

Artigianalità nella complessità delle organizzazioni scolastiche: Job Crafting e formazione degli insegnanti

Craftsmanship in the Complexity of Educational Organisations: Job Crafting and Teachers Education

MICHELE AGLIERI, ANNARITA BATTISTA¹

Job Crafting, a term certainly best known to those involved in the business training, is a perspective that briefly refers to the relationship between management and the right of professional autonomy of the worker, enhancing their proactive contribution to the realization of organizational purposes. The article intends to provide a contribution by referring to some ideas of educational literature, in the direction of improving the quality of training within the school system, supported by a strategic organizational vision.

KEYWORDS: *JOB CRAFTING, SCHOOL AS ORGANISATION, TEACHERS PROFESSION, CRITICS OF EDUCATION, TEACHERS EDUCATION*

La considerazione della letteratura manageriale costituisce da sempre un elemento critico nella cultura degli istituti scolastici, prova ne sia la difficoltà delle scuole stesse a raccontarsi come organizzazioni. Tenendo presenti le specificità della scuola ci si potrebbe domandare quali apporti arriverebbero dalla cultura delle organizzazioni, nel convincimento che questa possa costituire una delle chiavi per dirigere oggi gli istituti e per alimentare la professionalità degli insegnanti. Crediamo che il supporto organizzativo (di cui parleremo nel par. 5) possa consistere nell'introdurre modalità formative, comunicative e partecipative, specifiche per l'organizzazione scolastica, non semplicemente importate dalle metodologie dal mondo aziendale o da altre filosofie, tali da rendere il contesto meno ingessato e burocratico e quindi più favorevole all'iniziativa del singolo collaboratore e all'evoluzione dei processi formativi e autoformativi nelle istituzioni scolastiche.

La prospettiva del *Job Crafting* guarda al lavoratore come "artigiano" all'interno della propria organizzazione e agisce sulla triade persona, organizzazione e contesto, con un insieme di comportamenti, strategie e metodi in cui si intersecano varie complessità e processi di trasformazione che incidono sui valori, le credenze e la divisione del lavoro che oggi oltrepassa anche i confini organizzativi. Questo modo di vedere l'organizzazione-scuola potrebbe anche avere effetti migliorativi tali da scardinare alcune percezioni negative e rinunciarie che ruotano intorno al mondo scolastico in un Paese in cui la popolazione degli insegnanti oggi appare in buona parte in una crisi

professionale che mostra conseguenze in termini di scarsa motivazione e *stress* lavorativo. Chi frequenta da formatore le scuole spesso si sente dire “io avrei voglia di fare molte cose interessanti, ma se solo ci provo ne pago il prezzo”. Ci sarebbe bisogno, dunque, di una chiave di lettura capace di aiutare il contesto organizzativo delle istituzioni scolastiche ad impattare positivamente sulla qualità dell’insegnamento e delle relazioni interne ed esterne, ad esempio declinando determinati strumenti e strategie formativi (che citeremo nel par. 4) tenendo conto di tutte le specificità di quel particolare tipo di organizzazione che si chiama scuola (paragrafi 6-9). Sullo sfondo, e ci pare la questione più importante su cui crediamo che il tema del *Job Crafting* possa dare un contributo, si staglia il tema dell’autonomia delle scuole, una sfida culturale e relazionale prima che normativa che ancora oggi a distanza di molti anni non può dirsi veramente compiuta².

In un senso più ampio, è interessante osservare che la sfida dell’artigianalità è già diffusa in molti contesti, come per esempio nell’iniziativa di Carlo Ratti³, fondatore del *Senseable City Lab* del MIT di Boston. Per inventare la città del futuro l’architetto-demiurgo non offre prescrizioni ma, interrogandosi sul domani da divino artigiano, prova a costruirlo attraverso il *futurecraft*, cioè lo «sviluppo simbiotico di idee sui centri urbani da parte di progettisti e pubblico», promuovendo così la partecipazione degli abitanti e lasciando che siano loro a contribuire alla creazione della città con le loro idee. Si tratta in questo caso di una provocazione, o di un’utopia costruttiva, la quale promuove un messaggio che qualsiasi organizzazione potrebbe cogliere e declinare nel proprio contesto.

L’articolo, che intende essere un lavoro iniziale sul tema nella prospettiva di future riflessioni, modellizzazioni e sperimentazioni sul campo da parte degli autori, nella prima parte (parr. 1-5) richiama sinteticamente i principi del *Job Crafting* come insieme di comportamenti per promuovere il ruolo dei lavoratori in quanto artigiani del loro futuro e si chiuderà con la sintesi di uno studio condotto nel contesto scolastico. La seconda parte del contributo (parr. 6-10) proporrà una disamina critica, attraverso alcuni spunti di pedagogia della scuola, che toccheranno i temi dell’organizzazione, della formazione e della metafora dell’artigiano nella professione insegnante, nel convincimento che agire a livello organizzativo creando condizioni che agevolino l’iniziativa personale oggi costituisca una delle chiavi di lettura e una delle leve di intervento più promettenti per migliorare la formazione continua del personale scolastico.

1. Il *Job Crafting* nella letteratura organizzativa

Il *Job Crafting*⁴ (d’ora in poi *J.C.*) può essere inteso come un insieme di comportamenti finalizzati a fare del proprio lavoro una creazione artigianale, unica e irripetibile. L’Artigiano è qui inteso sia come produttore sia come artista, che crea con ispirazione e

inventiva, e trae dall'esperienza quotidiana utili linee guida e procedure. L'approccio artigianale è anche inteso come approccio *tailor made*, cioè creato su misura, rispetto sia al prodotto sia al processo di lavoro.

Il *J.C.* si propone come un approccio in grado di attuare cambiamenti strategici, con delle implicazioni organizzative e manageriali, attraverso innovazioni delle procedure, delle relazioni e delle visioni diffuse dai lavoratori. Anche se non tutti coloro che sono insoddisfatti saranno propensi ad attuare dei cambiamenti nel loro modo di pensare e nella realtà circostante, la struttura organizzativa ha la responsabilità di favorire il processo e non scoraggiarne i tentativi, anche coinvolgendo i lavoratori in conversazioni strategiche con i manager. «Il *Job Crafting* può [...] essere utilizzato per rispondere alla complessità dei lavori contemporanei e per far fronte alle esigenze della forza lavoro attuale»⁵ e lasciare che l'umanità possa esprimere il suo massimo potenziale, insostituibile dall'intelligenza artificiale.

Il *J.C.*, come strategia innovativa, non deve limitarsi a fatti episodici bensì costruire un processo, che ha bisogno di un *mix* di strumenti formativi, organizzativi e operativi. Il processo di *J.C.* si interpone su un piano relazionale, tra l'organizzazione e i lavoratori, a cui si chiede l'iniziativa dal basso attraverso domande del tipo: «Come vorreste modificare le vostre mansioni?»⁶. Le modifiche apportate dagli stessi lavoratori, *Job Crafters*, mirano principalmente a migliorare il loro adattamento personale al lavoro e la loro motivazione nella professione⁷. Per attuare tali modifiche nell'organizzazione si possono incontrare, tuttavia, limiti strutturali. Occorre concretizzare nuovi modelli organizzativi, più flessibili, imporre una trasformazione del percorso professionale più autodeterminato e più trasversale tra vari *desk*. Infatti, «il *J.C.* indica proprio quei comportamenti proattivi volti a modificare e ridefinire i confini lavorativi mutando i compiti e le relazioni previste dal proprio ruolo»⁸.

Alcuni Autori hanno cercato di studiare il fenomeno, dedurre dei modelli e proporre delle concrete strategie. Per esempio, il *Job Identity Model*⁹ pone in evidenza l'impatto del *J.C.* sull'identità del lavoratore approfondendo i cambiamenti che questi potrebbe attuare, suddividendoli in tre livelli di *J.C.*: *di compito*, *di relazioni* e *cognitivo*.

J.C. di compito. Vengono sottolineate le possibilità di miglioramento del mansionario¹⁰, di personalizzazione dei compiti e delle responsabilità, modificando le attività per far fronte alle avversità, ed enfatizzando le funzioni allineate agli interessi personali;

J.C. di relazioni. Il *J.C.* può concretizzarsi nella scelta della tipologia, della qualità e della quantità dei rapporti che si intendono instaurare fra colleghi, per creare sinergie e dar vita ad un team;

J.C. cognitivo. Dal punto di vista dei significati, ci si riferisce ad un concetto che va oltre il mero scambio prestazione/retribuzione, ma valorizza il senso e la ragione ultima del

proprio agire in base alla propria percezione, ai propri interessi, aspirazioni e valori, aumentando la motivazione e la percezione di essere utili e importanti. Come gli addetti alle pulizie di un ospedale, che riscoprono il senso del loro lavoro all'interno di tutta l'organizzazione, decidendo di offrire il proprio supporto ai portantini e agli infermieri, allargando la loro prospettiva e rendendosi conto, così, del loro contributo al processo di guarigione dei malati¹¹. Spesso il *J.C.* si concretizza in comportamenti non evidenti all'esterno o in decisioni interiori e non è detto che le persone ne siano consapevoli o che decidano di volerle esternare e riportare nelle interviste. Tali decisioni interiori possono: avere effetti positivi e far scoprire da una nuova prospettiva il proprio ruolo e il gruppo in cui si opera, facilitando l'evoluzione di *team* più integrati e collaborativi; altrimenti, se sono causate da un carico emotivo negativo di cui liberarsi, possono creare maggiori spaccature e impedire lo scambio di informazioni e la cooperazione.

