosiddetto sentito dire dagli uffici citati. Parte quindi nuova organizzazione per apporre le firme digitali esclusivamente sulle versioni on line.

La Dsga è alquanto provata, stanca e mi confessa, in corridoio: «È sempre così: una confusione totale tra uffici che sembrano non parlarsi tra loro. Vi è una legge che modifica le cose dal 1 gennaio 2015 e gli uffici sembrano non esserne informati. E se ieri sera avessi guardato la tv o pensato alle mie cose invece di mettermi a studiare? Cosa succedeva? Il Preside ha parlato con l'agenzia delle entrate, con il FORMEZ, ed era tutto a posto. Gli uffici non si parlano tra loro. Dicono che siamo nella scuola 2.0 e poi non riescono neanche a comunicare tra pari».

Se il rapporto tra DS e Dsga è caratterizzato da serenità, collaborazione e reciproca competenza, come capitato nei quattro *shadowing*, allora i due agenti lavorano di concerto per il raggiungimento di quelle poste in gioco che riguardano il buon funzionamento dell'istituto. Tuttavia, guardando ai rapporti interni al campo, un ruolo principale lo giocano anche i docenti i quali, occupandosi in gran parte di didattica (cfr.

La vita quotidiana del dirigente scolastico tra interazioni ambivalenti e parziale utilizzo della delega. Quattro *shadowing* in quattro regioni italiane

Massimo Cerulo

Musset 2010), dovrebbero confrontarsi col DS in quanto leader educativo e, nello stesso tempo, fornirgli supporto organizzativo, considerando che alcuni di loro coadiuvano il DS svolgendo il ruolo di coordinatori di classe, collaboratori, funzioni strumentali, ecc. Sul punto, quello che emerge dall'indagine svolta è un rapporto ambivalente.

2.2 Tra disponibilità gratuita e assenza di volontà: rapporto tra DS e docenti

Da una parte, i quattro DS osservati esaltano il ruolo e l'impegno di un piccolo gruppo di docenti che svolgono il mestiere con passione e impegno. Sono coloro che potrei definire docenti animatori (Hirschhorn 1993), in quanto partecipano attivamente al funzionamento dell'istituto e si dimostrano costruttivi e inventivi nel far fronte ai diversi problemi che emergono nella quotidianità professionale:

Conegliano Veneto, lunedì 27 ottobre 2014, ore 12:00.

La DS ci tiene a sottolinearmi come i soldi siano sempre di meno e i tagli effettuati dal MIUR drastici: «Ho chiarito ai docenti la gravità della situazione economica. Ho detto loro che oggi più che mai bisogna lavorare per passione. Vi è un problema di mancanza di incentivi economici per i docenti e il personale scolastico in generale. I docenti, in particolare, svolgono attività extra orario per buona volontà, pur non essendo tenuti a farlo, almeno secondo contratto. Ma se venisse meno questa 'buona volontà'? Cosa succederebbe a tutte quelle attività che permettono di creare e approfondire la formazione per gli studenti» [la questione è ancora più valida per gli istituti a indirizzo tecnico e professionale, in cui gli studenti, per forza di cose, lavorano molto anche fuori dall'aula].

[...] Durante il rinfresco dialogo con una docente che, nel pomeriggio, avrebbe portato gli studenti a svolgere una visita con analisi sensoriale in una cantina sociale esterna alla scuola, la cui disponibilità è esclusivamente pomeridiana. Questo è un esempio di 'volontariato': attività non retribuita né incentivata (perché i fondi di istituto da cui bisognerebbe attingere sembrano ridotti all'osso), ma svolta esclusivamente per buona volontà da parte del docente in questione. La DS, sul punto, mi chiarisce più volte che la barca la si porta avanti grazie alla 'disponibilità gratuita' di gran parte del personale¹²: «una difficoltà che abbiamo come scuola, rispetto alle altre, è che gli incentivi che vengono dati per i docenti sono erogati in modo lineare, nello stesso modo, per tutte le tipologie di scuola: lo stesso al liceo e lo stesso a un istituto come il nostro che ha una complessità enorme. Non è mica normale... Perché qui c'è tanta gente disponibile che lavora in modo gratuito e questo è uno dei punti di forza per noi: quest'anno abbiamo chiesto ai responsabili dei laboratori e ai responsabili delle attività la loro disponibilità gratuita, se poi ci saranno delle risorse gliele daremo, ma al momento è gratuita, e hanno detto tutti di sì. Parlo dei docenti addetti ai laboratori perché sono questi a essere responsabili della struttura. E sono anche

¹² In realtà, tutte le attività aggiuntive dovrebbero essere retribuite ma chiaramente il numero e l'intensità di queste ultime dipendono dalla consistenza dei fondi disponibili. Nell'esempio citato, la docente ha organizzato la visita in cantina di sua iniziativa al fine di permettere una formazione maggiormente approfondita ai ragazzi.

La vita quotidiana del dirigente scolastico tra interazioni ambivalenti e parziale utilizzo della delega. Quattro *shadowing* in quattro regioni italiane

Massimo Cerulo

loro che si preoccupano, insieme all'assistente tecnico di fare acquisti, ecc. Ogni laboratorio ha un responsabile».

Questi docenti coadiuvano il DS perché si occupano spesso di progetti Erasmus, creano e curano le reti sociali con altri colleghi – sia dello stesso istituto che di altri – danno una mano nello svolgimento di pratiche burocratiche amministrative, si offrono per il ruolo di funzioni strumentali, mettono a disposizione della comunità scolastica le competenze maturate anche in ambito non professionale (un docente di italiano che, nella scuola veneta, dà una mano per la cura della cantina sociale; uno di inglese che, a Cosenza, si occupa di monitorare l'aggiornamento software dei computer; ecc.). Rappresentano risorse umane e capitale sociale per il DS, che può contare su di loro anche come 'mediatori' o 'rappresentanti' nei confronti del corpo docente.

