

S

Guglielmo Malizia,
Mario Tonini

L'organizzazione della scuola e del CFP alla prova della pandemia del Coronavirus

Un'introduzione

F

S C I E N Z E
D E L L A
FORMAZIONE

FrancoAngeli

Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile con Adobe Digital Editions. Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.



I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e.mail le segnalazioni delle novità.

Guglielmo Malizia,
Mario Tonini

**L'organizzazione
della scuola e del CFP
alla prova
della pandemia
del Coronavirus**

Un'introduzione

FrancoAngeli



Il CNOS-FAP (Centro Nazionale Opere Salesiane-Formazione Aggiornamento Professionale) è un'associazione non riconosciuta, senza fine di lucro, costituita nel 1977, promossa dal CNOS, ente con personalità giuridica civilmente riconosciuta con DPR n. 1016 del 20.09.1967 e DPR n. 264 del 02.05.1969.

È l'istituzione che coordina e rappresenta i salesiani d'Italia impegnati nell'area dell'orientamento, della formazione, dell'aggiornamento professionale e dei servizi al lavoro, nello stile educativo di Don Bosco.

Opera con percorsi di formazione iniziale, superiore e continua in interazione con il sistema dell'istruzione e del mondo del lavoro in 16 Regioni d'Italia con circa 65 sedi operative.

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

Indice

Abbreviazioni	pag.	11
Introduzione	»	13
1. L'evoluzione della disciplina	»	14
1.1. La nuova cultura delle organizzazioni	»	14
1.2. Teorie e modelli di organizzazione della scuola e del CFP	»	18
2. L'articolazione del volume	»	22

Parte prima **Il quadro teorico di riferimento**

1. Le teorie organizzative	»	27
1. Il modello formale	»	27
1.1. Aspetti fondanti	»	28
1.2. Punti forti e deboli del modello formale	»	29
2. Il modello collegiale	»	30
2.1. Le caratteristiche principali	»	31
2.2. Punti forti e deboli del modello	»	32
3. Il modello politico	»	34
3.1. Aspetti comuni	»	34
3.2. Un bilancio del modello	»	36
4. Il modello soggettivo	»	37
4.1. Aspetti comuni e fondamentali	»	37

4.2. Elementi validi e criticità	pag. 38
5. Il modello ambiguo	» 40
5.1. Caratteristiche comuni e fondanti	» 40
5.2. Un bilancio del modello	» 42
6. Il modello culturale	» 43
6.1. Una presentazione generale del modello	» 44
6.2. Aspetti validi e criticità	» 45
7. Il modello della qualità totale	» 46
7.1. Aspetti comuni e fondamentali	» 47
7.2. Un bilancio del modello	» 53
8. Osservazioni conclusive	» 55
2. Le dimensioni dell'organizzazione scolastica e formativa	» 57
1. Gli obiettivi	» 57
2. La struttura	» 62
3. L'ambiente esterno	» 74
4. La leadership educativa di una scuola/centro	» 82
4.1. La leadership secondo il modello formale	» 82
4.2. Gli approcci del modello collegiale	» 83
4.3. Gli approcci del modello culturale	» 87
4.4. La leadership secondo il modello politico	» 90
4.5. La leadership secondo il modello ambiguo	» 93
4.6. Gli approcci del modello soggettivo	» 95
4.7. La leadership secondo il modello della qualità totale	» 101
5. Osservazioni conclusive	» 102
5.1. Gli obiettivi da raggiungere	» 103
5.2. La struttura organizzativa da adottare	» 103
5.3. Il confronto con l'ambiente esterno	» 104
5.4. Modelli possibili di governance	» 104