2. JD-R Model e J.C. Scale

Il *Job Demands-Resources (JD-R Model)*¹² è un modello che analizza come i dipendenti possano modificare i livelli di richieste e risorse¹³ al fine di allinearli con le loro capacità e preferenze in quattro direzioni, come rappresentato in *Figura 1*.

Crafting Resources (Risorse)	Crafting Demands (Richieste)
+ Aumentando le risorse Strutturali	+ Aumentando le richieste Sfidanti
+ Aumentando le risorse Sociali	- Riducendo le richieste Ostacolanti

Fig. 1: Crafting Resources e Crafting Demands

Se il *gap* tra le risorse disponibili e le richieste che le organizzazioni fanno è troppo elevato i lavoratori vanno incontro a *stress* fino a cadere in fenomeni di *burnout*, problemi di salute, danni ricorrenti e assenteismo, dovuti ad elevato impegno e scarsi risultati. Il *J.C.* ha allora lo scopo di colmare eventuali *gap* tra le risorse (*Resources*) e le richieste (*Demands*) lavorative innescando un processo motivazionale.

Le risorse strutturali possono trovarsi a livello organizzativo: si pensi ad esempio alla retribuzione, alla sicurezza del lavoro, alla chiarezza del ruolo e alle opportunità di apprendimento, di carriera, di autonomia e di partecipazione al processo decisionale. In genere, esse sono molto richieste e determinano livelli elevati di impegno e coinvolgimento lavorativo, anche *extra-ruolo*, e, di conseguenza, migliori prestazioni dei dipendenti e maggiore potenziale soddisfazione del cliente, minori fenomeni di *burnout*, maggiore affiliazione e basso cinismo.

Le richieste sfidanti mirano a rendere il proprio lavoro più interessante, provocando l'attivazione volontaria delle persone, che talvolta si candidano per nuovi compiti o progetti.

Le risorse sociali corrispondono ad una buona gestione delle relazioni interpersonali e di interazione sociale, alla ricerca di sostegno o di supporto sociale da parte dei colleghi e dei propri supervisori, alla richiesta di *feedback*, all'affiancamento di un *coach*, alla creazione di un buon clima di squadra.

L'esigenza di ridurre le richieste ostacolanti emerge per contenere il carico emozionale, mentale e fisico, quando il lavoro non soddisfa le capacità o le esigenze dei dipendenti, che percependo tali richieste come schiaccianti sono motivati a cambiare elementi del lavoro. Oppure, a volte, rinunciare o mettere in secondo piano alcuni compiti, apparentemente per mancanza di tempo, di risposte o altro, in realtà potrebbe rappresentare una strategia di *J.C.* per evitare la richiesta ritenuta ostacolante, o, a volte, inutile.

Una variante interessante al modello *JD-R* è il modello *Job Demands-Control (JD-C)* di Robert Karasek¹⁴ che sostituisce la dimensione delle risorse con quella del controllo. Tale modello evidenzia che all'aumentare della facoltà di scegliere sul proprio lavoro, lo *stress* si riduce e diventa motivazione se il compito richiesto è adeguato o superiore alle capacità del lavoratore, in modo da generare apprendimento. D'altra parte, in presenza di un compito poco sfidante, una libertà decisionale più elevata genererebbe noia.

Sulla base delle quattro dimensioni del *JD-R Model* è stata condotta una ricerca¹⁵ per individuare il comportamento di *J.C.* valido per tutti i tipi di occupazione. Questa ricerca ha consentito di sviluppare e validare una scala (*J.C. Scale*) che ha evidenziato:

1. una varianza di preferenza di ricorso alle varie dimensioni;
2. una correlazione tra comportamenti di *J.C.* e una personalità proattiva, dotata di iniziativa personale e priva di cinismo;
3. una correlazione tra le autovalutazioni del *J.C.* e le valutazioni dei colleghi sul coinvolgimento, sull'*employability* e sulle *performance*.

Per ciascuna dimensione del *JD-R Model*, sono state individuate delle affermazioni che potessero misurare i comportamenti in modo affidabile. Ciò ha permesso di costruire un *test* che potrebbe essere utilizzato come strumento per fotografare lo stato attuale osservato o per individuare le differenze tra desiderato e osservato. L'ideale sarebbe incrociare la propria autovalutazione con qualche altra valutazione di colleghi, supervisori o collaboratori.

3. Benefici e *Dark Side*¹⁶ del *J.C.*

Attraverso un approccio di *J.C.* si apporterebbero notevoli vantaggi in termini di motivazione del personale¹⁷, migliore contatto con il cliente, impegno, soddisfazione, *performance*, positività, resilienza e prosperità. L'allineamento tra persona e lavoro, in termini di competenze e bisogni, l'autonomia e l'indipendenza del compito dalla prestazione di colleghi e superiori sono dei fattori che ne agevolano lo sviluppo.

La varietà delle competenze, l'identità del ruolo ben specificato, la significatività del proprio compito, l'autonomia e il *feedback* sul proprio operato favoriscono la soddisfazione¹⁸, che costituisce di per sé un fattore incentivante alla proattività. Infatti, uno dei più importanti motivi per intraprendere iniziative di *J.C.* modificando i compiti e le relazioni è il conseguente miglioramento della percezione di sé stessi espressa e confermata dagli altri.¹⁹ A tal fine è rilevante favorire l'apprezzamento del proprio lavoro che è, a sua volta, correlato alla significatività, per sé stessi e per gli altri, alla conoscenza dei risultati attesi e alla responsabilità sul risultato finale. Ciò permette di definire le azioni ottimali per raggiungere i risultati desiderati, avere sotto controllo i progressi e poter apportare i dovuti aggiustamenti. Altri fattori che influiscono sul modo in cui il lavoro viene svolto e che quindi hanno un maggiore impatto sul *J.C.* alcune differenze individuali, come una personalità proattiva, la percezione di autoefficacia, l'orientamento allo sviluppo o alla prevenzione, la capacità di dare e ricevere *feedback*.²⁰

In genere, chi ha un desiderio di crescita e autonomia, forti esigenze relazionali o elevata capacità di resistenza allo *stress*, all'incertezza, alla fatica e alle critiche, possiede fattori indispensabili per una buona riuscita. Inoltre, motivi chiave, risorse e passione sono caratteristiche personali idonee a sostenere lo sforzo e diventare *Job Crafters*²¹.

Si genera così un circolo virtuoso con vantaggi in termini di tempo ed energia disponibili, come avvenuto in un'un'esperienza in *Google* in cui grazie ad un intervento di *J.C.* molti dipendenti hanno trovato il tempo da dedicare a compiti che ritenevano più interessanti e significativi, delegato mansioni sgradite, personalizzato il loro lavoro allo scopo di potenziare le loro conoscenze e capacità di loro interesse²².

Vi sono anche delle criticità da tenere in conto. L'approccio al *J.C.* mira a recuperare la dimensione spontanea di creatività dei lavoratori, ma bisogna evitare lo spontaneismo. Dato che iniziative di *J.C.* possono riguardare cambiamenti nella riprogettazione del lavoro che non sono oggetto di accordi specifici negoziati con l'organizzazione²³, spesso non implementate come mezzo per risolvere i problemi con un *focus* temporale lungo ma improvvisate per affrontare situazioni stressanti, queste potrebbero generare azioni incoerenti con gli obiettivi dell'organizzazione, scoordinate e approssimative, crescita dei costi, violazione delle *policy* e delle procedure, disallineamento rispetto all'immagine aziendale e allungamento dei tempi. «Il confine tra l'autonomia e l'anarchia è sottile»²⁴, ma tutta la cultura aziendale, non solo la singola persona, deve trovare un equilibrio tra

autonomia e direttività, in modo tale da «tranquillizzare alcuni lavoratori che si sentono angosciati e non provano soddisfazione senza una guida gerarchica e con troppa discrezionalità»²⁵. Pertanto, il *Job Crafting*, come approccio *bottom-up*, deve essere utilizzato a fianco di approcci top-down di *Job Redesign*²⁶.