D'altra parte, però, dalle osservazioni svolte emerge una presenza nelle quattro scuole di molti docenti che non sembrerebbero aiutare il DS nella gestione dell'istituto, anche a causa di un rapporto complicato intrattenuto da questi ultimi con le pratiche amministrative, anche le più basilari. Si va dalle difficoltà compilative di un'autodichiarazione a Bari, la quale deve essere vergata più volte prima che venga accettata dal Dsga, allo stesso problema unito a un pagamento-rimborso di spese sostenute a Cosenza:

Cosenza, martedì 24 febbraio 2015, ore 10:45.

[...] Entra in presidenza un docente alla ricerca della Dsga. In tuta sportiva – presumo sia docente di educazione fisica – si presenta al cospetto della donna con dei contanti in mano per «pagare i biglietti che ci ha fornito ieri l'agenzia per il viaggio». La Dsga, tra l'incredulo e il rassegnato: «Ti pare che posso prendermi dei contanti da te? Una pratica del genere si effettua attraverso bonifico, con tanto di ricevuta da scannerizzare o inviare via email alla sottoscritta» [il docente va via senza fiatare. La Dsga mi guarda con occhi parlanti].

[...] Ecco apparire uno studente che chiede udienza alla Dsga, dice di essere stato inviato dal Professor [fa il nome del docente, sventolando un foglio che tiene in mano]: «qui sopra c'è scritto l'IBAN del professore per effettuargli il bonifico per le spese sostenute nella missione dell'altra settimana».

La Dsga prende con due dita il foglietto e lo mostra al DS: «Vedete Dirigente? Si può lavorare così? Lo dite voi al professore che serve una richiesta firmata e datata, un'autodichiarazione delle spese sostenute e una copia della delibera del Preside ad accompagnare il tutto?» [Il DS alza gli occhi al cielo e indica allo studente la via del ritorno].

Quando si tratta di pagamenti-rimborsi, poi, emerge dalla quattro osservazioni un rapporto spesso nervoso intrattenuto dai docenti con la coppia DS-Dsga:

Torino, lunedì 13 ottobre 2014, ore 12:07.

Nell'ufficio della DS continuano a entrare docenti senza soluzione di continuità. Ne conto già due che le chiedono una firma per un progetto o un'iniziativa le quali però, come sottolineato immediatamente dalla DS, non sono stati deliberati dal Consiglio di Istituto. Mi sorprende di

La vita quotidiana del dirigente scolastico tra interazioni ambivalenti e parziale utilizzo della delega. Quattro *shadowing* in quattro regioni italiane

Massimo Cerulo

questa apparente mancanza di organizzazione dei docenti. Quando restiamo soli, le chiedo: «se il progetto in questione non è stato ancora deliberato perché tu, docente, vai dalla DS a chiedere la firma?». Pongo la mia domanda ad alta voce, in un momento in cui si trova anche la Dsga presente. Mi rispondono all'unisono. Anzi, prima ridono nervosamente all'unisono. Poi esclamano: «I docenti mancano spesso di 'organizzazione', diciamo così. Detengono competenza disciplinare, ossia sulle singole discipline, ma sulle questioni organizzative sorgono i problemi». Continua la Dsga [con malcelato fastidio, voce nervosa, come se non ne potesse più di comportamenti del genere]: «Il punto è che ogni docente va per la sua strada, credendo di essere autonomo nel seguire progetti, corsi, conferenze e quant'altro. Invece, tutto deve essere deliberato e, soprattutto, deve rientrare nel bilancio. Deve passare da me, per capirci. Se non ci sono i fondi, non si può finanziare. Non capiscono, non capiscono...».

DS: «Va da sé che non tutti i progetti o le iniziative possono essere deliberati e finanziati» [sorriso forzato e mano sinistra aperta che accompagna le parole verso di me].

Dsga: «Se risolvessimo questo problema di 'incomprensione' con i docenti, sa quanto tempo risparmieremmo?» [Sguardo diretto e teso nei confronti dell'etnografo, come a voler essere certa che la risposta sia stata chiara].

In tal senso, i docenti sembrano mancare spesso di organizzazione (Asso et al. 2014) e con il loro comportamento creano problemi al lavoro della coppia DS-Dsga: in ambito amministrativo sembrano andare per la loro strada per quello che riguarda progetti, corsi, conferenze e quant'altro, senza rendersi conto che tutto deve essere deliberato e, soprattutto, deve rientrare nel bilancio (si tenga presente che nel rapporto didattica-amministrazione, la prima non può esistere senza la seconda, mentre non è vero il contrario). In parole povere: tutto deve passare dalle mani del Dsga affinché approvi la spesa (da sottolineare che, in questo caso, i quattro DS osservato *seguivano* le indicazioni del Dsga, è come se facessero completo affidamento su di lui/lei).

Anche per quanto riguarda la disponibilità a svolgere ore in più di didattica o collaborazione scolastica, nonostante siano pagate, molti docenti rifiuterebbero creando un clima di conflitto nel rapporto col DS.

Come sottolineato dalla Dirigente e dal suo vicario veneti:

Conegliano Veneto, giovedì 30 ottobre 2014, ore 8:13.

