



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata

**Corso di LAUREA MAGISTRALE in Management dei servizi educativi e formazione
continua**

Programmazione e gestione dei servizi educativi

Relazione Finale

**VALORI SALESIANI, LEADERSHIP EDUCATIVA E CARISMATICA: buone
prassi per la comunità educativa**

**(Salesian values, educational and charismatic leadership:
best practices for the educational community)**

Relatrice

Prof.ssa Lorenza Da Re

Laureanda

Vanessa Mirandola

A.A

2021/2022

INDICE

Introduzione

CAPITOLO 1: Il gruppo: concetti significativi	pag 1
1.1 Che cos'è un gruppo. Definizioni rappresentative.	pag 1
1.2 Membership, groupship e leadership.....	pag 7
1.3 La followership.....	pag 12
CAPITOLO 2: Modelli di leadership che rappresentano i valori salesiani	pag 14
2.1 Teorie contingenti	pag 15
2.1.1 Il modello di Fiedler	pag 15
2.1.2 Percorso – obiettivo	pag 17
2.1.3 Il modello di Hersey e Blachard	pag 19
2.2 Teorie del processo	pag 21
2.2.1 Leadership trasformazionale	pag 21
2.3 Leadership carismatica.....	pag 26
2.4 Leadership autentica ed etica	pag 30
CAPITOLO 3: La leadership educativa	pag 32
3.1 Il leader educativo all'interno dell'istruzione	pag 32
3.2 Dall'educational management all'educational leadership.....	pag 40
3.2.1 Modelli di educational management correlate a modelli di leadership.....	pag 42
CAPITOLO 4: Il carisma salesiano	pag 47
4.1 I valori che fondano una leadership di stampo salesiano.....	pag 47
4.1.1 La spiritualità della gioia.....	pag 51
4.1.2 L'attualità del carisma salesiano.....	pag 53

CAPITOLO 5: PROGETTO DI RICERCA: Valori salesiani, leadership educativa e carismatica: buone prassi per la comunità educativa	pag 56
5.1 Contesto e partecipanti della ricerca	pag 58
5.2 Domande e obiettivi di ricerca	pag 59
5.3 Metodo	pag 60
5.3.1 Strumenti	pag 61
5.4 Risultati.....	pag 64
CAPITOLO 6 CONCLUSIONE DEL PROGETTO.....	pag 79
6.1 Conclusioni.....	pag 79
6.2 Limiti e sviluppi futuri.....	pag 81
Ringraziamenti.....	pag 83
Bibliografia, sitografia.....	pag 85
Allegati.....	pag 90

INTRODUZIONE

I valori salesiani possono essere efficacemente tramandati all'interno di un'organizzazione educativa attraverso uno stile di leadership educativa e carismatica?

Attraverso lo studio e la ricerca empirica si è voluto indagare, in due scuole dell'infanzia salesiane venete, come i valori fondamentali della cultura salesiana vengano trasmessi alla comunità educativa. La riflessione a cui si voleva dare risposta era comprendere quanto, questi valori fondamentali della pedagogia salesiana, venissero accolti dai partecipanti e poi restituiti a livello scolastico e familiare.

Attraverso una ricerca "*mixed methods*", è stato possibile spiegare che i valori salesiani sono incarnati nelle organizzazioni educative studiate e si perpetuano attraverso "buone pratiche"; queste ultime rendono la comunità educativa, formata da coordinatori, educatori, genitori e bambini, un centro di comunione e partecipazione per tutti coloro che vogliono dare il loro contributo al progetto salesiano e diffondere il carisma. L'azione educativa è basata sull'idea di unità e unicità del soggetto, in una cultura della partecipazione e della condivisione; educare è un fatto sociale, frutto della convergenza di persone, interventi, qualifiche, secondo un progetto condiviso e attuato corresponsabilmente dalla comunità educativa.

L'iter di processo per raccogliere dati significativi e utili si è svolto attraverso l'intervista alle coordinatrici, poi alle educatrici e ai genitori. Per l'analisi dei dati, invece, si è usata la "sistematizzazione" che ha seguito questo sviluppo: la trascrizione delle interviste, la ricerca di parole chiave connesse alla letteratura, la codificazione dei dati con approccio *top down* e *bottom up*, l'assegnazione dei codici per macro-tematiche che corrispondevano ai nuclei tematici, la creazione di mappe concettuali per visualizzare temi annessi e connessi ai 5 nuclei tematici.

Infine, sono stati identificati dei temi rilevanti emersi durante le interviste, a cui si è voluto dare evidenza, perché hanno permesso un interessante spunto di riflessione. In conclusione, viene presentata l'analisi dei risultati comparati delle due griglie di criteri sui PTOF delle scuole.

I risultati e gli spunti di riflessione emersi sono stati importanti per procedere verso una prospettiva di miglioramento organizzativo, a cui ogni impresa tende, e al processo di *lifelong learning* che diventa strategico per il successo continuo e permanente all'interno dell'organizzazione.

CAPITOLO 1 IL GRUPPO: CONCETTI SIGNIFICATIVI

In questo primo capitolo si andranno a riportare alcune definizioni cardine del concetto di gruppo, che verranno poi correlate rispetto all'idea di gruppo e comunità proposte dal pensiero di Don Bosco.

Si partirà dalla definizione del senso comune di gruppo, fino ad arrivare a parlare del motivo per cui alcune persone si ritrovano, tutte insieme, a condividere dei fini per il raggiungimento di obiettivi specifici.

Successivamente si toccheranno altri concetti che esemplificano il gruppo di lavoro quali: *membership*, *groupship*, *leadership* e *followership*. Questo per identificare, in primis, come si colloca la leadership all'interno del gruppo, tema che farà da *fil rouge* per tutto l'elaborato, e come il/la leader non potrebbe esistere senza i follower.

1.1 CHE COS'E' UN GRUPPO? DEFINIZIONI RAPPRESENTATIVE

Se si dovesse dare una definizione di gruppo, difficilmente si riuscirebbe a produrre una definizione esaustiva ed univoca, perché questa parola si situa all'intersezione di molte discipline e ha dunque confini sfumati.

Nel linguaggio comune, il termine gruppo è usato per caratterizzare aggregazioni di persone in prossimità fisica come, ad esempio, un gruppo di persone a teatro, su un aereo o in una sala d'attesa medica. In realtà in questi casi, pur in presenza di coscienza, le interazioni e l'influenza sono minime rispetto a un gruppo propriamente detto.

Il dizionario Treccani definisce la parola gruppo come un: “raggruppamento di persone o istituzioni, unite fra loro da ideali o principi comuni o collegati per il raggiungimento di determinati scopi; un gruppo di persone che si riunisce perché hanno delle finalità comuni”.