4. Strategie e strumenti formativi

Il *J.C.* è un'attività situata, nel senso che differenti contesti abilitano o ostacolano differenti livelli e forme di *crafting*²⁷ e va considerato un approccio strategico del *management* nel preparare adeguati assetti organizzativi con il meta-obiettivo di diffondere la proattività e convogliarla da tratti delle personalità in comportamenti e iniziative di *J.C.*²⁸ dal basso. Le strategie e le pratiche organizzative possono consistere in²⁹:

- dichiarare chiaramente negli obiettivi aziendali l'implementazione di un progetto di *J.C.*, dedicare un *feedback* specifico, e stabilire dei sistemi per condividere le iniziative di *J.C.* e per trattenere l'apprendimento generati;
- definire una strategia delle risorse umane anche nei processi di selezione del personale in cui bisognerà preferire candidati pro-attivi e con spirito imprenditoriale;
- promuovere, formandola nelle competenze di *coaching*, una *leadership* riflessiva, strategica, diffusa e formativa, che individui in *partnership* gli obiettivi, deleghi, ispiri fiducia e stimoli i collaboratori a lavorare in autonomia, trasformando così il ruolo dei *manager*, non più superiori gerarchici con compiti di solo indirizzo e controllo;
- ridurre il livello di centralizzazione del potere decisionale e il grado di formalizzazione, attraverso regole poco rigide, e semplificare i sistemi di controllo, incentivando anche l'autocontrollo. Si promuove, così una bassa "distanza dal potere"³⁰ che favorisce responsabilità, autonomia ed *empowerment*;
- attivare processi di apprendimento continuo³¹, attraverso *training on the job*, *job rotation*, *multifunctional career*, *action learning* e sviluppo personale, e diffondere, sostanzialmente, una cultura di *learning organisation*³², anche concordando con i collaboratori obiettivi formativi che tengano conto, pur nell'ottica degli obiettivi organizzativi, delle inclinazioni del singolo collaboratore;
- promuovere confronto, dialogo, fiducia, speranza e apprendimento di gruppo, creando, ad esempio, *team* sperimentali, impostando *goal setting* di gruppo, *performance appraisal* e riducendo il ricorso a strumenti di *rewarding* costituiti da incentivi economici poiché nel *J.C.* il *rewarding* deriva dal poter influenzare il proprio ambito, con autonomia ed iniziativa, e dallo spirito di collaborazione diffuso. La strutturazione

- dei *team* deve valorizzare le differenze e le diverse opinioni e assicurarsi che la cultura del *J.C.* sia diffusa e sostenuta da qualcuno³³;
- migliorare l'efficienza del sistema, occupandosi di *job design*, della cultura organizzativa e dell'ambiente di lavoro (creando ad esempio ambienti *open space*);
 - sviluppare una *vision* condivisa, individuando insieme obiettivi e valori, condividendoli e allineandoli, ed introdurre concreti meccanismi di coordinamento con la policy aziendale in modo che essi non rimangano dei principi ma si traducano in *modus operandi*. Ciò deve avvenire in un'ottica di pensiero sistemico³⁴, riconoscendo ed esplicitando le connessioni all'interno della comunità e le interconnessioni con l'esterno, chiarendo i ruoli e il contributo delle attività individuali al raggiungimento degli obiettivi strategici aziendali;
 - sviluppare un *network*, impostando adeguate iniziative di *J.C.* per acquisire conoscenze e stimoli dall'esterno;
 - intraprendere attività non lavorative, anche ricreative, che possono costituire uno strumento di incentivo all'impegno, all'efficienza e alla qualità.

Il *J.C.* può consentire di raggiungere, ad esempio, i seguenti risultati: *Job Retention*, arricchendo l'esperienza all'interno dell'organizzazione; *Organisation Design*, coinvolgendo i lavoratori sin dall'inizio in progetti di riorganizzazione; *Change Management*, riducendo al minimo la resistenza al cambiamento, perché «essere protagonisti del cambiamento aiuta ad accettarlo»³⁵.

Dalle strategie sopraelencate si deduce che le iniziative di formazione e sviluppo al *J.C.* devono riguardare le persone, i gruppi, la leadership e il contesto organizzativo. Il primo step per sviluppare il *J.C.* è ricavare informazioni utili per capire come implementarlo nella propria unica e specifica organizzazione, e conoscere le caratteristiche delle persone che vi lavorano per strutturare un programma formativo di incentivazione al *J.C.* o per innescare ulteriori processi di *J.C.*. Quindi, posto un obiettivo, bisogna analizzare nella propria organizzazione lo stadio degli aspetti coinvolti da ciascuna strategia. Sarebbe molto utile per esempio raccogliere le narrazioni dei lavoratori come strumento formativo e trasformativo, per prendere coscienza di una situazione presente, portare alla luce le convinzioni, i non detti e i pregiudizi, e canalizzare costruttivamente le strategie.

In un secondo *step*, si potrà procedere nella progettazione degli interventi da attuare a tutti i livelli che dovrà tener conto delle leve specifiche dei diversi profili di lavoratori, potenziali *job crafters*, che avranno più o meno propensione alle strategie e al ricorso alle domande o risorse del *JD-R Model*.

Questo processo analitico è necessario perché, purtroppo, alle persone capita spesso di non apprezzare percorsi formativi o di sviluppo personale, concludendo che siano inutili.

Spesso nelle organizzazioni si diffondono delle mode, come fossero panacee. Occorre un cambiamento culturale che tocchi le modalità con cui si intende il lavoro, altrimenti ogni iniziativa vedrà depauperata la sua portata innovativa. Un esempio può essere quello di un'organizzazione che introduce la possibilità di lavorare a casa ma che non avendo considerato alcune variabili culturali produce di fatto alienazione e frammentazione nel flusso lavorativo.

5. Insegnanti, J.C. e soddisfazione professionale: il ruolo di mediazione del supporto organizzativo

Con l'obiettivo di avvicinare criticamente questo tema al mondo della scuola, risulterebbe utile un censimento delle ricerche condotte sul J.C. nel campo dell'istruzione. Non siamo a conoscenza di indagini corpose sulle relazioni fra J.C., soddisfazione e supporto organizzativo, ma qualche riferimento può sicuramente aiutarci a intraprendere un cammino.

Nel 2016 sono stati pubblicati i risultati di una ricerca³⁶ condotta in scuole pubbliche di vari gradi nel sud dell'Italia. Il campione era costituito da 263 insegnanti, informati che lo studio avrebbe indagato la soddisfazione al lavoro nella scuola. Gli intervistati hanno completato un questionario individualmente durante le pause a scuola. Il questionario era composto oltre che da una sezione socio-biografica e una seconda sezione basata sulla J.C. Scale, su un questionario di Battistelli e Mariani³⁷ per misurare il supporto organizzativo percepito³⁸ (d'ora in poi POS, acronimo di *Perceived Organisational Support*) e sulla versione italiana abbreviata del *Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ)*³⁹ per valutare la soddisfazione lavorativa intrinseca ed estrinseca.

Tale ricerca, considerando il J.C. uno dei più forti predittori della soddisfazione lavorativa, evidenzia che questa relazione, già riportata da altri studi, può essere mediata dal POS come esemplificato nella *Figura 1*.

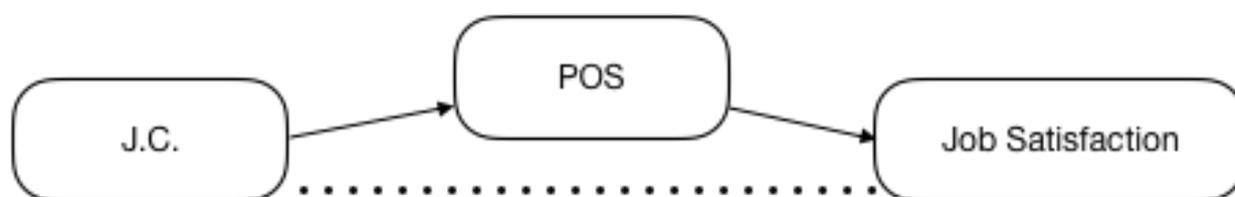


Fig. 1 - Ruolo di Mediazione del POS tra il J.C. e la Job Satisfaction⁴⁰.

La mediazione è un concetto matematico che fa riferimento ad un modello statistico, il *Mediation Model*⁴¹, su cui lo studio si basa. Un modello di mediazione serve a chiarire la natura della relazione osservata, che sembra però non avere una connessione definita,

tra una variabile indipendente e una variabile dipendente, nel nostro caso *J.C.* e *Job Satisfaction* (si veda la *Figura 1*). Il *POS* riguarda la qualità della relazione tra il dipendente e l'organizzazione, che deriva da come i dipendenti ritengono che l'organizzazione valuti i loro contributi, dimostri gratitudine e si preoccupi del loro benessere⁴² ed è considerato uno dei più forti predittori di comportamento positivo dei lavoratori, poiché esso contribuisce al mantenimento dell'equilibrio tra le dinamiche della relazione all'interno dell'azienda e risultati positivi per il lavoratore e per l'organizzazione⁴³.

La soddisfazione professionale corrisponde ad uno stato emotivo positivo derivante dalla valutazione del proprio lavoro.