Vicario: «anche nel lavoro dei docenti, non c'è nessun lavoratore al mondo che lavora diciotto ore a settimana, con tre-quattro mesi di ferie, cioè... non può esistere. Lo so di andare contro i miei colleghi. Sì, ci sono insegnanti qualificati, che ci tengono, che si impegnano anche a casa e oltre...».

Interviene la Dirigente [a bilanciare un po' le parole appena risuonate nella stanza]: «E sono tanti. E comunque, a quelli andrebbe fatto un contratto a tempo pieno, trenta-trentasei ore complessive tra lezioni e permanenza in scuola per svolgere anche altre attività. Così non ci sarebbero più problemi: né per quanto riguarda le riunioni, né per quanto riguarda le attività extra, perché resterebbero tutte dentro le ore previste da contratto» [sul punto, da ricordare le numerose attività formative offerte dall'istituto in questione: accoglienza; orientamento in entrata, in itinere, in uscita; rapporti scuola-famiglia; recupero, sostegno, approfondimento; prevenzione al disagio e

La vita quotidiana del dirigente scolastico tra interazioni ambivalenti e parziale utilizzo della delega. Quattro *shadowing* in quattro regioni italiane

Massimo Cerulo

alla dispersione scolastica; valorizzazione dell'identità giovanile, della promozione e del supporto allo sviluppo giovanile; educazione stradale; educazione ambientale; primo soccorso; visite e viaggi di istruzione; stage scuola-lavoro e ricerca-sperimentazione in collaborazione con altri enti; programmazione differenziata per alunni diversamente abili; corsi di formazione tecnico-professionale; unione ex allievi che segue i neo diplomati nella loro professione].

V.: «Sì, perché oggi, invece, io docente appena ho raggiunto il tot di ore, posso dire di non partecipare più alle riunioni, ecc. Non do la mia disponibilità al mio DS e creo un clima di conflitto. [...] Io non sono dell'avviso che bisogna affamare le persone, anzi, sarei dell'avviso di dare qualcosa in più ai docenti, però un docente deve dedicarsi maggiormente alla scuola. Purtroppo in Italia quest'ultima è sempre stata vista come distribuzione di reddito per moltissime persone...».

DS: «Come un paracadute sociale, questo è vero!».

Vice: «Ecco, questa è la logica. Senza considerare il merito. Allora a questo punto è meglio che chi lavora lavori e agli altri che non hanno voglia dai un assegno sociale per restare a casa e non muore di fame nessuno. Ma non possiamo dare a tutti lo stesso stipendio e stare lì sul posto di lavoro, come in Cina... I docenti difendono, come è normale, umano, i loro privilegi. I loro diritti acquisiti. Ma cosa vuol dire diritto acquisito? L'unico è la dignità, non altri. [...] E invece i docenti rifiutano di prendersi ore eccedenti. E sono anche pagate, ma rifiutano. Esempio: ti do trenta euro per ora eccedente, che poi magari ti va anche a riempire un buco, perché mi dici di no? Perché abbiamo la pancia piena! Ora le prendo l'orario: sa quanti docenti hanno dato la disponibilità a tenere ore eccedenti: due! Due! Perché siamo talmente privilegiati e ci permettiamo di rifiutare ore eccedenti pagate» [mi mostra il foglio gigante con la progettazione dell'orario e i soli due nomi che hanno fornito la disponibilità alle ore eccedenti].

DS [riflessiva]: «Be', sì. Lo siamo in fondo dei privilegiati...».

Vice: «Se non cambia il sistema, in Italia, non cambia neanche la scuola. Il personale è la base di ogni cosa. Finché non si interviene su quello la scuola italiana non migliorerà mai. Senza selezione del personale non si va da nessuna parte. Inutile fare tante belle chiacchiere. Con chi non sa aprire un computer non puoi fare la segreteria. E chi non sa né leggere né scrivere non puoi fare insegnamento. Ci sono tanti bravi insegnanti, ripeto, che lavorano, e tanti che non fanno niente. E il DS ha le mani legate. Il sindacato gli dice 'no, ma lei intervenga', ma alla prima lettera che scrivi si presentano in tre qua [indica la stanza]: sindacato, avvocato e... ma chi me lo fa fare una roba del genere».

Come la loro omologa veneta, anche gli altri DS seguiti mostravano un malcelato fastidio nei confronti di un folto gruppo di insegnanti poco propensi a fornire disponibilità aggiuntiva alle ore previste dal contratto. Questi ultimi, un po' come chiarito dal primo collaboratore veneto, si atterrebbero strettamente allo svolgimento dell'attività didattica senza dichiararsi disponibili a ricoprire altri ruoli organizzativi o di supporto all'attività del DS. Tale comportamento potrebbe comportare sia dei vantaggi (ad esempio in termini di tempo disponibile da spendere al di fuori della scuola) sia degli svantaggi (basso capitale sociale nei confronti del DS e degli altri colleghi che lo coadiuvano); in ogni caso, pur non violando le regole contrattuali, tale atteggiamento genera un clima di lamentele e di leggero nervosismo percepito nei Dirigenti delle quattro scuole frequentate.

La vita quotidiana del dirigente scolastico tra interazioni ambivalenti e parziale utilizzo della delega. Quattro *shadowing* in quattro regioni italiane

Massimo Cerulo

Per quanto il DS sia la particella più voluminosa del campo scolastico per la quantità di capitale simbolico e di potere decisionale detenuti, egli sembra non detenere la forza-autorità per costringere qualsivoglia docente a coadiuvarlo nelle pratiche didattiche e/o organizzative (cfr. Serpieri 2012). Si verifica così una sorta di frattura tra l'ambito didattico – occupato e gestito dai docenti – e quello gestionale-organizzativo – lasciato sulle spalle di DS e Dsga. Forse anche per questo motivo, ho osservato quattro DS molto più concentrati nella gestione e controllo dell'ambito amministrativo – direttamente legato alle diverse forme di responsabilità che ogni Dirigente Scolastico italiano porta sulle spalle: civile, penale, amministrativa, dirigenziale (Capaldo, Paolucci 2012) –, che su un effettivo svolgimento del loro ruolo di leader educativi.