In relazione a questa definizione, che in parte descrive la comunità salesiana, la letteratura offre alcune interessanti soluzioni che si addicono a rappresentare in maniera esaustiva l'idea di gruppo di Don Bosco.

La definizione di Turner (1982), si può collocare tra le più interessanti e correlate a tale idea. Sintetizzandola emerge questo significato: un gruppo è un insieme di due o più individui che interagiscono e sono in una situazione di interdipendenza reciproca al fine di raggiungere un obiettivo comune. Il gruppo ha sempre connotazioni identitarie ed esiste quando, questi individui, definiscono sé stessi come membri del gruppo e quando la sua esistenza è riconosciuta da almeno un altro individuo. Per raggiungere lo stadio di identificazione, sono necessarie due componenti: una cognitiva, intesa come consapevolezza di appartenenza ad un gruppo e una valutativa nel senso che questa consapevolezza è legata ad alcune connotazioni valoriali.

I gruppi sociali si formano più facilmente fra individui che condividono valori, opinioni e atteggiamenti, perché tra questi è più facile l'interazione; come ci ricorda Sanderson (1940): "Ogni gruppo esiste come mezzo per soddisfare certi propositi, desideri o interessi, per fornire ai suoi membri beni o valori". Condividere idee e orientamenti permette, infatti, di conversare senza che sorgano particolari conflitti e di esprimersi senza il timore di essere contraddetti.

I gruppi si formano intorno a filosofie, a politiche, a partiti, a organizzazioni etniche e religiose o in base a fattori come il genere, l'età o l'intelligenza e avere obiettivi comuni che richiedono cooperazione; essa diviene uno stimolo molto forte per la formazione di un gruppo. La cooperazione è una modalità di collaborazione, di unione delle forze in vista del raggiungimento di un obiettivo comunitario.

Nella definizione di Turner si possono identificare dei concetti simili a quelli che ha enunciato Maslow (1954) nella sua "piramide dei bisogni". Si riscontrano il bisogno di identità e quello di appartenenza, accanto a questi due bisogni ve ne

sono altri due analogamente fondamentali, quello di approvazione e quello di certezza. Una persona, per vivere con una certa fiducia e una certa sicurezza in sé, deve necessariamente sentirsi accettata e approvata dagli altri e dai gruppi sociali che frequenta. Questo, le consentirà di vivere una vita equilibrata perché si sentirà rassicurata sulle proprie opinioni, credenze e valori che saranno condivisi dagli altri membri del gruppo.

Questo passaggio di soddisfazione dei bisogni diviene fondamentale per la creazione di una trama di relazioni affettive che il gruppo svilupperà.

Harrè, Lamb e Mecacci (2007), nel dizionario enciclopedico di psicologia, scrivono tale definizione di gruppo dove si ritrova la parola chiave “rete di relazioni affettive”: “un gruppo può essere definito come un insieme formato da due o più persone che interagiscono tra loro e che dividono delle mete e delle norme comuni che stanno a capo della loro attività, sviluppando una rete di ruoli e di relazioni affettive importanti [...]”.

La “rete di relazioni” è un concetto importante anche per Don Bosco, che viene descritto nelle testimonianze come un uomo dalla relazione spontanea e comunicativa, aperta, calorosa, coinvolgente e disponibile, prudente e coraggiosa, rispettosa e propositiva. Da lui e con lui si sono create delle “reti di relazione” che prevedevano accoglienza, incontro, collaborazione e coinvolgimento.

Per Quaglino, Casagrande e Castellano (1992) il gruppo è come una pluralità, cioè un insieme numericamente ridotto di persone, in interazione costante tra di loro, legate da un valore vincolante. Il gruppo diviene, dunque, un nuovo soggetto sociale formato dalla combinazione delle persone e delle loro relazioni.

Dalla parola chiave “pluralità”, viene obbligatorio citare Lewin che, applicando al funzionamento del gruppo la teoria del campo, lo considera come una totalità dinamica, le cui proprietà strutturali differiscono da quelle delle sue sottoparti in stretta interdipendenza tra loro e lo rendono qualcosa di più e di diverso della somma dei suoi membri. Scrive: “il gruppo è qualcosa di più, o, per meglio dire,

qualcosa di diverso dalla somma dei suoi membri: ha una struttura propria, fini peculiari e relazioni particolari con altri gruppi. Quel che ne costituisce l'essenza non è la somiglianza o la dissomiglianza riscontrabile nei suoi membri, bensì la loro interdipendenza. Esso può definirsi come una totalità dinamica. Ciò significa che un cambiamento di stato, di una sua parte o frazione qualsiasi, interessa lo stato di tutte le altre” (Lewin, 1951).

Questa caratteristica di totalità fa intendere che il gruppo non può essere considerato la somma degli individui che lo formano, ma un tutto. Su questo aspetto è necessario soffermarsi, perché è quello chiave per comprendere i modi attraverso cui il gruppo influenza il comportamento dei membri e come dallo stesso venga a sua volta modificato. Il concetto di totalità, pur non negando l'autonomia e la libertà di ogni individuo, indica che il comportamento di ogni membro del gruppo è interdipendente e in stretto rapporto con quello di tutti gli altri. Nel gruppo ogni comportamento individuale influenza quello degli altri e ne è a sua volta influenzato in un circolo continuo.

Le definizioni sopra riportate descrivono essenzialmente la comunità salesiana. Don Bosco ha saputo creare un gruppo con queste caratteristiche, la cosiddetta “Congregazione salesiana” rispondeva appieno al concetto di pluralità e di totalità dinamica.

Un'altra nozione fondamentale che caratterizza i salesiani è quella di interdipendenza di destino e di compito; per Lewin (1951) l'interdipendenza di destino è la percezione di condividere uno stesso futuro, una stessa finalità o traiettoria di vita. La Congregazione salesiana nasce perché alcune persone, fedeli e credenti al progetto di Don Bosco, si riunirono avendo in comune uno scopo missionario, quello di “fare il bene dei giovani e degli oratori della città di Torino” in visione di un futuro migliore per l'intera società.

Nel gruppo può emergere, oltre a questa interdipendenza di destino, anche quella del compito dove esiste un obiettivo da raggiungere e un compito da assolvere, tale

che, i risultati di ciascun membro hanno implicazioni per i risultati degli altri, questa interdipendenza può essere definita positiva quando dà luogo all'instaurarsi di sentimenti di cooperazione e coesione.