Si cerca di identificare e spiegare il meccanismo o il processo che sta alla base di tale relazione attraverso l'inclusione di una terza variabile ipotetica, nota come variabile mediatore (in genere poco osservabile), nel nostro caso il *POS*, influenzata dalla variabile indipendente, *J.C.*, che a sua volta influenza la variabile dipendente, *Job Satisfaction*. Attraverso il *POS*, quindi, nel nostro esempio, si fa in modo che il *J.C.* generi *Job Satisfaction*.

I risultati della ricerca hanno confermato una mediazione totale, ovvero che il *POS* assicurerebbe che attività di *J.C.* determinino soddisfazione. Se ne deduce un vantaggio che i dirigenti scolastici potrebbero trarre prestando maggiore attenzione al supporto organizzativo percepito dagli insegnanti e anche alle loro caratteristiche personali sviluppando azioni dedicate (ad esempio formazione, lavoro di gruppo etc.) che prendano in considerazione le fonti di soddisfazione e di insoddisfazione lavorativa che alcuni studiosi⁴⁴ hanno suggerito:

1. premi intrinseci dell'insegnamento, ad esempio lavorare con gli studenti e vedere gli studenti apprendere e svilupparsi;
2. fattori estrinseci alla scuola, come la mobilità, la valutazione esterna delle scuole o la rappresentazione sociale negativa degli insegnanti nei media, che portano a una diminuzione dello status e della considerazione sociale dell'insegnamento;
3. fattori basati sulla scuola o variabili contestuali che possono includere relazioni con colleghi, genitori e dirigenti scolastici, nonché pressione del tempo e/o comportamento controproducente degli studenti. La dimensione del lavoro collaborativo è considerato un fattore correlato positivamente alla performance, in particolare per gli insegnanti meno esperti.

Alcune limitazioni dello studio citato potrebbero riguardare la difficoltà di misurare effettivamente il *POS* ed escludere che la soddisfazione non abbia implicazioni sul *POS* stesso, come il modello suggerisce. Inoltre, il campione trasversale potrebbe ignorare l'impatto di alcune variabili: le persone potrebbero non avere una reale percezione di sé stessi nel compilare il questionario e andrebbe contemplata la percezione dei beneficiari

del servizio, cioè collaboratori, dirigenti, genitori e studenti. Riteniamo che gli strumenti di ricerca narrativa potrebbero ovviare a queste limitazioni, essendo più adeguati ad esaminare le dinamiche, raccogliere i bisogni e identificare significati.

6. La scuola come organizzazione

Il tema del *J.C.* rimanda a quello dell'organizzazione, la cui collocazione critica nel contesto delle scuole presenta almeno due scenari: da un lato parlare di un istituto scolastico come di un'organizzazione richiede di evidenziarne i tratti specifici, definirne il contesto culturale e distinguere la scuola da altre forme organizzative; dall'altro, se è vero che la scuola in quanto sistema ordinato di elementi (e di ruoli) secondo criteri funzionali è sicuramente un tipo di organizzazione (e ci piace credere che nessun dirigente scolastico o insegnante negherebbe questa evidenza), l'uso di questo termine non sembra appartenere più di tanto alla cultura scolastica. Nello stesso tempo, il percorso dell'autonomia delle scuole inizia, dal punto di vista del suo iter legislativo, nella seconda metà degli anni Novanta⁴⁵ e l'esercizio dell'autonomia, espressa secondo le tre dimensioni – didattica, organizzativa, amministrativa – implica il progressivo passaggio da uno stato di *government* burocratico e centralistico ad uno di *governance* flessibile e responsabile e la partecipazione a quel processo di "aziendalizzazione" che negli ultimi vent'anni ha coinvolto ogni settore della pubblica amministrazione. Se, generalmente, chiamiamo azienda l'organizzazione che «sviluppa al suo interno processi economici volti all'acquisizione delle risorse, alla produzione del bene/servizio e al consumo/scambio sul mercato di quanto prodotto»⁴⁶, occorre specificare che le aziende pubbliche non operano in presenza di un vero e proprio mercato definito attraverso il variare dei prezzi dei beni che vengono scambiati:

«come in tutte le aziende della pubblica amministrazione le condizioni di economicità (intesa come sintesi dell'efficienza e dell'efficacia) degli istituti scolastici vanno ricercate nell'utilità (in senso economico accrescimento di valore) che scaturisce dall'attività svolta. Tale economicità può essere determinata dalla differenza tra valore dei servizi resi al cittadino e valore delle risorse impiegate»⁴⁷.

Inoltre, non va dimenticato che la scuola è

«luogo abitato da persone che esercitano un'attività educativa. Ciò significa tenere conto che sul valore aggiunto con cui si certifica l'andamento degli apprendimenti incidono lo stile professionale personale dei docenti, la capacità di creare condizioni favorevoli all'apprendimento, la disponibilità a lavorare in comune, a proporsi, da un lato, come "adulto autorevole", ma anche disposto, dall'altro, a "mettersi in gioco" rispetto alla gestione dell'azione didattica e formativa»⁴⁸,

in un contesto in cui oggi la professionalità degli insegnanti si gioca «ben oltre il “lavoro d’aula”», poiché vi si

«richiede una partecipazione diversa rispetto al recente passato, e che li vede [i docenti] ora coinvolti nella gestione e nell’organizzazione complessiva dell’attività scolastica, nella progettazione dell’offerta formativa curricolare ed extra-curricolare, nella costruzione dell’identità dell’istituzione scolastica per cui lavorano. Non si tratta di una partecipazione formale, sulla base di un riduttivo principio di collegialità, ma del riconoscimento di precisi tratti professionali che, dal punto di vista teorico, rimandano ad una visione delle organizzazioni come comunità professionali»⁴⁹.

Altro tema, in realtà, è chiedersi quanto questo processo, lo si chiami riduttivamente aziendalizzazione o altro, sia stato attuato. Se è vero che l’autonomia formalmente esiste da vent’anni, non si può dire lo stesso di un paradigma professionale nuovo, non ancorato a mansioni e circolari, che ancora è ben lontano dal manifestarsi nelle pratiche di dirigenti e insegnanti. La situazione creatasi è quella in cui

«l’insieme eterogeneo di sollecitazioni, il contesto organizzativo che ha molti vincoli, la complessità che l’insegnante è chiamato a gestire lo rinviano a cercare sicurezze nel passato e non aprirsi al futuro, con il rischio di opporre resistenza all’innovazione e al cambiamento ed a dimostrare poca flessibilità»⁵⁰.

Un interprete del tema in oggetto con riferimento al modo scolastico è Philippe Perrenoud⁵¹. Tre sono i punti che prendiamo a prestito dal sociologo dell’Università di Ginevra:

1) «mentre l’organizzazione del lavoro ha [...] ossessionato i sistemi educativi nel XIX secolo, essa non è più un concetto centrale nel dibattito sulla scuola se non, giustamente, a margine, nelle correnti critiche o nelle scuole alternative»,

ma è anche vero che

«sostituire un nuovo modello universale al modello “tayloristico” attuale avrebbe senso soltanto se passasse attraverso un’autonomia professionale e una cooperazione accresciute degli insegnanti nel campo dell’organizzazione del lavoro, ciò che implicherebbe una nuova ripartizione dei poteri in seno ai sistemi educativi e nuove competenze degli insegnanti»⁵²;

2) il tema dell’autonomia di un lavoratore in seno a un’organizzazione poggia su un esercizio attuabile e organizzabile su «ciò che resta» rispetto a quanto un sistema o un’organizzazione ha ritenuto «opportuno decidere», e i gradi di libertà di una persona dipendono dal tipo di ruolo che assume (da un basso livello di autonomia di un lavoro esecutivo a un altro livello di una professione altamente qualificata);

3) nel mondo della scuola, ancora dominato da una cultura burocratica e individualistica, non è semplice definire i gradi di libertà che generalmente un insegnante può permettersi. Resta il fatto – e si tratta di una deriva – che la maggior quota di libertà pare trovarsi relegata nelle rivendicazioni sindacali, nelle istanze della ribellione al sistema o della difesa delle proprie piccole innovazioni didattiche di fronte al giudizio dei colleghi. Perrenoud allora si chiede se «dare agli insegnanti il potere di prendere in mano l'organizzazione del lavoro corrisponderebbe davvero alle aspirazioni della maggior parte di loro». La risposta appare negativa, se non nelle «voglie di un pugno di innovatori»⁵³.

Viene da sé che il lavoro da fare nella scuola per attuare gli strumenti e le strategie proprie di un approccio di *J.C.* (par. 4) sia molto, e che riguardi prima di tutto la necessità di formare una cultura organizzativa nuova all'interno del sistema e degli istituti, pensare prima alla formazione di una leadership educativa (nella dirigenza e nel *middle management* scolastico, altro termine che soffre non a caso di una definizione piuttosto oscura nella scuola) che degli stessi insegnanti.