3. L'ossessione del controllo nelle pratiche quotidiane

Quello di leader educativo è il ruolo che i quattro DS osservati sembrano ricoprire di meno e se ne lamentano apertamente. Come chiarito dal DS cosentino: «Vede, ieri sera, a casa, ho lavorato sui corsi di recupero. Perché non ho mai tempo di occuparmi della didattica qui. Ci sono tantissime altre cose da fare e un carico di responsabilità enorme». La mancanza di tempo come spiegazione principale alla mancata possibilità di occuparsi di didattica, programmi, obiettivi formativi. Dal campo, la forma di leadership che emerge con chiarezza è quella che definirei 'di comando', ossia la capacità dei DS di far valere il loro potere e la loro autorità principalmente nella gestione e nel controllo delle pratiche amministrative della scuola, con rare incursioni nel campo educativo, le quali si manifestano principalmente negli incontri con gli studenti, a volte con i genitori e quasi mai nei dialoghi con i professori.

Non sembra soltanto un problema di mancanza di tempo, ma anche di riconoscimento del compito da svolgere così come emerge dalle osservazioni sul campo. Il ruolo di leader manageriale, infatti, è riconosciuto dai docenti, mentre lo è molto di meno quello di leader educativo, tautologicamente anche a causa del fatto che il DS non lo interpreti nella realtà quotidiana. Nel corso dei quattro *shadowing*, non ho mai assistito a dialoghi tra DS e docenti su scelte didattiche o modalità di insegnamento, così come ben poche volte ho appuntato la presenza del DS nella gestione delle pratiche di organizzazione didattica (creazione quadro orario, organizzazione dei dipartimenti, ecc., che di solito vengono delegate al Primo Collaboratore). In ogni caso, soprattutto quando si parla delle scuole superiori, bisogna forse intendersi sul significato di leader educativo (cfr. Barzanò 2008; Artini 2004; Susi 2000)¹³. Un ruolo di guida nell'organizzazione della didattica,

¹³ La leadership educativa del Dirigente viene considerata in base ai seguenti elementi: il tempo dedicato agli aspetti educativi rispetto a quello dedicato ai compiti amministrativi; il ruolo di meta-controllatore dei processi a livello di classe; il ruolo di controllatore della qualità delle prestazioni degli insegnanti; il ruolo di facilitatore dei gruppi di lavoro; il ruolo di promotore e facilitatore della professionalizzazione del personale (Scheerens 2000: 8; cfr. Goleman et al. 2002).

La vita quotidiana del dirigente scolastico tra interazioni ambivalenti e parziale utilizzo della delega. Quattro *shadowing* in quattro regioni italiane

Massimo Cerulo

nella strutturazione del profilo educativo della scuola (POF), nella definizione e nel controllo dei risultati di apprendimento, nelle scelte generali d'innovazione didattica? Oppure un ruolo nella definizione delle scelte didattiche disciplinari? Se si intendesse in quest'ultima direzione, si potrebbe ipotizzare che la resistenza dei docenti sarebbe molto forte, come d'altronde emerge nell'osservazione cosentina quando il DS 'richiama' sulle scelte didattiche tre docenti per una presunta discriminazione nei confronti di una studentessa:

Cosenza, mercoledì 24 febbraio 2015, ore 11:50.

Ecco presentarsi le tre docenti citate ieri dalla mamma della studentessa durante il suo sfogo-confessione indirizzato al DS. Il Dirigente le attende in piedi e prende subito la parola: «ieri ho avuto un colloquio con la mamma di X, lamenta che alla figlia vengano rivolte interrogazioni differenti da quelle degli altri studenti [sguardo alto, sorriso appena accennato, mentre le docenti mostrano viso contrito, restano in piedi e stringono con le mani le borse]. Vi chiedo semplicemente di limitarvi a interrogare la ragazza e, nel caso in cui faccia fatica a rispondere con un discorso articolato e attraverso collegamenti anche con i programmi degli anni precedenti, limitatevi allora a domande secche e mirate, anche scritte, per valutare al meglio la preparazione».

Le tre intervengono una dietro l'altra, ma è come se parlassero all'unisono. D1 [come se borbottasse, a voce bassa]: «io non ho mai fatto nulla di male... ho rispettato le regole... queste sono questioni didattiche» [sguardo basso che oscilla tra pavimento e armadio, con le mani cerca di avvicinarsi alle altre colleghe, come se le invitasse a parlare].

D2 [con fare da leader, occupa la posizione centrale]: «Dirigente, sia chiaro, la didattica è di nostra gestione. Che venga pure a parlare con me la signora, ho il mio orario di ricevimento...» [sguardo quasi di sfida verso il DS, ma forse col pensiero rivolto al genitore in questione].

D3 [come a chiudere la discussione]: «adesso è inutile fare questioni... conosciamo la situazione e, in ogni caso, è una questione didattica di nostra competenza. Scusi Dirigente eh, però... sa com'è...».

In questo stralcio dell'osservazione emergono le lotte bourdieusiane che caratterizzano il campo scolastico, in questo caso per il mantenimento di posizioni di prestigio e di capitale reputazionale. Inoltre, trova conferma quanto evidenziato da Scheerens nel conflitto che verrebbe a crearsi tra DS e docenti in ambito di controllo didattico: «l'insegnante assume, metaforicamente, il ruolo di re o regina della 'sua' classe, perciò avverte il controllo delle 'sue' prestazioni come una minaccia per la propria autonomia professionale» (2000: 7).