Nella Congregazione salesiana il compito dei membri era quello di ricercare e ottenere garanzie giuridiche, favori spirituali e seguaci. Essa riuscì, attraverso la collaborazione con numeros3 laic3 e religios3, a divenire un'organizzazione riconosciuta formalmente, canonicamente e giuridicamente. Questo le permise di rimanere costantemente attiva sugli obiettivi da raggiungere, in primis, rendere i giovani *“onesti cittadini e buoni cristiani”* e poi istituire degli oratori di stampo salesiano in tutta Italia.

Si ritiene importante riportare anche il concetto di sintalità nato da Cattell nel 1948. La sintalità è il modo in cui un gruppo interpreta e rende unica e unitaria la propria esperienza secondo la pluralità vissuta. Essendo il gruppo un “organismo vivo”, dotato di potenzialità conoscitive e operative comuni e condivise, la sintalità è il processo di costruzione di una personalità del gruppo, della sua immagine e della sua identità. Questo significa, che un gruppo può arrivare ad avere un'identità specifica, anche se le persone che lo compongono, con il passare del tempo, cambiano.

Se si pensa alla comunità salesiana oggi, indubbiamente i membri sono cambiati, come sarà mutata la finalità per cui le persone stanno unite nel gruppo, ma sicuramente sono rimasti costanti i valori, quelli che contraddistinguono i salesiani dagli altri religiosi. La peculiarità rimane quella di base: contrastare la povertà minorile sia essa economica, educativa, sociale, affettiva, culturale e spirituale, garantire il rispetto dei diritti dei minori e le pari opportunità, favorire l'inclusione sociale dei/delle giovan3, diffondere una cultura del volontariato, far apprendere ed attualizzare la pedagogia salesiana.

Un grande contributo riguardante il funzionamento dei gruppi è stato dato da Bion.

Bion (1971) intende il gruppo come un insieme, un tutto, per cui quando degli individui entrano a far parte di un gruppo, i loro pensieri si uniscono per costituire una modalità di pensiero differente. Nel gruppo emerge e si sviluppa un'esperienza sensoriale, affettiva, emotiva, prima ancora che cognitiva, condivisa da tutti i membri; secondo l'autore questi aspetti caratterizzano quella che definisce la "mentalità di gruppo". Egli ipotizza, infatti, l'esistenza nel gruppo di emozioni intense e primitive, impulsi irrazionali e inconsci, opinioni, desideri, pensieri, fantasie, che costituiscono questa "mentalità".

Essa influenza inevitabilmente la "cultura del gruppo", ossia l'organizzazione, la struttura e i compiti che il gruppo decide di raggiungere o evitare e che ben esprime il tipo di emotività che domina il gruppo in quel momento.

Don Bosco, come fondatore dei valori della comunità salesiana, ha saputo, grazie al suo carisma, diffondere una mentalità di gruppo orientata al successo tramite sentimenti di forza, coraggio, generosità, perseveranza e umiltà. Questo ha comportato la formazione di una cultura del gruppo che si contraddistingue ancora oggi.

In conclusione, i concetti sopraesposti hanno voluto identificare le peculiarità della comunità salesiana. Ricapitolando si può definire: un gruppo di persone credenti e fedeli ad una missione educativa e sociale per la salvezza della gioventù, guidata da ideali, principi e scopi comuni. Appartenente ad un filone di pensiero chiaro e distinguibile dagli altri religiosi perché si basa su un metodo, ha una cultura di gruppo fondata su valori cardine che ancora oggi sono riconosciuti e vengono assunti dalle comunità educative.

1.2 MEMBERSHIP, GROUPSHIP E LEADERSHIP

Nel paragrafo precedente sono state focalizzate le caratteristiche strutturali e dinamiche proprie di un gruppo. Da tale analisi, si evince che il gruppo si identifica come una pluralità in interazione, come una pluralità di persone in interazione tra di loro, legate da un valore comune che si influenzano reciprocamente e generano dei legami. Queste tre parole chiave (pluralità, interazione e legame) rendono il gruppo un'unità complessa, una sorta di organizzazione vivente. Le tre parole chiave che emergono sono: pluralità, interazione e legame, che combinate assieme danno l'idea di gruppo. Quest'ultimo sembra essere un'unità complessa, una sorta di organizzazione vivente.

Il gruppo di lavoro si origina da tale matrice ma, pur conservando alcune di queste caratteristiche, si evolve da gruppo e se ne differenzia. Il nodo cruciale che permette la trasformazione da gruppo a gruppo di lavoro sta nel concetto di interazione e di integrazione.

Il gruppo di lavoro è una formazione collettiva che si origina dal gruppo e se ne differenzia attraverso dei passaggi evolutivi. Come scritto precedentemente, la parola che più riassume le caratteristiche di un gruppo è l'interazione, mentre la caratteristica distintiva del gruppo di lavoro è l'integrazione tra i membri.

Che cosa differenzia l'una dall'altra?

Nell'interazione un gruppo sviluppa la coesione cioè quel legante che sta alla base della formazione del gruppo, della condivisione, delle regole e dei ruoli e che soddisfa i bisogni dell'individuo. La coesione produce un essere dentro la situazione del gruppo, una coscienza dell'esistenza di un insieme. L'interazione, però, non è sufficiente a definire un gruppo di lavoro; lo sviluppo della *membership*, cioè della percezione di essere parte di un gruppo, può condurre al soddisfacimento dei bisogni individuali, produce benessere, ma non garantisce autonomia e capacità di sopravvivenza al gruppo come soggetto.

Nella costruzione di un gruppo di lavoro il passaggio successivo all'interazione è l'interdipendenza, cioè l'acquisizione della consapevolezza da parte dei membri di dipendere gli uni dagli altri. Se dunque, l'interazione si basa sulla percezione della presenza degli altri, l'interdipendenza si basa sulla necessità reciproca. L'interdipendenza, come necessità di legame ed opportunità di scambio, è il passaggio obbligato per la maturazione del gruppo di lavoro verso la fase dell'integrazione. In questa fase, viene integrata la percezione della differenza e ciò significa che, il gruppo di lavoro inizia a muovere i suoi primi passi quando rende efficace il rapporto tra uguaglianze e differenze degli individui. Questo delicato equilibrio rende possibile il soddisfacimento dei bisogni individuali, ma anche le necessità del gruppo, che diventa un soggetto autonomo, a cui si attribuisce un significato e che restituisce il risultato nell'ambiente nel quale è inserito. In tal senso si ha un passaggio dalla *membership* alla *groupship*, questo significa che il gruppo non è più solo somma delle parti in relazione tra loro, bensì, il gruppo di lavoro è un soggetto che ha la possibilità di emergere e di esprimere nei risultati la propria esistenza. In questo ambiente collettivo, gli individui arricchiscono la loro identità e possono esprimere le loro uguaglianze e differenze sulla base di un'attività realistica di lavoro.