Perrenoud propone di lavorare su tre «assi di formazione»:

1) «il rapporto con l'organizzazione del lavoro», perché gli insegnanti prendano consapevolezza, come in molti altri settori professionali, che la scuola porta con sé una cultura del lavoro, dei paradigmi, delle decisioni, un'organizzazione. Agli insegnanti, allora, gioverebbe conoscere la storia della scuola, la sua organizzazione, i suoi testi istituzionali di riferimento;

2) «il cambiamento di scala e la dimensione collettiva», per cui l'antidoto a un'idea di scuola estremamente riduttiva in cui vi sarebbero degli insegnanti che gestiscono unicamente i loro alunni nei tempi stabiliti e altri che decidono (dirigenza, ministero ecc.) sarebbe una formazione che metta al centro i processi di *empowerment*, di partecipazione sociale, di *équipe*;

3) «gli strumenti concettuali per pensare l'organizzazione del lavoro», per cui occorre che i professionisti della scuola divengano culturalmente capaci di pensare in autonomia la sua «efficacia», non per forza nel modo in cui viene intesa dagli economisti, ma dotandosi di adeguati strumenti di gestione del tempo, degli impegni e della sua valutazione⁵⁴.

7. Dal *management* alla scuola in un esercizio critico

Probabilmente il messaggio più importante che ci consegna la letteratura sul *J.C.* è il rimando a un passaggio da una piega direttiva ad una partecipativa all'interno delle organizzazioni già ampiamente presente nella letteratura manageriale e attuato in molti esempi virtuosi di aziende e amministrazioni pubbliche. All'indomani del già richiamato avvio dell'autonomia delle scuole, Attilio Monasta⁵⁵ avvisava che

«per molto tempo, o non è esistita nessuna riflessione teorica sulla dirigenza scolastica, oppure le teorie di *educational management* sono state semplici e meccanici adattamenti delle teorie di gestione e organizzazione industriale al mondo della scuola, spesso malriusciti per via dell'originalità dell'istituzione scolastica rispetto ad altri tipi di organizzazione [...] con il risultato di consolidare un tradizionale e diffuso rifiuto [...] di ogni teorizzazione e possibile condivisione di principi e regole per la dirigenza scolastica»⁵⁶.

Ma, avvisava l'Autore,

«la maturità di elaborazione autonoma di un'intera disciplina che si interessi della dirigenza scolastica non consiste nel rifiuto di apporti provenienti da altri campi disciplinari [...], bensì nella capacità di selezionare e rielaborare esperienze, principi e teorie consolidati in altri settori, e soprattutto di saper vedere come, anche in altri settori, le teorie evolvano e si trovino posizioni diverse ed anche contrastanti, in ogni settore disciplinare»⁵⁷.

Nel solco di un'idea di scuola come «organizzazione complessa», Domenico Simeone evidenzia come

«più che considerare l'insegnante, l'alunno, i colleghi, i genitori singolarmente, è necessario porre l'attenzione sull'intersoggettività educativa, sul processo relazionale e sui flussi comunicativi. occorre, quindi, mettere al centro della riflessione pedagogica la relazione interpersonale tra insegnante e altri interlocutori»⁵⁸,

che sono non soltanto gli alunni (i clienti finali, potremmo dire per utilizzare un linguaggio manageriale) ma anche i colleghi, il collegio docenti, i dirigenti, i genitori, il territorio. Al centro rimane il principio fondamentale della collaborazione, ma è proprio su questo dato che, spesso, le organizzazioni scolastiche prestano il fianco, a partire da quel nucleo di base costituito dai rapporti tra i colleghi, dove si evidenzia la presenza o l'assenza di una dimensione interdisciplinare essenziale nella scuola dell'autonomia e delle competenze:

«assumere un'ottica interdisciplinare significa pensare ed agire in modo collaborativo, privilegiando il principio della relazione e dell'interdipendenza anziché quello della separazione il collegamento fra i

vari punti di vista e tra le diverse competenze facilita la rilevazione dei bisogni degli alunni e reperimento di risorse adeguate per un autentico servizi alla persona»⁵⁹.

In un'ottica sistemica, insegnare e relazionarsi con gli alunni, significa anche questo e, come suggerito nella prima parte dell'articolo non si può prescindere dallo sviluppo di una visione condivisa, da una limitata "distanza dal potere", dall'utilizzo del *feedback* costruttivo e, in generale, dalla creazione di un clima di fiducia.

8. L'insegnante come artigiano morale

Il tema, nel solco della vasta tradizione pubblicistica sulla professionalizzazione degli insegnanti, è stato analizzato da Elio Damiano⁶⁰ attraverso le opere di Richard Pratte e John L. Rury⁶¹ 1990, Alan R. Tom⁶², Sharon M. Strom 1987⁶³, John I. Goodland, Roger Soder, Kenneth A. Sirotnik⁶⁴ 1990. Il lavoratore artigiano che «possiede un sapere e un saper fare sufficientemente ampi da consentirgli di fare fronte al suo lavoro in modi autonomi, padroneggiando strumenti e procedure sorprendentemente variate per fornire al cliente un prodotto altamente personalizzato» e che gode non tanto di conoscenze formali ma di tipo procedurale e apprese anche sul luogo di lavoro attraverso esperienze e relazioni dirette nel proprio contesto, in realtà probabilmente non basta a tratteggiare quel particolare professionista che è l'insegnante: nella complessità del suo agire vi sarebbe anche una specifica aggettivazione «morale» suggerita da «un esercizio di potere di una persona sull'altra e l'attenzione alle inevitabili scelte morali che comporta l'iniziazione alla cultura dei giovani». Se è vero, in realtà che probabilmente non esista professione che possa ignorare aspetti di tipo deontologico, nelle professioni educative «il richiamo ai valori è intrinseco e [...] tocca il senso stesso dell'azione dell'insegnare, le finalità che legittimano dall'interno il suo esercizio e che investono l'autonomizzazione del soggetto in formazione»⁶⁵.

Affidarsi, per definire il ruolo e i compiti dell'insegnante, alla metafora dell'artigiano non significa certo, come evidenziato in un contributo di Marisa Michelini, adombrare «concezioni di *artigianalità della formazione*» secondo cui all'insegnante spetterebbe di acquisire competenze in forma deistituzionalizzata e spontanea affidandosi magari a dei rudimenti di formazione iniziale senza alcuna possibilità di accompagnamento scientifico e critico in servizio⁶⁶, ma accogliere quello che Tom definisce un «approccio riflessivo, coscienzioso e competente verso fini desiderabili»⁶⁷, con tutto il portato di impegni professionali ma anche di dilemmi che ciò comporta. D'altra parte,

«la professionalità è fatta di tante voci, di una multiformità di atteggiamenti, di stili. È comprensibile più attraverso la voce della molteplicità che dell'univocità di percorsi coerenti e stabili. Non ci sono testi in grado di ridurla ad un solo procedere, nessun insegnante rinuncia, nei fatti, alla propria molteplicità, all'arcipelago dei propri modi di operare»⁶⁸.

Uno dei temi trattati nella prima parte di questo contributo rimanda ai rischi di disallineamento che la pratica del *J.C.* potrebbe portare tra i dipendenti di un'azienda e il suo vertice. La questione è analizzabile anche guardando alle realtà scolastiche, ma esige probabilmente una presa in carico ancora più attenta e aperta ai gradi di libertà che la pratica dell'insegnamento esige. Se nell'azienda o nell'organizzazione in genere si muove con difficoltà il compito pedagogico di valorizzazione dell'espressività umana, all'interno della scuola la libertà di insegnamento e la libertà culturale non possono venire messe in discussione in nome di interessi particolare della dirigenza, ma è anche vero che l'insegnante può definirsi il mediatore di una prospettiva culturale promossa dalla sua scuola e, di riflesso, da una società: se, dunque, la libertà di insegnamento, nella scuola dell'autonomia, non può venire negata, essa non può nemmeno venire considerata come assoluta. D'altra parte, con Cesare Scurati, l'insegnamento è una «professione "condizionale"» che «conosce i vincoli entro i quali occorre necessariamente muoversi, con la libertà e l'originalità di chi crede nel proprio ruolo»⁶⁹.