Nel corso delle quattro osservazioni i DS appaiono come leader educativo *anche* nelle pratiche didattiche esclusivamente quando viene loro richiesto di farlo: quando, invitati caldamente dai docenti, si recano nelle aule a 'riprendere' oralmente studenti maleducati. Una sorta di lezione di educazione civica cui mi è capitato di assistere in tutti gli *shadowing*. Per il resto, si tende a delegare ai collaboratori.

Il punto è che per occuparsi maggiormente dell'ambito didattico-educativo – sia delle pratiche che dell'organizzazione delle stesse (cfr. Serpieri 2012; Barzanò 2008) – il DS

La vita quotidiana del dirigente scolastico tra interazioni ambivalenti e parziale utilizzo della delega. Quattro *shadowing* in quattro regioni italiane

Massimo Cerulo

dovrebbe avere comunque più tempo, il che significherebbe sottrarlo dai suoi compiti amministrativi attraverso un utilizzo più ampio dello strumento della delega in tale ambito. Di quest'ultima invece viene fatto un uso continuo e abitudinario principalmente in ambito organizzativo-didattico: i quattro DS solitamente non entrano nelle scelte didattiche, lasciando piena autonomia ai docenti, mentre si affidano ai propri collaboratori e alle funzioni strumentali per quanto riguarda l'organizzazione delle pratiche didattiche (cfr. Avvisati et al. 2013). Dalle osservazioni e dalle voci raccolte sul campo ciò emerge come consuetudine: i DS non si occupano di scelte didattiche, non assistono periodicamente alle lezioni, non sono soliti discutere con i docenti sui progressi di un singolo alunno o di una classe, ecc. Sembrirebbero quindi le regole e i rapporti di forza presenti nel campo a suggerire che l'equilibrio di ruoli con il corpo insegnante sia sigillato da tale consuetudine¹⁴.

La delega viene invece utilizzata poco nell'ambito amministrativo o dei rapporti istituzionali. I DS devono farsi in quattro per svolgere molteplici mansioni durante la loro attività quotidiana: controllare documenti, firmare, dialogare con enti pubblici e privati, locali e ministeriali, incontrare i collaboratori per fornire loro direttive e consigli sulle azioni da mettere in atto, recarsi personalmente in alcuni uffici (solitamente quelli degli uffici provinciali per questioni inerenti a edilizia scolastica), incontrare genitori o studenti per firmare permessi, e molto altro ancora. Molto lavoro burocratico-amministrativo, con annesso carico di responsabilità, che porta i DS a utilizzare la delega principalmente per le questioni inerenti all'ambito educativo, pur avendo, in teoria, la possibilità di bilanciarla e quindi essere maggiormente presente anche su un piano didattico.

Andando a scavare nei resoconti delle osservazioni, però, mi sembra di individuare una necessità che caratterizza i quattro DS osservati soprattutto in ambito amministrativo-gestionale: controllare di persona tutto ciò che avviene nella scuola sembra essere più forte di qualsiasi principio teorico basato sulla divisione dei compiti. In tal senso, mi sembra che i DS studiati siano vittime di quella che definirei sindrome di Argo Panoptes, siano cioè ossessionati dal demone del controllo¹⁵. Proprio come il gigante Argo, anche i quattro DS osservati tendono a controllare tutto quello che accade nell'istituto e anche per questo motivo non trovano il tempo per occuparsi del loro doppio ruolo di leader educativo e manager. Per quanto in apparenza i soggetti studiati dichiarino e si mostrino interessati a una delega effettiva e a un decentramento decisionale in entrambi gli ambiti, lamentano poi di non poter fare completo affidamento sui collaboratori (in senso lato: docenti, assistenti amministrativi, bidelli) poiché questi ultimi non si assumerebbero pienamente la responsabilità di diverse azioni.

¹⁴ Citando Karl Weick (1976) potrei dire che il Dirigente intrattiene legami deboli con il corpo docente i quali favorirebbero una scarsa coesione tra i vari livelli di funzionamento della scuola, per esempio tra decisioni programmate e loro effettiva attuazione (Scheerens 2000: 7).

¹⁵ Argo Panoptes tradotto letteralmente vuol dire Argo 'colui che tutto vede' ed è un personaggio della mitologia greca simbolo del controllo ossessivo: Argo in effetti era un gigante dotato di cento occhi e perfino quando dormiva continuava a controllare quello che gli accadeva intorno, tanto che ne chiudeva soltanto cinquanta per volta.

La vita quotidiana del dirigente scolastico tra interazioni ambivalenti e parziale utilizzo della delega. Quattro *shadowing* in quattro regioni italiane

Massimo Cerulo

Bari, giovedì 20 marzo 2015, ore 11:00.

[...] Durante il tragitto in auto, il DS riceve una telefonata dall'istituto stesso: è un'assistente di segreteria che si trova alle prese con una mamma alquanto nervosa che pretende il nulla osta per l'iscrizione del figlio in un'altra scuola. Il DS non mostra alcun dubbio: «Lo dia pure, certo! Abbiamo analizzato la questione tante volte, è un diritto della signora averlo». Conclusa la conversazione, mi chiarisce di cosa si parla: si tratta di uno studente portatore di handicap molto grave a cui dagli esperti ASL era stato già consigliato l'inserimento in istituti specifici d'avvio ad attività professionali, anche perché aveva superato l'età dell'obbligo scolastico. [...] Mi sembra che il DS tiri un sospiro di sollievo di fronte alla decisione assunta dal genitore, quasi come a voler dire 'lo avevo detto io'. Tale sensazione di sollievo l'avverto anche nella docente che ci accoglie al nostro arrivo in istituto e che aveva curato la questione. Quelle che risultano invece strane, non meno che paradossali, sono le dichiarazioni prodotte dalla docente stessa e dall'assistente di segreteria che si è occupata della pratica alle domande poste dal DS sul ritardo con cui hanno fornito il nulla osta.