Parte seconda
L'organizzazione della scuola e del CFP

3. L'organizzazione della scuola dell'autonomia	pag. 109
1. Scuola e autonomia: prospettive internazionali ed evoluzione in Italia	» 109
1.1. Considerazioni generali	» 109
1.2. L'autonomia in Italia dal Regolamento n. 275/1999 alla Legge n. 107/2015: progressi e limiti	» 111
2. Una visione generale del ruolo della governance delle scuole	» 114
2.1. Il processo di comunicazione	» 115
2.2. L'attuazione di un clima organizzativo positivo	» 116
2.3. La progettazione	» 118
2.4. Il ruolo della leadership	» 119
2.5. La gestione dei rapporti umani e delle relazioni pubbliche	» 121
3. Le funzioni principali della governance della scuola: un approfondimento	» 122
3.1. L'organizzazione unitaria delle attività: il ruolo del dirigente	» 122
3.1.1. Il buon funzionamento della scuola mediante l'unitarietà degli interventi organizzativi	» 123
3.1.2. La gestione del personale	» 127
3.1.3. La valutazione del dirigente scolastico	» 128
3.2. Il funzionamento dell'organico dell'autonomia e la gestione dei docenti	» 129
3.3. Le relazioni con gli studenti	» 132
3.4. La progettazione e l'implementazione del PTOF	» 133
3.4.1. Concezione e importanza del PTOF	» 134
3.4.2. La progettazione del curricolo di istituto nel quadro del PTOF e l'irruzione improvvisa della Didattica a Distanza	» 135
3.4.3. La progettazione extracurricolare	» 138

3.4.4. La progettazione organizzativa	pag. 139
3.4.5. L'Alternanza Scuola-Lavoro	» 141
3.5. I rapporti con il contesto esterno	» 144
3.5.1. Relazioni con i genitori	» 145
3.5.2. Rapporti con gli stakeholder e gli Enti locali	» 148
3.5.3. Relazioni con i media locali	» 149
3.5.4. Rapporti con gli organi di controllo	» 149
3.5.5. Relazioni con i sindacati	» 150
3.5.6. Relazioni con gli USR (Uffici Scolastici Regionali)	» 150
3.5.7. L' <i>accountability</i> , o responsabilizzazione del personale, e il bilancio sociale	» 151
3.6. L'autovalutazione della scuola	» 152
3.7. Il confronto con le teorie organizzative	» 154
4. Effetti della pandemia sull'organizzazione della scuola dell'autonomia	» 158
4. L'organizzazione del Centro di Formazione Professionale nel quadro del sistema di FP	» 168
1. Filiera professionalizzante e Istruzione e Formazione Professionale in Italia: situazione e prospettive	» 169
1.1. Il sistema educativo di Istruzione e Formazione in Italia	» 169
1.2. La Formazione Professionalizzante nel secondo ciclo	» 170
1.2.1. Il (sotto)Sistema dell'Istruzione Secondaria Superiore	» 171
1.2.2. Il (sotto)Sistema di Istruzione e Formazione Professionale	» 173
1.3. L'Istruzione Superiore	» 176
1.3.1. Istruzione Superiore Universitaria	» 176
1.3.2. Istruzione Superiore non Universitaria	» 177
1.4. Focus sull'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP)	» 179

1.4.1. L’“autonomia progettuale” nella IeFP, una caratteristica che ha origini lontane	pag. 179
1.4.2. Da offerta formativa extrascolastica a proposta ordinamentale	» 180
1.4.3. Dai percorsi di durata triennale alla progressiva costruzione della filiera professionalizzante verticale	» 182
1.4.4. Il consolidamento della IeFP attraverso la sperimentazione del “Sistema duale”	» 183
1.4.5. La valutazione degli apprendimenti e di sistema nella IeFP	» 184
1.4.6. Il Contratto Collettivo Nazionale per gli operatori della FP: il punto	» 187
2. L’organizzazione del Centro di Formazione Professionale	» 189
2.1. Il CFP come comunità formatrice	» 190
2.2. Il CFP come organizzazione di servizi per la Formazione Professionale e per il lavoro	» 195
2.3. Una leadership morale e condivisa per la Formazione	» 199
2.3.1. Una definizione	» 200
2.3.2. Le funzioni specifiche	» 202
3. La IeFP alla prova dell’emergenza epidemiologica Covid-19	» 206
3.1. IeFP e l’emergenza epidemiologica da Covid-19: un primo bilancio	» 207
3.2. La IeFP alla prova del lavoro agile (o <i>smart working</i>)	» 216
3.3. Proposte degli Enti di FP per guardare avanti “con più serenità”	» 217

Conclusioni generali. Orientamenti per le scuole cattoliche e i CFP di ispirazione cristiana » 221

1. Due principi fondamentali: la comunità educante e la centralità della persona	» 221
2. La strategia principale: una leadership al servizio della comunità	» 228