Il tema si trova anche in un recente saggio di Maurizio Fabbri⁷⁰, a partire da un'analisi evolutiva della scuola, oggi impossibilitata ad essere ancella di uno stato etico, ma luogo che si deve confrontare con la frammentazione valoriale e la liquidità del mondo presente, in altre parole in cui «il passaggio da forme etiche di statalismo a società centrate sul conflitto impone un salto dell'esperienza morale» che impone «l'abbandono di un terreno su cui le ragioni del comportamento morale risultano già date [...] per assurgere a piani di sperimentazione personale e sociale»⁷¹. In questo contesto, le parole chiave di un comportamento morale sono la responsabilità nell'uso di un potere per l'altro che ha da essere riconosciuto, ed «è l'assunzione del problema posto dall'altro che ha valore deontologico, prima ancora della risposta ad esso»⁷². Se l'insegnante, all'interno della propria organizzazione, è chiamato a questo, «l'assenza di una formazione adeguata e il clima difensivo che spesso si respira nelle scuole» costituisce il peggior nemico di quello che abbiamo già definito l'artigiano morale: la scuola per tradizione si basa sul «mantenimento di delicati equilibri relazionali e di potere, che rendono difficilmente svincolabile e mai del tutto disinteressato l'agire degli insegnanti»⁷³. In breve,

«il bisogno di controllo e di manipolazione dall'alto è elevato oggi [...] e in tal modo si frena quella domanda di emancipazione, che potrebbe tornare a fare della scuola un motore di democrazia, a

condizione di saper vedere, dietro ogni allievo e dietro ogni insegnante, un cittadino, piuttosto che un "suddito" su cui regnare»⁷⁴.

Tornando per un momento ai riferimenti della prima parte di questo articolo, tali considerazioni possono rimandare al valore della partecipazione del collaboratore al processo decisionale, al fatto che incentivarne l'iniziativa costituisce una leva di professionalità (par. 2) e crea le condizioni affinché il collaboratore possa sviluppare strategie sui tre livelli di *J.C.* esplicitati nel *Job Identity Model* (par. 1), tra cui trovare un senso più ampio nel proprio lavoro. Può essere interessante, come proponeva Franco Epifanio Erdas in un testo degli anni Novanta⁷⁵, spostare il tema del potere di un'istituzione (Stato-Ministero-Scuola) di imporre innovazioni sull'altro piatto della bilancia, quello degli insegnanti come professionisti o "artigiani", nelle parole di questo contributo. Leggiamo che

«il potere (in questo caso, il potere di innovare) tende realmente a spostarsi dall'esterno verso l'interno dell'istituzione educativa, fino a diventare un fatto di professionalità: al punto che si può oggi, sempre più legittimamente, dire che, non solo non esiste potere senza consenso (di chi opera professionalmente all'interno dell'istituzione) ma il consenso tende a farsi esso stesso potere: una forma di 'potere sul potere'».

In quest'ottica, a detenere il potere concreto di innovare in chiave pedagogica⁷⁶ e a potersi definire soggetto politico sarebbe l'insegnante con la sua capacità di forzare dispositivi, ruoli e prescrizioni facendoli propri, al pari, se non più, dell'istituzione a cui spesso si fa riferimento parlando del cambiamento nella scuola. Inoltre, «l'innovazione deve istituzionalizzarsi, se vuole diventare stabile, ma la stabilità, tipica dell'istituzione, minaccia di soffocare l'innovazione se questa non conserva una propria vitalità, [...] come bisogno, anche contro l'istituzione»⁷⁷.

9. Strategie formative nelle scuole

Le implicazioni per il mondo scuola possono essere - crediamo - molte, tenendo presenti le specificità del contesto di cui ci occupiamo. Si pensi, per fare un esempio non certo residuale, al tema dell'eterogeneità delle motivazioni che portano le persone a scegliere la carriera dell'insegnamento. È evidente, e costituisce un elemento di grande criticità, quanto spesso le motivazioni siano legate all'opportunità di un mestiere rappresentato come poco impegnativo o alla mancanza di un'alternativa. Su questo tema occorrerebbe intervenire con dispositivi istituzionali che arginino il fenomeno, è però vero che interventi come quelli che vengono proposti in una logica di *J.C.* possono funzionare da catalizzatori di processi che portino a riappropriarsi di una scelta e a scoprire il senso del

lavorare in una scuola. Rimangono in ogni caso nervi scoperti temi come quello delle risorse strutturali (par. 2): rimandiamo criticamente alla situazione contrattuale degli insegnanti (che peraltro non prevede una differenziazione per carriere) e al reclutamento delle risorse umane di una scuola, ancorato a meccanismi di tipo concorsuale⁷⁸, tenendo sempre presente quanto già un dispositivo di tipo istituzionale possa avere un valore formativo.

Il tema del *J.C.* chiama in causa anche, e forse soprattutto, la formazione dei dirigenti scolastici, perché si tratta di una prospettiva che guarda al rapporto fra *management* e lavoratori di un'organizzazione, con il primo che ha il potere di creare condizioni che stimolino la proattività. Nelle scuole la figura del dirigente scolastico è chiamata a portare nel proprio contesto non soltanto competenze amministrative ma anche pedagogiche e di *leadership* partecipativa. Ciò che oggi appare evidente nello sguardo esterno di chi entra nelle scuole è la difficoltà ad esprimere entrambe dinanzi alla grande complessità (legata anche all'estensione degli istituti) in cui soprattutto il comparto statale si trova. Dentro questo tema si trovano anche le questioni legate all'identità professionale dell'insegnante su cui abbiamo argomentato legate alla difesa della libertà di un ruolo legato sì ai fini di un'organizzazione ma anche alla sua responsabilità educativa nei confronti degli alunni.

Pensare in termini di *J.C.* significa tra le altre cose imporre una riflessione sul rapporto fra formazione individuale e formazione organizzativa. Rapporto che nella scuola si rivela critico, poiché è sostanzialmente al singolo insegnante che una scuola normalmente pensa quando realizza un'azione formativa. All'interno di questa considerazione proviamo a rileggere l'elenco di strategie presentate nel par. 4, per declinarle all'interno del contesto delle scuole sia in termini di possibilità di azione formativa sia in quelli di presenza di riferimenti critici.

Sul fronte delle strategie formative, il *J.C.* rimanda allora ad una cultura organizzativa e manageriale, e sicuramente ad approcci lontani dalla moda dei corsi tradizionali che spesso si incontrano nella formazione in servizio, erogata "a pacchetti", troppo frequentemente replicativa del modello didattico accademico. Strategie di *action learning*, apprendimento di gruppo o altri approcci che possano rimandare a logiche *peer* (che sarebbero contenute anche nel modello della ricerca azione, grande assente, nei fatti, della scuola italiana) In generale, occorrerebbe che le dirigenze agissero sulla gestione di ruoli e relazioni e sul significato stesso del lavoro degli insegnanti all'interno di un'impresa pedagogica, favorissero l'attivazione di processi di apprendimento continuo, investissero su uno stile progettuale.

Se tutto quanto andiamo dicendo da un lato appare assolutamente auspicabile (e qualche traccia in alcune scuole più virtuose si vede), dall'altro scopre il vaso di Pandora:

la scuola italiana non appare pronta, per propria cultura, a dinamiche collaborative, a rapporti di fiducia e di rispetto professionale, più in generale al cambiamento, e in questo contesto purtroppo la formazione viene spesso vista come un peso (quasi un adempimento burocratico) piuttosto che come un'opportunità professionale. Ciò che allora più ci appare pregnante è l'invito a far abitare nelle organizzazioni determinate strategie formative, di autoformazione, approcci *peer* che nelle scuole costituirebbero un cambio di passo e di mentalità importante, tenendo presente che tutto questo deve avvenire in una logica di investimento su tempi lunghi – e non potrebbe essere altrimenti, pena l'inevitabile fallimento – che parta dalla formazione dei dirigenti come *manager* e *leader* educativi e dalla coltivazione di una cultura organizzativa che integri l'iniziativa individuale con una visione condivisa, Un'organizzazione è un sistema formativo in sé, a dire che l'organizzazione è già formazione nel momento in cui coltiva determinate abitudini e consapevolezze.

In un'organizzazione che sia in grado di creare un clima di fiducia potrebbe essere determinante la cultura del confronto tra la propria autovalutazione e quella dei colleghi, superiori e collaboratori. L'utilizzo, per esempio, di uno strumento come la *J.C. Scale* (par. 2) potrebbe fornire dei confini e una direzione rendendo il confronto concretamente attuabile e costruttivo.

10. Conclusioni: dirigere e insegnare

L'esercizio di confrontare termini propri del linguaggio manageriale con problematiche specifiche al mondo della scuola può risultare virtuoso, a condizione che esso non si riduca a mera importazione di logiche e di linguaggi, ma che produca proficue contaminazioni, nella direzione di una scuola innovativa e che al tempo stesso sappia maturamente leggersi come organizzazione volta al compito di contribuire alla formazione integrale delle persone, non dimenticando che i "clienti finali" rimangono gli alunni, cittadini di domani. E in questo compito occorrono, oltre alle riforme e alle circolari ministeriali, proficui incontri fra chi dirige gli istituti e chi – gli insegnanti – deve maturare in professionalità e capacità. La metafora che abbiamo preso a prestito, quella dell'artigiano, ci appare proficua per il suo rimando alla qualità del lavoro e all'assenza del dato dell'alienazione, al fatto che «l'artigiano è la figura rappresentativa di una specifica condizione umana: quella del mettere un impegno personale nelle cose che si fanno»⁷⁹, che si tratti di un libero professionista, di un impiegato, di uno sportivo o di un insegnante non importa. E nelle organizzazioni scolastiche si gioca una partita decisiva dal punto di vista pedagogico, all'incrocio tra la qualità di un'istituzione e la capacità degli insegnanti di essere professionisti.