La figura [Figura 1.2.1] sottostante riassume le fasi di passaggio da gruppo a gruppo di lavoro.

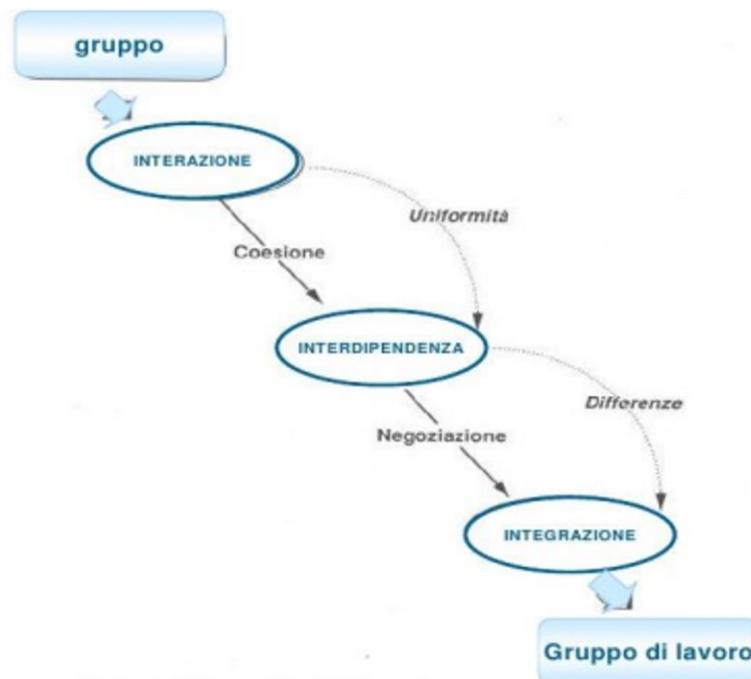


Figura 1.2.1. Dal gruppo al team / Fonte: G.P. Quaglino, S. Casagrande e A. Castellano

L'integrazione si sviluppa dalla collaborazione che definisce un'area di lavoro comune fondata sulla fiducia e sulla partecipazione attiva. La negoziazione è il processo centrale per la collaborazione e si traduce nell'identificare il proprio punto di vista, confrontarlo con gli altri e sentire che le idee diverse non sono in conflitto, bensì, in rapporto con un obiettivo comune che può essere raggiunto solo con il concorso di tutti i membri del gruppo. Negoziare significa allargare il campo delle possibilità e delle alternative, tenendo conto che tutti i punti di vista sono validi. La condivisione è il risultato massimo della negoziazione, è la condizione che vede l'intero gruppo impegnato per rendere operative le decisioni prese e per raggiungere gli obiettivi prefissati. La condivisione stabilisce un contratto psicologico all'interno del gruppo, che fornisce significato all'operato svolto e

permette all'individuo di riconoscere il risultato ottenuto dal gruppo come proprio. Il gruppo di lavoro, allora, è l'espressione di azioni complesse che comprendono la pianificazione del compito, lo svolgimento e la gestione delle relazioni, di un'operatività che si basa sul confronto e la collaborazione, dove le differenze sono esaltate e le attese sono quelle di ottenere un risultato diverso da quello che ognuno potrebbe ottenere individualmente e a cui, da solo, non ci si potrebbe arrivare.

La leadership è la funzione che bilancia e tiene in equilibrio *membership* e *groupship* [Figura 1.2.2], che garantisce e presidia sia la soddisfazione dei bisogni individuali che quella del gruppo. La leadership in un gruppo di lavoro segnala la funzione esercitata da chi guida un gruppo verso gli obiettivi. Il/La leader può eseguire il suo compito utilizzando degli stili di conduzione molto diversi: democratico, autoritario, trasformazionale, ecc...

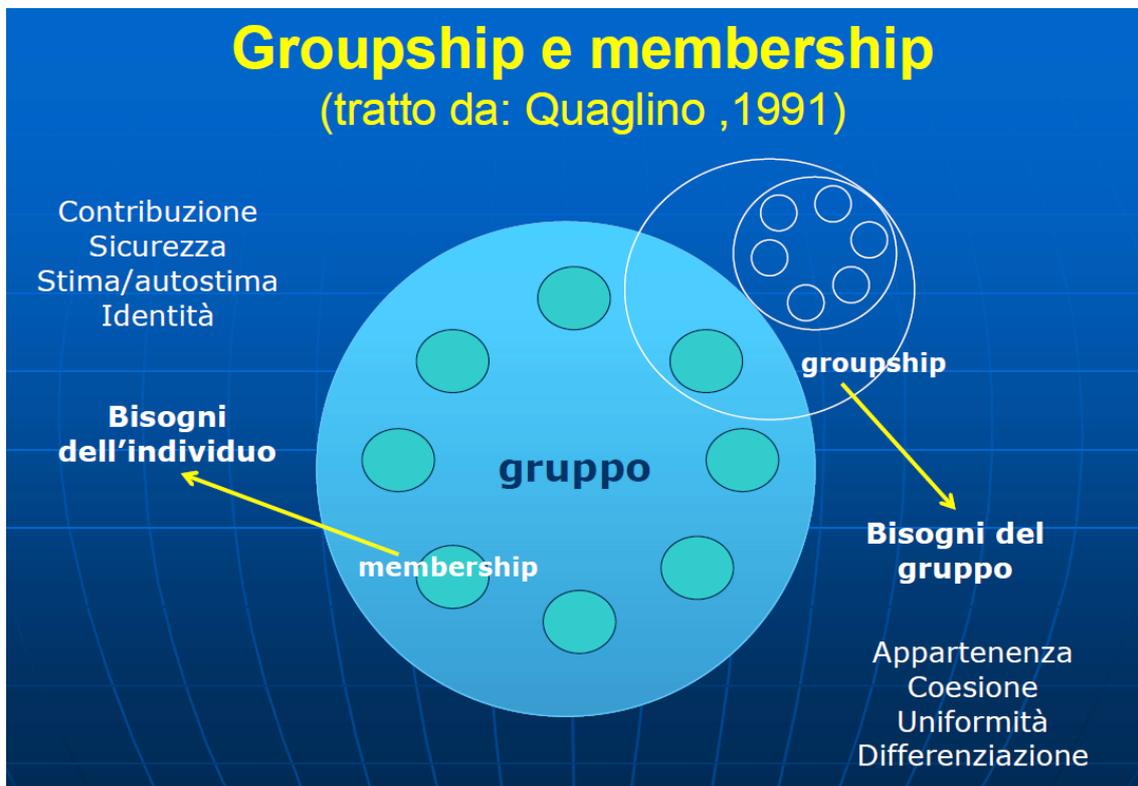


Figura 1.2.2. Groupship e membership, Quaglino (1991)

I bisogni dell'individuo sono soddisfatti dalla *membership*, cioè dall'essere membro di un gruppo come opportunità per la soddisfazione dei bisogni personali. La *groupship*, invece, è rappresentata dai bisogni del gruppo come unità sovra individuale. Il soddisfacimento di tali necessità permette al gruppo di esistere, di evolvere e di arrivare all'obiettivo finale.