2.1. Le diverse figure del personale direttivo	pag. 228
2.2. La proposta di una <i>servant leadership</i>	» 232
3. Continuano le disparità a scapito delle scuole paritarie e dei CFP di ispirazione cristiana	» 235
Bibliografia	» 239

Abbreviazioni

ASL	Alternanza Scuola-Lavoro
ATA	Personale Amministrativo, Tecnico e Ausiliare
CENFOP	Coordinamento Enti Nazionali Formazione Professionale
CFP	Centro di Formazione Professionale
CFU	Crediti Formativi Universitari
DAD	Didattica a Distanza
D.lgs.	Decreto legislativo
DM	Decreto Ministeriale
DPR	Decreto del Presidente della Repubblica
DSGA	Direttore dei Servizi Generali Amministrativi
EQF	European Qualification Framework (Quadro Europeo delle Qualifiche)
FAD	Formazione a Distanza
FP	Formazione Professionale
FORMA	Associazione nazionale degli Enti di Formazione Professionale
IeFP	Istruzione e Formazione Professionale
IFTS	Istruzione e Formazione Tecnica Superiore
ITS	Istruzione Tecnica Superiore
INVALSI	Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione e di Formazione
OECD	Organization for Economic Co-operation and Development (in italiano OCSE od Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico)
PCTO	Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento
PdM	Piano di Miglioramento

POF	Piano dell'Offerta Formativa
PTOF	Piano Triennale dell'Offerta Formativa
RAV	Rapporto di Autovalutazione
SNV	Sistema Nazionale di Valutazione
USR	Ufficio/o Scolastico/i Regionale/i
VET	Vocational Education and Training

Introduzione

Come i due precedenti volumi, *Sociologia dell'istruzione e della formazione: un'introduzione* (Malizia e Lo Grande, 2019) e *Politiche educative di istruzione di formazione. Tra descolarizzazione e riscolarizzazione. La dimensione internazionale* (Malizia, 2019b), anche questo libro è nato dall'esperienza di quarant'anni di insegnamento nel curriculum di Pedagogia per la Scuola e la Formazione Professionale della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Salesiana (Guglielmo Malizia) e di un lungo periodo di servizio al CNOS-FAP a livello locale e nazionale (Mario Tonini). Il titolo del corso, punto di riferimento di questa pubblicazione, è quello tradizionale di "legislazione e organizzazione scolastica" che era focalizzato agli inizi sulle dimensioni giuridica e amministrativa dei sistemi educativi e che col tempo si è sviluppato enormemente, divenendo da una parte "politica", cioè l'insieme degli interventi posti in essere dall'autorità pubblica a livello macro-strutturale nel sistema di Istruzione e di Formazione in vista del raggiungimento del bene comune, e dall'altra "organizzazione", ossia, come si vedrà meglio successivamente, coordinamento di tutte le attività interne della singola scuola o del singolo CFP in vista della realizzazione del progetto che li guida. Per questo al corso di legislazione e organizzazione scolastica, che è rimasto uno per la forza della tradizione e della convenienza, corrispondono ormai due discipline e anche due volumi introduttivi, quello già pubblicato di *Politiche educative di istruzione e di formazione* e quello che ora viene dato alle stampe sull'*Organizzazione della scuola e del CFP*. Qui emerge una seconda novità rispetto alla tradizione: l'ampliamento dello studio dell'organizzazione oltre la scuola e l'Istruzione in modo da comprendere i CFP e la Formazione. In questa maniera il volume rispetta l'identità dei destinatari principali del libro ovvero gli insegnanti/formatori e i dirigenti della scuola/leFP, gli studenti che si stanno preparando per operarvi, gli amministratori impegnati in questi ambiti e gli studiosi del campo.

1. L'evoluzione della disciplina

La nostra disciplina si pone nel contesto delle *scienze dell'organizzazione*. Pertanto, prima di focalizzare l'attenzione su di essa, è importante richiamare nelle sue linee essenziali il quadro generale di riferimento.