DS: «Scusate, ma se il genitore è venuto questa mattina alle ore 8, perché le è stato concesso soltanto poco fa?».

Entrambe le donne dicono di avere provato a cercare il DS telefonicamente. E lui: «Ma io ero all'altro istituto dalle ore 8:30 di questa mattina, il professore qui mi è testimone, perché non mi avete cercato lì?» [Pánico e smarrimento tra le donne, che guardano per terra muovendo le mani in aria]. Docente: «Ma io ho provato, Preside, ma non prendeva...e poi so che il ragazzo è seguito da una equipe medica, non volevo assumermi tali responsabilità».

Assistente: «A scuola non rispondeva nessuno, ho provato più volte... ho anche utilizzato il mio telefonino per chiamare la collega in segreteria lì ma niente da fare». Il Dirigente è incredulo ma sorvola sull'accaduto, congedando le due. Poi, rivolto a me: «vede? Qui non si produce una giustificazione plausibile al ritardo di ore nel trasmettermi l'informazione. E lo sa perché? Perché anche in questo caso né la docente né l'assistente di segreteria hanno avuto la forza, la volontà o il coraggio di agire, sostituire il DS o comunque muoversi secondo indicazioni telefoniche. Hanno atteso che questi ritornasse pur di non assumersi una responsabilità del genere. E quando hanno visto che l'ora si era fatta tarda e il DS non si vedeva, solo allora lo hanno contattato. Come si fa a delegare?».

Ossessione del controllo oppure mancanza di aiuto concreto al fine di utilizzare pienamente la delega? Credo che siano fondate entrambe le spiegazioni. Da una parte, infatti, i quattro DS seguiti mi appaiono come novelli Argo Panoptes che, benché si lamentino del fatto che i collaboratori non si assumano abbastanza responsabilità, utilizzano poco la delega in ambito amministrativo-istituzionale e, anche quando lo fanno, sono sempre lì pronti a controllare, con i loro cento occhi, che tutto vada secondo la loro volontà: – rapporti con Dsga, relazioni con uffici regionali e ministeriali, dialoghi con stakeholder, monitoraggio delle questioni burocratiche che riguardano la scuola, controllo-redazione di documenti, monitoraggio delle attività amministrative svolte dal personale amministrativo, ecc. Credo che una delle spiegazioni più convincenti a tale atteggiamento riguardi il carico di responsabilità che grava sulle loro spalle: i quattro DS

La vita quotidiana del dirigente scolastico tra interazioni ambivalenti e parziale utilizzo della delega. Quattro *shadowing* in quattro regioni italiane

Massimo Cerulo

osservati hanno manifestato forte preoccupazione per tali responsabilità che non sono, chiaramente, delegabili. E forse è questo il motivo che li spinge a sorvegliare e controllare nello specifico l'ambito amministrativo.

Mi sembra comunque che il DS potrebbe delegare in maniera più ampia, magari formando ulteriormente, in itinere, i propri collaboratori e/o prevedendo incentivi per coloro che si dimostrano restii nell'assunzione di responsabilità. D'altronde, in termini bourdieusiani, all'interno del campo scolastico l'autonomia rappresenta lo spazio dei possibili nel quale il DS può e deve agire per modellare le dinamiche scolastiche nel modo più funzionale al raggiungimento degli obiettivi (cfr. De Feo, Pitzalis 2014; Bourdieu 1987).

Dall'altra parte, però, è anche vero che, dai resoconti delle quattro osservazioni svolte, emergono diversi docenti, membri del personale ATA e collaboratori che non manifestano grande volontà di iniziativa e assunzione di responsabilità nel fare effettivamente le veci del DS. Sembrerebbe così che quest'ultimo, sulla carta, tramite l'utilizzo della delega, possa contare su un insieme di persone che lo sostituiscono e supportano nel mandare avanti l'insieme delle attività scolastiche. Nel campo, invece, le cose non funzionano in maniera così irenica.

4. A guisa di conclusione

Ritornando all'ipotesi generale e operativa che ha guidato l'indagine sul campo è possibile affermare che, in generale, nessuno dei quattro DS osservati riesce a dedicarsi a tempo pieno a entrambi i compiti – leadership educativa e management. Tutti si mostrano impegnati soprattutto nello svolgimento di pratiche caratteristiche della figura del manager amministrativo, mentre la parte didattica sembra trovare poco spazio nella quotidianità dei quattro soggetti analizzati, nonostante essi abbiano obblighi e impegni su entrambi i settori (dal migliorare i tassi di apprendimento degli alunni al ridurre gli abbandoni scolastici; dal raggiungere obiettivi formativi definiti a livello regionale a controllare i fondi in arrivo dallo Stato; da stilare e controllare periodicamente il resoconto del bilancio della scuola al Consiglio d'Istituto a firmare ogni circolare o documento emesso dalla scuola; fino ad assumersi la responsabilità penale, civile e amministrativa di quello che accade all'interno dell'istituto).