La leadership, come funzione equilibratrice, permette alle forze che spingono alla differenziazione e all'omologazione di formare un insieme armonico, una risultante positiva, con un equilibrio che è sempre dinamico e mai stazionario. In tal senso la funzione di leadership in un gruppo di lavoro ha un valore integrativo, dove il/la leader riconosce che i bisogni del gruppo sono inesorabilmente legati a quelli dei singoli membri.

Sicuramente, i concetti chiave di questo paragrafo, si possono individuare anche nei processi di formazione, crescita, espansione e mantenimento dei gruppi salesiani. Cercando di mettere in stand by, per qualche momento, la parte relativa alla fede e alla spiritualità e razionalizzando l'operato salesiano, si può dire che la comunità salesiana esercita con intenzionalità le prassi per essere un gran gruppo di lavoro. Negli scritti e nelle testimonianze di Don Bosco, si evince nettamente che concetti come l'interazione, l'integrazione, la coesione, la collaborazione e la negoziazione, relativi al gruppo di lavoro, erano attivi fin dall'inizio delle opere messe in atto dal sacerdote per realizzare la sua mission e la sua vision.

1.3 LA FOLLOWERSHIP

Per concludere questo capitolo si andrà ad affrontare il concetto di followership. Si ritiene fondamentale includerlo e spiegarlo perché la comunità salesiana si è espansa grazie ai seguaci. Don Bosco come grande leader ha avuto grandi follower, come, ad esempio, il suo amico d'infanzia Luigi Comollo, Bartolomeo Garelli e i tre fratelli Buzzetti ed insieme crearono il primo oratorio torinese di stampo salesiano.

Followership deriva dal verbo *to follow* (seguire) e dal suffisso *ship* che indica un'azione diretta e intenzionale svolta da un soggetto. Il/La follower (colui che segue, è guidato) si pone in rapporto con il/la leader (colui/colei che guida, conduce).

La followership è l'immagine speculare della leadership. Dopo tutto, una verità di fondo è che i/le leader sarebbero inesistenti senza il sostegno dei loro follower. In una certa misura, il rapporto tra leader e seguaci assomiglia a una democrazia in miniatura. Quindi, la followership dovrebbe avere accreditamento quanto la leadership.

Molti studiosi e praticanti di leadership sostengono l'idea di interazione tra leader e seguaci. Kleiner (2008) ha osservato che la leadership e la followership sono due facce della stessa medaglia, ciascuna intimamente connessa con l'altra in modo dinamico.

Rost (2008), ha definito la followership come una leadership collaborativa, un rapporto di influenza tra leader e collaborator3 che attuano cambiamenti significativi attraverso interessi reciproci e comuni.

La chiave è radicata in valori condivisi e condizioni indispensabili che, il/la leader e i/le follower devono creare per collaborare e costituire un'istituzione efficace. In

un certo senso, questa responsabilità collettiva richiede ad entrambe le parti di svolgere un ruolo mutevole per raggiungere lo stesso obiettivo.

Il ruolo dei follower dovrebbe essere visto come positivo perché riflette il fatto che i/le seguaci si impegnino attivamente nel lavoro e forniscono un feedback critico e costruttivo per i/le leader, al fine di prendere decisioni informate.

Un certo numero di studiosi hanno sostenuto che i buoni leader e follower condividono caratteristiche simili (Brown, 2003; Hollander, 1992; Latour & Rast, 2004). Latour e Rast (2004), hanno osservato che questo collegamento implica di fatto due dimensioni di followership: competenza e relazione. La prima consiste nel lavorare efficacemente con gli altri, abbracciare il cambiamento, capire ciò che ci si aspetta e vedere sé stessi come una risorsa. La seconda riguarda la costruzione di fiducia e un'identificazione con il/la leader, adottando la sua visione.

Secondo Lundin e Lancaster (1990), i/le follower effettivi sono individui che:

- possiedono un alto livello di comprensione organizzativa;
- prendono decisioni solide;
- mostrano entusiasmo quando vengono dati dei compiti;
- dimostrano un forte impegno per il loro lavoro;
- assumono un alto livello di responsabilità.

Nolan e Harry (1984) suggeriscono che l'intelligenza, la cooperazione, la diplomazia e la socialità sono importanti qualità per una buona followership.

Per finire, Barrette (2010) ha fornito sette tratti, come risorse chiave per qualsiasi organizzazione, di un buon seguace: umanità, lealtà, onestà, integrità, affidabilità, utilità e sinergia.

Questi sono i valori e le virtù per essere definiti follower funzionali e autentici.

CAPITOLO 2 MODELLI DI LEADERSHIP CHE RAPPRESENTANO I VALORI SALESIANI

In questo secondo capitolo saranno spiegate alcune teorie sulla leadership che esemplificano i valori salesiani quali fiducia nel prossimo, clima affettivo, empowerment e motivazione, proattività, supporto e ascolto, integrità morale.

Saranno presentate le teorie contingenti composte da diversi approcci, che si possono riassumere nelle seguenti prescrizioni: non esiste un modo ottimale ed universale per prendere decisioni e strutturare un'impresa, ma il design di un'organizzazione e dei sottosistemi che la compongono dovrebbe essere sempre in sintonia con l'ambiente in cui essa opera. Tra i primi si ricorda il modello di Fiedler, introdotto all'inizio del XX secolo, che esamina le capacità di leadership in relazione all'ambiente e sostiene che chiunque può guidare un'organizzazione nel giusto tipo di condizioni; seguirà la teoria del percorso-obiettivo basata sul concetto secondo cui la motivazione cresce con l'aumentare dell'aspettativa, attraverso un rapporto causa-effetto tra sforzo, prestazione, risultato. Successivamente, sarà esplicito il modello di Hersey e Blanchard che sostiene la necessità di adattare i propri comportamenti e il proprio stile di management a una situazione o a un obiettivo, al fine di andare incontro alle necessità del proprio team e dei suoi membri, con benefici per tutto il gruppo di lavoro. In seguito, saranno spiegate le teorie del processo attraverso la leadership trasformativa ed infine la leadership carismatica e quella autentica ed etica.