Molto tempo fa, in un testo che appare di grande attualità nel dibattito sulla libertà di insegnamento e sulla parità scolastica, Raffaello Lambruschini, giocando su un dialogo immaginario fra un giovane conte, un priore e un "riposato professore", faceva dire a quest'ultimo:

«le scuole sian saviamente fondate ed ordinate; l'insegnamento sia dato con i più acconci metodi che un consiglio dei più sapienti in questa materia avrà prima stabilito, e verrà poi man mano modificando secondo che l'esperienza (in ogni cosa ottima consigliera) e secondo che i suggerimenti de' maestri medesimi dimostreranno doversi modificare»⁸⁰.

MICHELE AGLIERI, ANNARITA BATTISTA
Catholic University of Milan

¹ La scrittura delle parti del presente contributo si deve ad Annarita Battista per i parr. 1, 2, 3, 4, 5 e a Michele Aglieri per i parr. 6, 7, 8, 9, 10. Gli autori hanno condiviso la scrittura del par. introduttivo. Tutte le traduzioni dall'inglese sono a cura degli autori.

² Rispetto a questo tema si rimanda ai testi fondamentali A. Pajno, G. Chiosso, G. Bertagna, *L'autonomia delle scuole*, La Scuola, Brescia 1997; G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia 2008. Di questo tema ci siamo occupati nel contributo M. Aglieri, *Collaborazione, professionalità e formazione degli insegnanti: segnali di crisi, terminazioni critiche e impegni culturali*, «La famiglia», 2018, LII, 262 (2018), pp. 385-395.

³ <https://carloratti.com/>

⁴ Il termine *Job Crafting* si deve a Amy Wrzesniewski e Jane E Dutton. Cfr. A. Wrzesniewski, J.E. Dutton, *Crafting a Job: Revisioning Employees as Active Crafters of Their Work*, «The Academy of Management Review», XXVI, 2 (2001).

⁵ E. Demerouti, A. Bakker, *Design Your Own Job Through Job Crafting*, «European Psychologist», XIX, 4 (2014), pp. 237-247.

⁶ A. Grant, *Più dai più hai. Un approccio rivoluzionario al successo*, Sperling Kupfer, Segrate 2013, p. 328.

⁷ M. Tims, A.B. Bakker, *Towards a New Model of Individual Job Redesign*, «SA Journal of Industrial Psychology», XXXVI, 2 (2010), pp. 1-9 (p. 7).

⁸ C. Ghiringhelli (a cura di), *Job Crafting: diventare artigiani del proprio lavoro*, Ledizioni, Milano 2016, p. 4.

⁹ A. Wrzesniewski, J.E. Dutton, *Crafting a Job: Revisioning Employees as Active Crafters of Their Work*, cit., p. 181.

¹⁰ A. Martone, *Job Crafting*, in A. Martone, A. Galanto, P. Montonati, M. Ramponi, A. Righetti, *Smart Working, Job Crafting, Virtual Team, Empowerment*, Wolters Kluwer Italia, Milano 2018, pp. 155-192.

¹¹ L'esempio è tratto da Wrzesniewski A., Dutton J.E., *Crafting a Job: Revisioning Employees as Active Crafters of Their Work*, cit., p. 183.

¹² A.B. Bakker, E. Demerouti, *The Job Demands-Resources Model: the State of Art*, «Journal of Managerial Psychology», XXII, 3 (2007), pp. 309-327.

¹³ M. Tims, A.B. Bakker, *Job Crafting: Towards a New Model of Individual Job Redesign*, cit..

¹⁴ R.A. Karasek, T. Theorell, *Healthy Work, Stress, Productivity, and The Reconstruction of Working life*, Basic Books, New York 1990.

¹⁵ M. Tims, A.B. Bakker, D. Derks, *Development and Validation of The Job Crafting Scale*, «Journal of Vocational Behavior» 80 (2012), pp. 173-186.

¹⁶ L'espressione è tratta dalla C. Ghiringhelli (a cura di), *Job Crafting: diventare artigiani del proprio lavoro*, cit., p. 44.

¹⁷ A. Martone, *Job Crafting*, cit..

¹⁸ J.R. Hackman, G.R. Oldham's, *How Job Characteristic Theory Happened*, in K.J. Smith, M.A. Hitt (Eds.), *The Oxford Handbook of Management Theory: The Process of Theory Development*, Oxford University Press, Oxford 2005, pp. 151-170. Il contributo fa riferimento anche a P.H. Birnbaum, J.L. Farh, G.Y. Wong, *The Job Characteristics Model in Hong Kong*, «Journal of Applied Psychology», LXXI, 4 (1986), pp. 598-605.

¹⁹ A. Wrzesniewski, J.E. Dutton, *Crafting a Job: Revisioning Employees as Active Crafters of Their Work*, cit., p. 183.

²⁰ M. Tims, A.B. Bakker, *Job Crafting: Towards a New Model of Individual Job Redesign*, cit..

²¹ A. Martone, *Job Crafting*, cit.. L'autore fa riferimento a J.M. Berg, A. Wrzesniewski, J.E. Dutton, *Perceiving and Responding to Challenges in Job Crafting at Different Ranks: When Proactivity Requires Adaptivity*, «Journal of Organizational Behavior», 31, 2010, pp. 158-186.

²² L'esempio, citato in A. Grant A. Grant, *Più dai più hai. Un approccio rivoluzionario al successo*, cit. è tratto da A. Wrzesniewski, J.M. Berg, A.M. Grant, J. Kurkoski, B. Welle, *Job Crafting in Motion: Achieving Sustainable Gains in Happiness and Performance*,

Paper presentato all'Annual Meeting of the Academy of Management, Boston 2012. Lo strumento utilizzato è stato il *Job Crafting Exercise* sviluppato da A. Wrzesniewski, Berg e J. E. Dutton in partnership con il *Center for Positive Organizations at the Ross School of Business*, University of Michigan, distribuito esclusivamente da *Job Crafting LLC*, che ha implementato una piattaforma *on line* per utilizzare lo strumento, oltre alla versione cartacea *Job Crafting™ Exercise Booklet*.

²³ M. Tims, A.B. Bakker, *Towards a New Model of Individual Job Redesign*, cit..

²⁴ A. Martone, *Job Crafting*, cit., p. 158.

²⁵ *Ibi*, p. 157.

²⁶ E. Demerouti, *Design Your Own Job Through Job Crafting*, «European Psychologist» XIX, 4 (2014), pp. 237-247 (p. 242).

²⁷ A. Wrzesniewski, J.E. Dutton, *Crafting a Job: Revisioning Employees as Active Crafters of Their Work*, «Academy of Management Review» XXVI, 2 (2001), pp. 179-201 cit..

²⁸ C. Ghiringhelli (a cura di), *Job Crafting: diventare artigiani del proprio lavoro*, cit., p. 16.

²⁹ I punti seguenti sono frutto di una rielaborazione degli autori a partire dalle «Politiche e Pratiche HR» emerse dalle interviste oggetto di C. Ghiringhelli (a cura di), *Job Crafting: diventare artigiani del proprio lavoro*, cit. e dagli «Strumenti di attuazione di una cultura favorevole al J.C.» da A. Martone, *Job Crafting*, cit..

³⁰ Concetto che Martone (cfr. A. Martone, *Job Crafting*, cit.) importa da Geert Hofstede in G. Hofstede, G.J. Hofsted, M. Minkov, *Cultures and Organisations: Software of the Mind*, Mc Graw-Hill, New York 2005.

³¹ Per il J.C. sono necessarie conoscenze relativi al *job design*, alla *vision*, alle strategie aziendali, ai processi aziendali.

³² Da A. Martone, *Job Crafting*, cit., e confermato dall'analisi delle interviste in C. Ghiringhelli (a cura di), *Job Crafting: diventare artigiani del proprio lavoro*, cit., p. 6 e pp. 31-32.

³³ Evidenziato da Martone sulla base del contributo di J.M. Berg, A. Wrzesniewski, J.E. Dutton, *Perceiving and responding to challenges in job crafting at different ranks: When proactivity requires adaptivity*, «Journal of Organizational Behavior», cit..

³⁴ Cfr. P. Senge, *La quinta disciplina*, Sperling & Kupfer, Milano 1992. Nel campo educativo si veda P. Senge, C.C. McCabe, T. Lucas, B. Smith, J. Dutton, *Schools That Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*, Crown Business, New York 2000.

³⁵ A. Martone, *Job Crafting*, cit., p. 162.