1.1. La nuova cultura delle organizzazioni

Nell'accezione più condivisa *organizzazione* significa quel tipo di unità sociale che si caratterizza per la finalizzazione a obiettivi specifici (Hatch, 2009). In questo senso si distingue da una famiglia, da una comunità, da una nazione che, invece, perseguono una pluralità di fini generali. La definizione è stata messa in discussione in relazione alla scuola in quanto se è vero che quest'ultima si propone la meta dell'educazione, tuttavia tale finalità si presenta complessa e molteplice; al tempo stesso, si può osservare, in contrario, che gli obiettivi in essa rientranti evidenziano in generale una notevole omogeneità. Un altro tratto distintivo dell'organizzazione sarebbe costituito dal coordinamento delle attività individuali in vista dell'interesse generale. Non mancano anche in questo caso osservazioni circa l'eccessiva sottolineatura del controllo dall'alto, implicita nel concetto appena richiamato, rispetto alle più comuni forme di autodisciplina dei membri.

La teoria organizzativa più antica si caratterizza per la focalizzazione sulla *razionalità tecnica e funzionale*, sull'efficienza, sul rapporto ottimale tra mezzi e scopi (Scott, 1994; Campbell e Rolland, 2005; Pichierri, 2005; Bonazzi, 2007a e 2007b; Morgan, 2007; Hatch, 2009; Avallone, 2011; Malizia e Tonini, 2015; Micillo, 2011). L'accento è posto su due proprietà strutturali: la specificità dei fini e la formalizzazione dell'organizzazione. Ciò che caratterizza quest'ultima è che gli scopi sono esplicitamente determinati e che i comportamenti dei membri vengono coordinati dal vertice in vista del perseguimento delle mete volute. Inoltre, le norme che regolano le attività dei partecipanti devono essere fissate in modo chiaro e inequivocabile e i ruoli e le loro interazioni vengono stabiliti indipendentemente dalle caratteristiche individuali dei soggetti.

Un secondo approccio, la scuola delle *relazioni umane*, benché sia sorto in contrapposizione alla concezione razionale, ha di fatto sottolineato due aspetti che si presentano come complementari ai precedenti piuttosto che in contraddizione (Scott, 1994; Campbell e Rolland, 2005; Pichierri, 2005; Morgan, 2007; Hatch, 2009; Avallone, 2011; Micillo, 2011; Malizia e Tonini, 2015). Le organizzazioni non possono essere concepite semplicemente come

meccanismi mirati al perseguimento di fini specifici esterni di produzione, ma costituiscono anche dei gruppi sociali che devono preoccuparsi di soddisfare una serie di bisogni di autosostentamento e di mantenimento del sistema. In secondo luogo viene affermata l'importanza delle strutture informali che possono incidere su quelle formali, perfezionandole, condizionandole e persino cambiandole.

Nonostante gli indubbi progressi compiuti dalla riflessione e dalla prassi, le due concezioni citate conservano un carattere autocentrato. Tuttavia, già negli anni Settanta l'organizzazione viene a essere concepita in termini di *sistema*, cioè come un insieme di parti tra loro interrelate, e questo sistema è *aperto* nel senso che si trova in un rapporto di stretta interdipendenza con il contesto nel quale opera (Scott, 1994; Campbell e Rolland, 2005; Pichierri, 2005; Morgan, 2007; Hatch, 2009; Avallone, 2011; Micillo, 2011; Malizia e Tonini, 2015). Esso può conservarsi solo sulla base di un flusso continuo di risorse da e per l'ambiente; lo scambio con il contesto costituisce il meccanismo fondamentale che consente il funzionamento dell'organizzazione. Indubbiamente, apertura non significa assenza di confini, ma piuttosto sta a sottolineare la loro flessibilità: l'organizzazione deve certamente impegnarsi per conservarli, ma al tempo stesso svolge attività che si situano oltre i confini stessi. Il collegamento con l'ambiente mette in crisi tra l'altro uno degli assunti di fondo della prospettiva razionale che presupponeva l'esistenza di un modello di organizzazione migliore in assoluto e si sforzava di elaborarlo; la formula più valida dipende, al contrario, anche dalle caratteristiche del contesto in cui opera l'organizzazione.