2.1 TEORIE CONTINGENTI

L'interesse per le teorie contingenti sulla leadership nacque dal fatto che i risultati delle ricerche precedenti sui tratti e sui comportamenti presentavano alcune incongruenze. Tra gli studiosi della *contingency theory* si sviluppò l'idea che ci potessero essere diverse situazioni in cui differenti stili di leadership fossero efficaci, adottando così un approccio situazionale alla leadership. Essi elaborarono le teorie contingenti sulle leadership, che consideravano sistematicamente quei fattori situazionali che potevano trasformarsi in differenti relazioni tra comportamento del/della leader ed efficacia del suo comportamento. Tali teorie rinunciano a modelli “*one best way*” di stampo universalistico, per adottare approcci contingency.

2.1.1 Il modello di Fiedler

Fiedler propose una spiegazione teorica di come l'orientamento della leadership, la composizione del gruppo e le caratteristiche dei compiti interagissero nell'influenzare le performance di un gruppo, integrando fattori situazionali con le relazioni tra il/la leader e il gruppo, la struttura dei compiti e il potere del/della leader in un unico frame teorico. I fattori che determinano il grado di controllo situazionale che un leader possiede sono le relazioni leader-membri del gruppo, la prescrittività dei compiti e la posizione di potere. Per relazioni leader-membri del gruppo s'intende la fiducia che il gruppo ha e quanto apprezzi il/la leader, in questo caso un emblema esemplare è Don Bosco.

Quando queste relazioni sono buone vi è di solito un'alta soddisfazione, il valore degli individui sono coerenti con quelli dell'organizzazione e vi è una reciproca fiducia tra il/la leader e il gruppo.

Fiedler (1987) asserisce che la performance del gruppo dipende da quattro contingenze principali:

- l'orientamento psicologico del/della leader (*lo stile*),

- la relazione tra il/la leader ed i membri (*il clima affettivo*);
- il grado di precisione e chiarezza con cui è definito il compito (*la strutturazione*);
- il potere accordato al/alla leader dall'organizzazione (*l'autorità*).

Il modello di leadership contingente ha generato la scala LPC (*Least Preferred Co-Worker*) che riesce a determinare se il primo fattore contingente, ossia l'orientamento psicologico del/della leader, è orientato al compito da svolgere o alla relazione verso le persone.

Combinando la scala LPC [Figura 2.1.1] con gli altri tre fattori, clima affettivo, strutturazione e autorità, ne scaturisce una griglia di 8 situazioni principali a cui il/la leader dovrebbe adattare il suo stile di guida.

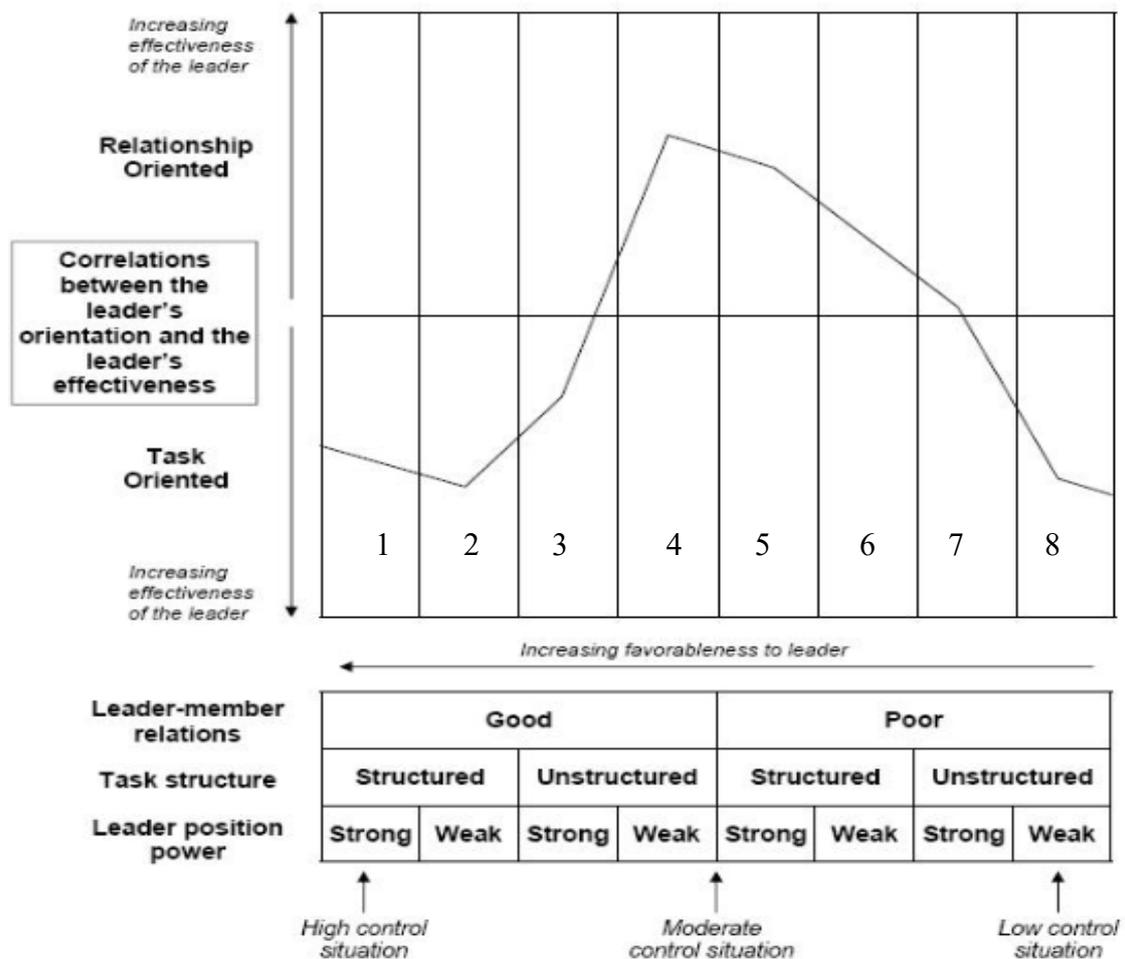


Figura 2.1.1. Scala LPC/ Fonte: Fiedler, 1974

Le variabili situazionali nelle loro otto combinazioni determineranno situazioni organizzative molto favorevoli, mediamente favorevoli, mediamente sfavorevoli e molto sfavorevoli al/alla leader.