Per concludere quello che può considerarsi uno studio esplorativo, mi sembra possibile affermare che il campo lasci emergere uno squilibrio in termini di spazio e di tempo tra i due ruoli previsti dal legislatore: quello di leader educativo-didattico risulta spesso offuscato dal carico di impegni amministrativi del DS manager e dagli effetti causati da interazioni ambivalenti nei confronti dei docenti. La ricerca etnografica svolta racconta di quattro soggetti oberati dagli impegni amministrativi e quindi incapaci-impossibilitati a dedicare spazio all'ambito prettamente didattico, che viene molto spesso delegato ai collaboratori, nonché di interazioni a tratti conflittuali con un nutrito gruppo di

La vita quotidiana del dirigente scolastico tra interazioni ambivalenti e parziale utilizzo della delega. Quattro *shadowing* in quattro regioni italiane

Massimo Cerulo

docenti i quali non si porrebbero in un'ottica di aiuto e piena collaborazione nei confronti del DS.

Se ciò avviene per cortocircuiti sistemici o mancanza di volontà dei singoli soggetti non è semplice dirlo: di certo i quattro DS indagati appaiono soggetti accentratori di poteri, mal propensi a un ampio utilizzo della delega e quindi, di conseguenza, non troppo utilizzatori delle potenzialità a loro offerte dallo strumento dell'autonomia. In tal senso, il campo scolastico, con i suoi rapporti di forza e con le interazioni tra agenti portatori di diverse forme di capitale, impone al DS equilibristici quotidiani per raggiungere la principale delle poste in gioco previste: il buon funzionamento dell'istituto da lui diretto.

La vita quotidiana del dirigente scolastico tra interazioni ambivalenti e parziale utilizzo della delega. Quattro shadowing in quattro regioni italiane

Massimo Cerulo

Bibliografia / References:

Artini, A. (2004), *I leader educativi. La dirigenza scolastica nelle scuole dell'autonomia*, Milano, Angeli.

Asso, P.F., Azzolina, L., Pavolini, E. (2014), *L'istruzione difficile*, Rapporto di ricerca della Fondazione RES, Roma, Donzelli.

Avvisati, F., Hennessy, S., Kozma, R.B., Vincent-Lancrin, S. (2013), *Review of the Italian Strategy for Digital Schools*, OECD Education Working Paper, Paris, OECD Publishing, Paris.

Barker, R., Wright, H.F. (1951), *One Boy's Day*, New York, Harper & Row.

Blandino, G., Granieri, G. (2002), *Le risorse emotive nella scuola. Gestione e formazione nella scuola dell'autonomia*, Milano, Raffaello Cortina.

Balbo, L. (2002), *Riflessioni in-attuali di una ex ministro. Pensare la politica anche sociologicamente*, Soveria Mannelli, Rubbettino.

Barzanò, G. (2008), *Leadership per l'educazione. Riflessioni e prospettive dal dibattito globale*, Roma, Armando Roma.

Bonazzi, G. (2014), *Qualità e quantità mediante shadowing. Una ricerca su quattro unità ospedaliere*, in «Etnografia e ricerca qualitativa», 1, pp. 135-154.

_____ (1998), *Between shock absorption and continuous improvement: Supervisors and technicians in a Fiat 'integrated factory'*, in "Work Employment and Society", 12, 2, pp. 219-243.

Bourdieu, P. (1996), *Champ politique, champ des sciences sociales, champ journalistique*, Lyon, Les Cahiers de Recherche du GRS, Numéro 15; trad. it. *Sul concetto di campo in sociologia*, Armando, Roma 2010.

_____ (1987), *Chose dites*, Paris, Minuit; trad. it. *Cose dette. Verso una sociologia riflessiva*, tr. it. Napoli-Salerno, Orthotes, 2013.

_____ (1986), *The Forms of Capital*, in J.G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, New York-Westport-London, Greenwood Press, pp. 241-258.

Bruni, A. (2005a), *An Ironic Shadow on Organizational Ethnography*, in U. Johansson & J. Woodilla (Eds.), *Irony and Organizations. Epistemological Claims and Supporting Field Stories*, Copenhagen, Liber – Copenhagen Business School Press, pp. 54-80.

_____ (2005b), *Shadowing Software and Clinical Records: On the Ethnography of NonHumans and Heterogeneous Contexts*, in "Organization", 12, 3, pp. 357-378.

Bruni, A., Gherardi, S., Poggio, B. (2000), *All'ombra della maschilità. Storie di imprese e di genere*, Milano, Guerini e Associati, Milano.

Capaldo, L., Paolucci, L. (2012), *Il diritto per il dirigente scolastico*, Parma, Spaggiari.

Cardano, M. (2011), *La ricerca qualitativa*, Bologna, Il Mulino.

La vita quotidiana del dirigente scolastico tra interazioni ambivalenti e parziale utilizzo della delega. Quattro shadowing in quattro regioni italiane

Massimo Cerulo

Cavalli, A., Fisher, L. (a cura di) (2011), *Dirigere le scuole oggi*, Bologna, Il Mulino, Bologna.

Cerini, G. (a cura di) (2015), *Dirigenti scolastici di nuova generazione*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna.

_____ (2010), *Il nuovo Dirigente Scolastico. Tra leadership e management*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna.

Cerulo, M. (2016), *Osservare, descrivere, analizzare. Lo shadowing come strumento di indagine sociologica*, in «The Lab's Quarterly», 2, pp. 33-52.

_____ (2015), *Gli equilibristi. La vita quotidiana del dirigente scolastico*, Soveria Mannelli, Rubbettino.

_____ (2009), *Un mondo (quasi) a parte. La vita quotidiana del politico di professione: uno studio etnografico*, Milano, Guerini e Associati.