L'approccio del sistema aperto mette in evidenza come le organizzazioni (con particolare riguardo a quelle formative) non si presentano sempre come strutture compatte le cui parti siano strettamente collegate e coordinate tra loro, ma anche come organizzazioni *a maglie larghe* (*loose coupling*) (Zan, 2011). Le relazioni tra le varie componenti si caratterizzano spesso per la complessità e la variabilità, per la mancanza di rigidità delle connessioni e per la forte autonomia operativa di ciascun sottosistema. La "leadership" non appare sempre come un'unità di comando monolitica, ma si rivela anche come una coalizione piuttosto allentata di gruppi mutevoli, ciascuno con i propri interessi, obiettivi e strategie. La presenza di collegamenti non molto rigidi non costituisce di per sé un ostacolo allo sviluppo, ma può pure contribuire in maniera importante alla crescita, stimolando l'intraprendenza delle componenti. Il sistema aperto è anche in grado di regolarsi autonomamente in base a propri parametri. In questo senso l'organizzazione dovrà dotarsi di un centro di controllo che segua l'attuazione delle operazioni in modo tale che gli *outputs*, attività o prodotti, si adeguino agli obiettivi fissati dal ver-

tice decisionale; il centro di controllo nello svolgere tale ruolo si servirà del *feedback* o flusso di retroazione, cioè delle informazioni provenienti dalle unità operative.

Intanto, la complessificazione della società poneva tre *sfide* alle organizzazioni: cresce la diversità, cioè il numero degli elementi tra loro differenti, anche fortemente, da trattare al medesimo tempo; l'imprevedibilità diviene una condizione normale; aumenta l'interdipendenza tra i fattori da tenere sotto controllo. Questa situazione ha messo in risalto l'insufficienza dei meccanismi strutturali con cui le organizzazioni avevano cercato fino ad allora di far fronte alla complessità, quali, per citare quelli comuni anche alle scuole, i regolamenti, i programmi, gli orari, l'articolazione in dipartimenti, la gerarchia e la delega. Una strada alternativa è consistita nel rafforzamento dei centri decisionali mediante la diffusione della distinzione "staff/line" (Scott, 1994; Campbell e Rolland, 2005; Pichierri, 2005; Morgan, 2007; Hatch, 2009; Avallone, 2011; Micillo, 2011; Malizia e Tonini, 2015). Gli esperti che compongono lo "staff" forniscono consulenza tecnica ai dirigenti generalisti che sono incaricati delle deliberazioni definitive: ciò consente di aumentare la capacità di trattare le informazioni senza introdurre un decentramento formale e senza infrangere il principio dell'unicità della funzione di comando, anche se molto potere viene acquisito dagli esperti. Una strategia promettente è costituita dall'organizzazione *a matrice* che consiste nell'introduzione di un gruppo di meccanismi strutturali che mirano alla promozione della comunicazione delle informazioni a livello orizzontale, mentre fino ad allora si era generalmente cercato di potenziare i canali verso l'alto o il basso. Il tratto qualificante è dato dalla compresenza sia di reparti funzionali che garantiscono lo svolgimento dei dinamismi verticali e rispondono a bisogni consolidati, sia di gruppi di progetto che assicurano le connessioni laterali sul piano orizzontale e vengono incontro alle domande mutevoli del contesto.

Ma la svolta decisiva si ha con l'avvento della società della conoscenza e della globalizzazione (Carnoy *et al.*, 1993; Commissione Europea, 1998; Nanni, 2000; Malizia e Nanni, 2010; Callini, 2017; Malizia, 2019b). Tale transizione è alla radice del passaggio da un modello meccanico di organizzazione e di gestione a uno *organico*. In questo secondo caso l'organizzazione è assimilata a un organismo, qualificato da un alto grado di complessità, in cui le strutture e i ruoli si presentano come sistemi aperti che operano in base ad ambiti di autonomia, sono correlati in una rete di scambi informativi ed economici e si rapportano reciprocamente secondo le regole del gioco che essi stessi influenzano. Riguardo al contenuto del lavoro le nuove componenti sono costituite dal controllo di processo (nella fabbricazione e negli uffici), dalle comunicazioni e deliberazioni (nei processi di innovazione e di

coordinamento) e dalle decisioni (in tutte le fattispecie); questo non significa fare a meno delle operazioni che conservano la loro rilevanza e che pertanto vanno identificate, preparate e remunerate. Di conseguenza, la nuova identità lavorativa si fonda su un insieme di ruoli individuati non tanto dalle operazioni o dai compiti particolari, quanto dalle funzioni svolte nel controllo, coordinamento, mantenimento e innovazione di un processo.