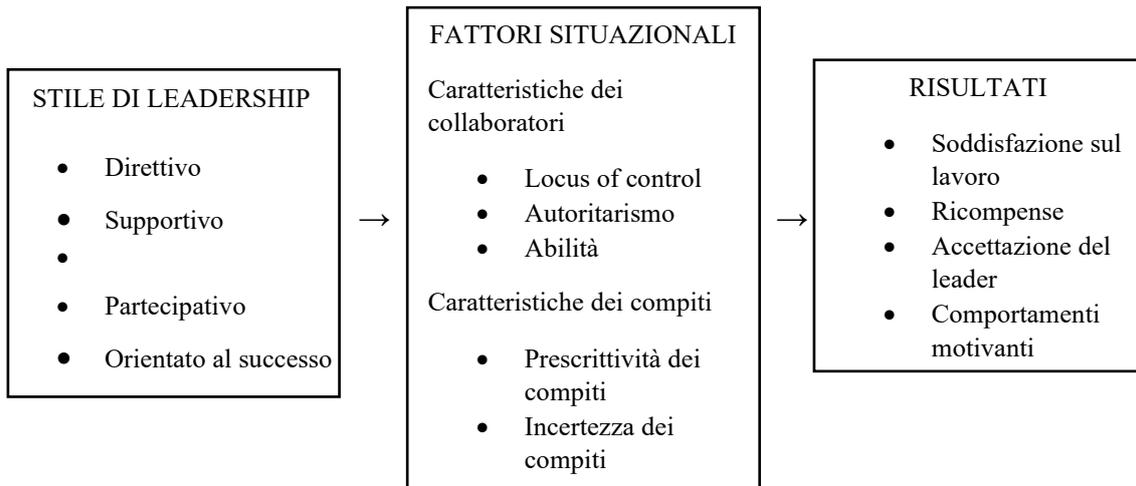
Lo stile di direzione orientato al compito aumenta l'efficacia del gruppo nelle situazioni assai favorevoli o sfavorevoli al/alla leader, mentre lo stile di direzione orientato alle relazioni aumenta l'efficacia del gruppo nelle situazioni mediamente favorevoli al/alla leader.

In conclusione, la teoria di Fiedler è stata criticata perché la relazione leader-membri non è sempre categorizzabile come “buona” o “povera” ed è legata a fattori dinamici interni, al gruppo, alle dimensioni del gruppo e al clima, inoltre la complessità e semplicità del compito può influire sul grado di strutturazione; anche il potere gioca un ruolo molto importante, che è stato poco considerato da Fiedler.

2.1.2 Percorso – obiettivo

La teoria del percorso-obiettivo collega il comportamento del/della leader alla performance utilizzando la teoria motivazionale dell'aspettativa-valenza, in cui gli individui indirizzano i propri sforzi verso attività che possono portare all'ottenimento di risultati desiderabili (House, 1971).

Per raggiungere i risultati organizzativi desiderati vanno eseguiti alcuni compiti: i risultati sono l'obiettivo e i compiti sono il percorso. Quando vengono eseguiti i giusti compiti e si ottengono buoni risultati, di conseguenza, ci sono le ricompense. Lo schema sottostante mostra i fattori alla base della teoria del percorso-obiettivo, evidenziando le relazioni tra gli stili di leadership, il fattore situazionale e i risultati (Follett *et al.*, 1976).



Gli stili di leadership possibili sono:

- Direttivo, il/la leader guida e dirige i/le collaborator3 in relazione alle attività da svolgere, definisce i ruoli dei membri, determina e comunica loro gli standard di performance e gestisce il percorso definendo specifiche politiche, procedure e regole;
- Supportivo, il/la leader è preoccupato dei bisogni dei propri collaborator3, è amichevole e avvicinabile, tutti i membri del gruppo sono trattati alla pari;
- Partecipativo, il/la leader usa uno stile consultivo, ricercando suggerimenti dai collaborator3 e prendendoli in seria considerazione prima di prendere decisioni;
- Orientato al successo, il/la leader definisce obiettivi sfidanti aspettandosi alte performance, fornisce costantemente feedback ai/alle propr3 collaborator3.

Il ruolo del/della leader nella teoria del percorso-obiettivo varia a seconda della situazione, il/la leader dovrebbe ridurre l'incertezza chiarendo le aspettative circa i risultati desiderati o il modo per ottenerli. Secondariamente, dovrebbe rimuovere gli ostacoli alla performance, dovrebbe cercare di accrescere la valenza percepita dai collaboratori nei confronti del compito stesso e del raggiungimento dell'obiettivo.

2.1.3 Il modello di Hersey e Blanchard

Hersey e Blanchard hanno caratterizzato lo stile di leadership in termini di direzione e supporto che un leader dà ai/alle suoi/sue collaboratorə, che possono essere maggiormente orientati al compito o alla relazione. Per orientamento al compito s'intende il grado in cui un leader impartisce direttive alle persone, in modo specifico relativamente a cosa fare, quando farlo, dove farlo, come farlo.

Per orientamento alle relazioni, invece, s'intende il grado con cui il/la leader s'impegna in una comunicazione a due vie con le persone, fornendo sostegno, incoraggiamento e gratificazioni psicologiche. Il processo della leadership è quindi funzione del leader, dei collaboratori e delle variabili situazionali. Un aspetto interessante del modello è che lo stile di leadership che un dirigente dovrebbe adottare con i/le collaboratorə, dipende dal livello di maturità del/della collaboratorə, inteso come la capacità e la disponibilità ad assumersi responsabilità e a indirizzare il proprio comportamento su obiettivi precisi da conseguire in diverse situazioni lavorative. La maturità dei/delle collaboratorə diventa determinante per definire quale sia lo stile più efficace che un leader deve adottare. I/ Le collaboratorə possono essere più o meno autonomə, competenti e sicuri nel loro lavoro, il/la leader dovrà quindi cercare il corretto equilibrio fra realizzazione del compito e attenzione alla relazione con loro. In base alle competenze e all'impiego dei/ delle collaboratorə nelle loro mansioni, lo stile di direzione dovrebbe variare da persona a persona; a volte con una stessa persona può essere necessario l'uso di stili differenti a seconda dei momenti, distinguendo la maturità lavorativa e molto l'età psicologica. Il modello di leadership situazionale propone i seguenti quattro possibili stili (Hersey, Blanchard, 1988):

- *Prescrivere* in cui si dà molta attenzione al compito e poco alla relazione, il/la leader definisce ruoli e mansioni del/della collaboratorə e lo sorveglia;

- *Vendere*, si dà molta attenzione sia il compito che alla relazione, il/la leader definisce ancora i ruoli e le mansioni dei/delle collaboratorə chiedendo però loro idee e suggerimenti;
- *Coinvolgere* dove si dà poca attenzione al compito e molto alla relazione, il/la leader partecipa, consiglia ma inizia a delegare alcune decisioni ai/alle collaboratorə;
- *Delegare*, si dà poca attenzione al compito e alla relazione, il/la leader viene consultato per qualche decisione nella soluzione dei problemi, ma il/la collaboratorə ha piena autonomia decisionale.