Corbetta, P. (1999), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna.

Czarniawska, B. (2007), *Shadowing: And Other Techniques for Doing Fieldwork in Modern Societies*, Copenhagen, Copenhagen Business School Press.

De Feo, A., Pitzalis, M. (2014), *Arrivano le LIM! Rappresentazioni e pratiche degli insegnanti all'avvio della scuola digitale*, in «Scuola Democratica», 1, pp. 97-115.

Di Liberto, A., Schivardi, F., Sideri, M., Sulis, G. (2013), *Le competenze manageriali dei Dirigenti Scolastici italiani*, Torino, FGA Working Paper, n. 48.

Ellis, C. (2001), *Sociological Introspection and Emotional Experience*, in «Symbolic Interaction», 14, 1, pp. 23-50.

Fischer, L., Fischer, M.G., Masuelli, M. (2001), *I dirigenti nella scuola dell'autonomia*, Bologna, Il Mulino.

Fletcher, J.K. (1999), *Disappearing acts: Gender, power and relational practice at work*. Cambridge, Cambridge, MIT Press.

Gilliat-Ray S. (2011), *'Being There': Shadowing a British Muslim Hospital Chaplain*, in "Qualitative Research", 11, 5, pp. 469-486.

Gobo, G. (1997), *La costruzione organizzativa della cecità. Uno studio etnografico in una scuola elementare*, in M. La Rosa (a cura di), *Governo delle tecnologie, efficienza e creatività. Il contributo dell'ergonomia*, Bologna, Monduzzi.

Goleman, D., Boyatzis, R., McKee, A. (2002), *Primal Leadership*, Boston, Harvard Business Review Press.

Gramsci, A. (1917), *Una verità che sembra un paradosso*, in Id., *Scritti giovanili 1914-1918*, Torino, Einaudi, 1972.

Granello, S. (2010), *Il bilancio delle scuole, questo sconosciuto*, Torino, FGA Working Paper, n. 21.

Henry, J. (1965), *Culture Against Man*, New York, Random House, New York.

Hirschhorn, M. (1993), *L'ère des enseignants*, Paris, PUF.

Humphreys, L. (1970), *Tearoom trade. Impersonal sex in public places*, London, Duckworth.

La vita quotidiana del dirigente scolastico tra interazioni ambivalenti e parziale utilizzo della delega. Quattro shadowing in quattro regioni italiane

Massimo Cerulo

- Iaccarino, L., Cerulo, M. (2011), *Emozioni primarie*, Napoli, Guida.
- Jedlowski, P., Leccardi, C. (2003), *Sociologia della vita quotidiana*, Bologna, il Mulino.
- Lewis, O. (1959), *Five families: Mexican case studies in the culture of poverty*, New York, Basic Books.
- Marzano, M. (2006), *Etnografia e ricerca sociale*, Roma-Bari, Laterza.
- McDonald, S. (2005), *Studying actions in context: a qualitative shadowing method for organizational research*, in “Qualitative Research”, 5, 4, pp. 455-473.
- Merola, C. (2014), *L'autovalutazione di istituto e la responsabilità del Dirigente Scolastico*, in «Topologik», 16, pp. 108-127.
- Monasta, A. (2000), *Le competenze del Dirigente Scolastico*, Roma, Carocci.
- Musset, P. (2010), *Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects*, OECD Education Working Papers, n. 48, Paris, OECD Publishing.
- Paletta, A. (2015), *L'osservazione sul campo del lavoro dei dirigenti scolastici: tra amministrazione, management e leadership*, in «RICERCAZIONE», 7, pp. 183–212.
- Paskiewicz, L.S. (2002), *The shadowing experience: Valuing the link between faculty practice and student learning*, in “Journal of Professional Nursing”, 18, 4, pp. 238-242.
- Quarta, S. (2006), *Diventare grandi a scuola. Uno studio etnografico del processo di socializzazione in una scuola media*, in Aa.Vv., AIS Giovani Sociologi, Napoli, ScriptaWeb.
- Quinlan, E. (2008), *Conspicuous Invisibility: Shadowing as a Data Collection Strategy*, in “Qualitative Inquiry”, 14, 8, pp. 1480-1499.
- Scheerens, J. (2000), *Autovalutazione e uso delle informazioni nella scuola orientata ai risultati*, in G. Barzanò, *L'autovalutazione nella scuola: teorie, strumenti, esempi*, Milano, Bruno Mondadori.
- Sclavi, M. (2005), *A una spanna da terra. Una giornata di scuola in Italia e negli Stati Uniti e i fondamenti di una metodologia umoristica*, Milano, Bruno Mondadori.
- Serpieri, R. (2012), *Senza leadership: la costruzione del dirigente scolastico. Dirigenti e autonomia nella scuola italiana*, Milano, Franco Angeli.
- _____ (2002), *Leadership senza gerarchia. Riflessioni sul management scolastico*, Napoli, Liguori.
- Susi, F. (a cura di) (2000), *Il leader educativo. Le logiche dell'autonomia e l'apporto del dirigente scolastico*, Roma, Armando.
- Toni, R. (2005), *Il Dirigente Scolastico*, Milano, Bruno Mondadori.
- Unità Italiana Eurydice (2009), *Il Dirigente Scolastico in Europa*, in “Bollettino di Informazione Internazionale”, novembre.
- Weick, K. E. (1976), *Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole*, in S. Zan (a cura di), *Logiche di azione organizzativa*, Bologna, Il Mulino, 1988.
- Wolcott, H.F. (1973), *The Man in the Principal's Office: An Ethnography*, Austin, Holt, Rinehart and Winston, Austin.