³⁶ E. Ingusci, A. Callea, A. Chirumbolo, F. Urbini, *Job Crafting and Job Satisfaction in a Sample of Italian Teachers: the Mediating Role of Perceived Organizational Support*, «Electronic Journal of Applied Statistical Analysis», XIX, 4 (2016), pp. 675-687. Altre ricerche fanno riferimento a interventi di J.C. in contesti educativi pubblici, sottolineando «che investire in interventi organizzativi (di *Job Crafting* e sulle risorse personali) in campo educativo potrebbe comportare risultati positivi in relazione al benessere degli insegnanti e prestazioni». J. Vanwingerden, Jederks, A.B. Bakkerthe, *Impact of Personal Resources and Job Crafting Interventions on Work Engagement and Performance*, «Human Resource Management», October 2015, pp. 1-17. Citiamo anche lo studio condotto in sei istituti di Roma nell'anno scolastico 1997-98 riportato in R. Pisanti, F. Lucidi, M. Bertini, *Stress lavorativo e strategie di coping: effetti sul burnout in un gruppo di insegnanti*, «Psicologia della Salute», n. 3, 2001, pp. 71-86 in cui si sottolineava che «I risultati, in linea con i precedenti studi [...] evidenziano che i sentimenti di competenza, di produttività nel lavoro e di crescita personale si associano soprattutto con la percezione di un maggiore controllo lavorativo e con l'utilizzo di strategie di *coping* strumentali. La percezione di alti livelli di autonomia decisionale e di varietà del compito, unita alla sensazione di fronteggiare attivamente i problemi legati all'insegnamento, favoriscono la formazione e lo sviluppo di nuove competenze, la consapevolezza di essere efficaci nel proprio lavoro, nonché la sensazione di arricchimento personale e professionale» (*ibi*, p. 83).

³⁷ A. Battistelli, M. Mariani, *Supporto organizzativo: validazione della versione italiana della survey of perceived organizational support (versione a 8 item)*, «Giornale italiano di psicologia», XXXVIII, 1 (2011), pp. 189-211.

³⁸ Supporto Organizzativo Percepito, spesso utilizzato come mediatore tra risultati organizzativi e individuali. W. A. Hochwarter, C. Kacmar, P.L. Perrewe, D. Johnson, *Perceived Organizational Support as a Mediator of the Relationship Between Politics Perceptions and Work Outcomes*, «Journal of Vocational Behavior», LXIII, 3 (2003), pp. 438-456.

³⁹ C. Barbaranelli, I. Bortone, F. Di Matteo, *La misura della soddisfazione lavorativa: un contributo empirico*, «Giornale Italiano di Psicologia», 37, (2010), pp. 159-180.

⁴⁰ Figura rielaborata a partire dalla *Figure 1: The theoretical model* a pag. 677 e dalla *Figure 2: The model of simple mediation* a pag. 678 di L. Rhoades, R. Eisenberger, *Perceived Organizational Support: a Review of the Literature*, cit..

⁴¹ Per approfondimenti sul modello matematico-statistico: R.M. Baron, D.A. Kenny, *The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations*, «Journal of personality and social psychology», LI, 6 (1986), pp. 1173-1182.

⁴² R. Eisenberger, R. Huntington, S. Hutchison, S. Sowa, *Perceived Organisational Support*, «Journal of Applied Psychology», 1986, 71, pp. 500-507.

⁴³ L. Rhoades, R. Eisenberger, *Perceived Organizational Support: a Review of the Literature*, «Journal of applied psychology», 87 (2002), 4, pp. 698-714.

⁴⁴ C. Scott, B. Stone, S. Dinham, *I Love Teaching but... International Patterns of Teacher Discontent*, «Education Policy Analysis Archives», XXVIII, 9 (2001), pp. 1-7.

⁴⁵ Senza che qui si intenda ripercorrerne analiticamente le tappe, citiamo la L. 59 del 1997 e il D.P.R. 275 del 1999.

⁴⁶ M.A. Angerilli, G. Ricci, *La scuola dell'autonomia*, in M. A. Angerilli, A. Leonori, G. Ricci (a cura di), *Gestione e amministrazione delle istituzioni scolastiche. Processi e percorsi di innovazione nella scuola dell'autonomia*, Aracne, Roma 2010, p. 20.

⁴⁷ *Ibi*, p. 23.

⁴⁸ G. Chiosso, *Autonomia scolastica e miglioramento delle scuole*, in D. Checchi, G. Chiosso (a cura di), *È possibile una scuola diversa? Una ricerca sperimentale per migliorare la qualità scolastica*, Il Mulino, Bologna 2019, pp. 23-24.

⁴⁹ M. Cornacchia, *Teorie di management e organizzazione della scuola*, Unicopli, Milano 2010, pp. 130-131.

- ⁵⁰ C. Callegari, *Pedagogia e scienze dell'educazione nella scuola dell'autonomia*, Cleup, Padova 2008, p. 25.
- ⁵¹ P. Perrenoud, *Per una scuola giusta ed efficace. L'organizzazione dell'insegnamento chiave di ogni pedagogia*, Anicia, Roma 2018.
- ⁵² *Ibi*, pp. 94-95.
- ⁵³ *Ibi*, pp.181-202, *passim*.
- ⁵⁴ *Ibidem*.
- ⁵⁵ A. Monasta, *Dirigenza e formazione: un settore o due?*, in F. Susi (a cura di), *Il leader educativo. Le logiche dell'autonomia e l'apporto del dirigente scolastico*, Armando, Roma 2000, pp. 93-117.
- ⁵⁶ *Ibi*, p. 96.
- ⁵⁷ *Ibi*, p. 99.
- ⁵⁸ D. Simeone, *Rel-azioni. Educare e comunicare a scuola*, in A.M. Mariani, *L'agire scolastico*, ELS La Scuola, Brescia 2017, pp. 261-262.
- ⁵⁹ *Ibi*, p. 255.
- ⁶⁰ E. Damiano, *L'insegnante. Identificazione di una professione*, La Scuola, Brescia 2004.
- ⁶¹ R. Pratte, J.L. Rury, *Teachers, Professionalism and Craft*, in «Teachers College Record», XCIII, 1 (1991), pp. 59-72.
- ⁶² A. Tom, *Teaching as a Moral Craft*, Longman, New York 1984.
- ⁶³ S.M. Strom, *The Ethical dimension of Teaching*, in M. Reynolds, *Knowledge Base for the Beginning Teacher*, Pergamon, New York 1989.
- ⁶⁴ J.I. Goodland, R. Soder, K.A. Sirotnik (Eds.), *The Moral Dimension of Teaching*, Jossey Bass, San Francisco 1991.
- ⁶⁵ E. Damiano, *L'insegnante. Identificazione di una professione*, cit., pp. 209-215, *passim*.
- ⁶⁶ M. Michelini, *Costruire la professionalità docente di carattere disciplinare*, in U. Margiotta (a cura di), *Teacher Education Agenda*, Erickson, Gardolo (TN) 2018, p. 94.
- ⁶⁷ A. Tom, *Teaching as a Moral Craft*, cit., p. 128.
- ⁶⁸ L. Fabbri, S. Bucci, L. Stoppini, *Il progetto formativo. Biografia di un'adozione*, in L. Fabbri (a cura di), *Formazione degli insegnanti e pratiche riflessive*, Armando, Roma 1999, p. 34.
- ⁶⁹ C. Scurati, *Umanesimo della scuola oggi*, La Scuola, Brescia 1983, pp. 91-93.
- ⁷⁰ M. Fabbri, *A scuola di libertà. Valore dell'impegno deontologico nel tempo di crisi della crisi*, in A.M. Mariani, *L'agire scolastico. Pedagogia della scuola per insegnanti e futuri docenti*, ELS La Scuola, Brescia 2017, pp. 66-83.
- ⁷¹ *Ibi*, p. 73.
- ⁷² *Ibi*, p. 75.
- ⁷³ *Ibi*, p. 81.
- ⁷⁴ *Ibi*, p. 83.
- ⁷⁵ F.E. Erdas, *Didattica e formazione. La professionalità docente come progetto*, Armando, Roma 1991.
- ⁷⁶ Sul tema rimandiamo per esempio a C. Scurati, *Pedagogia della scuola*, La Scuola, Brescia 2003², pp. 70-78.
- ⁷⁷ *Ibi*, pp. 141-144, *passim*.
- ⁷⁸ Sul tema del reclutamento degli insegnanti in Italia tra le pubblicazioni recenti si veda F. Magni, *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia. Percorso storico e prospettive pedagogiche*, Studium, Roma 2019.
- ⁷⁹ R. Sennet, *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano 2019⁵, p. 28.
- ⁸⁰ R. Lambruschini, *Sulla libertà d'insegnamento*, in Id. (a cura di G. Verucci), *Scritti pedagogici di Raffaello Lambruschini*, Unione tipografico-Editrice Torinese, Torino 1974, p. 291. Il testo è tratto da R. Lambruschini, *Sulla libertà d'insegnamento*, «Guida dell'educatore», novembre-dicembre 1841, Vol. VI, pp. 329-341, in seguito riportato in A. Gambaro (a cura di), *Scritti politici e di istruzione pubblica*, La Nuova Italia, Firenze 1939, pp. 482-496.