Questa trasformazione da un modello meccanico a uno organico nasce dall'esigenza di sopravvivenza delle organizzazioni in ambienti complessi, turbolenti, dinamici, incerti, imprevedibili. Se la filosofia organizzativa che ispira i modelli meccanici è quella della dipendenza e dell'esecuzione, nei modelli organici si vengono a richiedere alle persone capacità di innovazione e di governo dell'imprevisto e delle variazioni, competenze di problem solving, abilità comunicative e relazionali. Emerge, come conseguenza naturale, in fase di *job description*, l'attenzione alla definizione dei risultati piuttosto che ai compiti e quindi alla qualità oltretutto all'efficienza. Il modello meccanico di organizzazione fa riferimento ai principi della scuola dell'organizzazione scientifica del lavoro e, quindi, enfatizza gli aspetti formali e strutturali dell'organizzazione: struttura, mansioni, sistemi di comando e controllo, procedure. Tutto è razionalmente e scientificamente predefinito attraverso una dettagliata descrizione dei sistemi di divisione e controllo del lavoro. Il passaggio da questo modello a quello organico non è solo il risultato di scelte culturali e sociali, ma anche e soprattutto una necessità di risposta a diverse condizioni di ambiente.

Pertanto i modelli organizzativi di tipo organico presentano elementi distintivi che riducono il peso e l'importanza della razionalità assoluta, introducendo i concetti di flessibilità e di razionalità limitata. Non vi sono organizzazioni, attività professionali e competenze "al sicuro". A tutti i diversi attori è richiesta una grande capacità, quella di *governare l'incertezza*, di affrontare attivamente il cambiamento. Adattarsi, anticipare, innovare, rischiare diventano abilità "trasversali", attrezzi culturali di sopravvivenza di soggetti e organizzazioni. Questo contesto più mutevole e incerto, se da una parte è fonte di minacce, apre dall'altra la via verso nuove opportunità.

In tale quadro, una strategia rilevante è offerta dal modello della *qualità totale* (Imai, 1986; Collard, 1991; Galgano, 1992 e 1994; Laboucheix, 1993; Froman, 1996; Marcantoni e Torresani, 2000; Malizia e Nanni, 2001; Malizia, 2007; Malizia e Tonini, 2015). La qualità viene intesa in base a una prospettiva non più interna all'impresa, ma esterna, e consiste nella soddisfazione del cliente per cui diviene centrale nel rapporto con l'esterno l'impegno per identificare la domanda: è la qualità percepita che è decisiva e la misura operativa è fornita dal successo commerciale. All'interno, poi, il collega non

deve più essere immaginato come un competitore, ma come un cliente cui fornire un prodotto di qualità. A monte vi sarebbe la riscoperta della finalizzazione del processo produttivo all'uomo che tornerebbe al centro della scena, anche se lo sganciamento della definizione della qualità da parametri assoluti potrebbe essere foriero di un relativismo pericoloso. In ogni caso, su queste problematiche ritorneremo in maniera più approfondita nei primi due capitoli.

Comunque, i modelli organizzativi organici rappresentano il futuro dell'organizzazione in quanto segnano il passaggio dalla burocrazia alla "adhocrazia". Di fronte alla crescita esponenziale della complessità non è più possibile rispondere con la soluzione gerarchica, ma è necessario sviluppare strutture che sappiano promuovere l'autonomia, la creatività, la flessibilità, al servizio del cliente.

1.2. Teorie e modelli di organizzazione della scuola e del CFP

La disciplina "organizzazione della scuola e del CFP" nasce negli Stati Uniti nella prima metà del secolo XX in seguito all'applicazione ai sistemi educativi di Istruzione e di Formazione delle teorie elaborate in altri tipi di ambienti organizzativi (Bush, 1997, 2008 e 2011; Sergiovanni, 2000, 2002 e 2009; Serpieri, 2002 e 2008; English Fenwick, 2006; Fullan, 2007; D'Adazio, 2008; Scurati e Falanga, 2008; Capaldo e Rondanini, 2011; Malizia e Tonini, 2015; Northouse, 2019; Northouse e Lee, 2019). Il grande sviluppo che si è registrato soprattutto a partire dagli anni Ottanta va attribuito principalmente a due fattori: il riconoscimento dell'autonomia, cioè di poteri di gestione propri, alle scuole e l'assegnazione ai loro dirigenti di responsabilità sempre più rilevanti. Ciò ha fatto emergere che, pur appartenendo alla categoria generale delle organizzazioni, così come è stata delineata nella sezione precedente riguardo alla sua definizione ed evoluzione, tuttavia la scuola e il CFP presentano caratteristiche proprie che si tenterà di descrivere nel prosieguo.

Una prima differenza riguarda gli obiettivi la cui definizione incontra maggiori problemi nelle istituzioni formative che non nelle imprese (Bush, 1997, 2008 e 2011; Sergiovanni, 2000, 2002 e 2009; Malizia e Tonini, 2015; Northouse, 2019; Northouse e Lee, 2019). Infatti per le seconde si tratta di massimizzazione del profitto e dei risultati, mentre alle prime si domanda di sviluppare le potenzialità delle persone, di educarle ai valori, di prepararle per livelli più elevati di studio e per un lavoro, cioè di raggiungere mete molto ambiziose, anche se abbastanza omogenee tra loro. Un'altra *caratteristica specifica* delle scuole e dei CFP che li differenzia riguarda la maggiore

difficoltà nel valutare il conseguimento degli obiettivi. Le imprese possono servirsi di parametri quantitativi riferiti all'aumento o meno delle vendite, dei guadagni e dei dividendi; al contrario, le istituzioni formative devono giudicare lo sviluppo delle competenze, delle capacità, delle attitudini e degli atteggiamenti degli allievi e farlo non solo a breve, ma anche a medio e lungo termine. I processi di insegnamento-apprendimento consistono in rapporti personali e non di produzione o di manipolazione e le relazioni sono continue e regolari e non occasionali. Gli insegnanti si trovano in una posizione di sostanziale parità con i dirigenti, in quanto ambedue le categorie sono di professionisti; inoltre, godono di autonomia e non sono soggetti a supervisione diretta. In altre parole, nella scuola e nel CFP non si riscontra quella gerarchia che, invece, caratterizza il mondo delle imprese o della Pubblica Amministrazione. Gli allievi sono partecipi del processo di insegnamento-apprendimento, mentre i clienti sono estranei al processo di produzione e beneficiano solo del risultato in oggetti o servizi. La struttura organizzativa e gestionale delle istituzioni formative appare frammentata, a legami deboli, come si è detto sopra, mentre in altri tipi di organizzazione la struttura è ben compaginata e le relazioni sono strette. Da ultimo, non sempre i dirigenti scolastici sono manager a tempo pieno.

Gli elementi che sono stati raccolti fin qui permettono di offrire una prima *definizione* della disciplina di cui il presente volume fornisce un'introduzione, e cioè della "organizzazione della scuola e del CFP" (Bush, 1997, 2008 e 2011; Sergiovanni, 2000, 2002 e 2009; Malizia e Tonini, 2015; English Fenwick, 2006; Fullan, 2007; D'Addazio, 2008; Scurati e Falanga, 2008; Serpieri, 2008; Capaldo e Rondanini, 2011; Northouse, 2019; Northouse e Lee, 2019). In sintesi, è una delle scienze dell'educazione e studia la gestione dei sistemi educativi a livello micro, sia delle attività interne sia dei rapporti con il contesto, per conoscerla più adeguatamente e per migliorarla. In altre parole, è una disciplina educativa, anche se rientra tra le scienze organizzative per il metodo; analizza della singola scuola/CFP il coordinamento dell'operatività non solo interna, ma anche esterna in vista del conseguimento degli obiettivi; con fini di studio e di innovazione.

In tale ambito, *non* esiste una *teoria generale* dell'organizzazione della scuola e del CFP (Bush, 1997, 2008 e 2011; Malizia e Tonini, 2015; Northouse, 2019; Northouse e Lee, 2019). Influiscono su questa situazione tra l'altro la grande diversità che si riscontra fra le istituzioni formative, la notevole varietà dei problemi e la natura specifica delle teorie educative che offrono certezze morali o anche solo probabilità. Nonostante l'assenza di una teoria generale, tuttavia non manca una ricca molteplicità di approcci e di prospettive che si distinguono per alcune caratteristiche significative.