Hersey e Blanchard sottolineano che lo stile di leadership deve corrispondere e adattarsi al livello di sviluppo della maturità del/della collaboratorə [Figura 2.1.3].

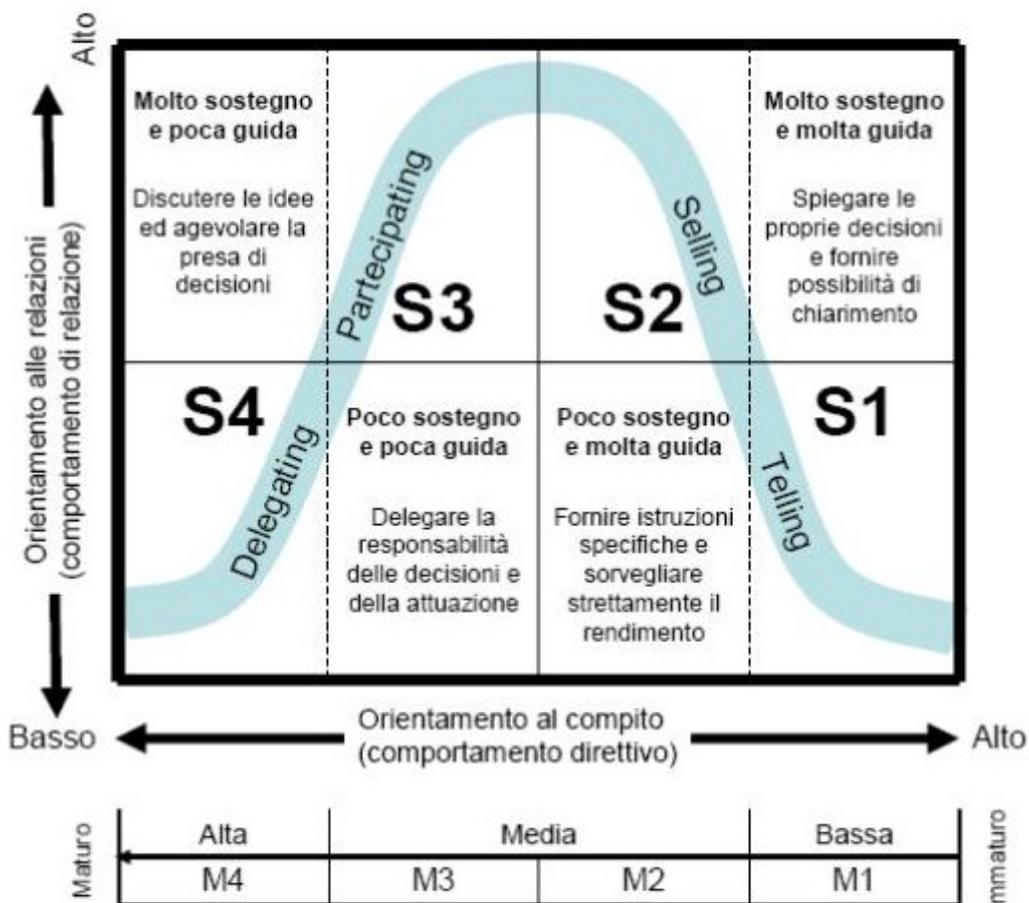


Figura 2.1.3. Maturità dei/delle collaboratorə e stili di direzione

2.2 TEORIE DEL PROCESSO

Le teorie finora presentate si sono concentrate principalmente su chi è e su che cosa fa il/la leader. Le teorie del processo, invece, analizzano i procedimenti attraverso i quali si sviluppa la relazione tra il/la leader e i/le collaboratorə o i/le potenziali follower.

2.2.1 La leadership trasformazionale

La teoria della leadership trasformazionale spiega come i/le leader sviluppino e aumentino il coinvolgimento dei/delle follower.

La leadership trasformazionale si basa sugli effetti del/della leader su: valori, autostima, fiducia dei/delle follower e impatto motivazionale ad avere una performance al di là del proprio dovere (House, Singh, 1987).

L'influenza del/della leader trasformazionale si basa sulla sua abilità ad ispirare e a far aumentare la coscienza dei/delle follower, appellandosi principalmente ai loro ideali e valori più alti, facendo presa su ragioni di ordine morale (Kark *et al.*, 2003; Turner *et al.*, 2002). Il risultato è che il carisma e altre componenti trasformazionali conducono ad un aumento della dipendenza del/della follower dal/dalla leader, così come ad un aumento del senso di empowerment del/della follower (Kark *et al.*, 2003).

Nello specifico queste sono le caratteristiche di unə leader trasformazionale: utilizza il proprio carisma per creare uno speciale legame con i/le suoi/sue follower; è capace di articolare la visione con cui i/le follower si identificano e sulla quale essi vogliono investire; crea ispirazione ed elevate aspettative, usando una comunicazione efficace attraverso l'espressione di idee cruciali, simboli e semplicità di linguaggio; segue, consiglia e delega al/alla follower; è attentə alle necessità di successo e di crescita di ciascuno, si comporta come unə mentore, considera l'altro e sviluppa il potenziale dei/delle collaboratorə, infine, stimola intellettualmente a sviluppare nuovi modi di pensare ai problemi attraverso la

creatività e l'innovazione.

Leader	Follower
IL TASK O LA MISSION	
<ul style="list-style-type: none"> • Visione discrepante e obiettivi in alzati • Aumento dell'attenzione e attenzione allo stimolo di cambiamento • Alte aspettative e qualche rischio • Fiducia, ma con realismo • Appoggio morale, ma non self-serving • Percorsi articolati, strategie innovative 	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento della consapevolezza di nuove possibilità • Consapevolezza di nuovi livelli di achievement • Sentimenti di self-efficacy • Identificazione con la causa • Crescita di motivazioni rilevanti per il task • Maggiore quantità di lavoro, più faticoso
CARATTERISTICHE SOCIO-EMOTIVE	
<ul style="list-style-type: none"> • Entusiasta • Disponibile, accessibile • Avvicinabile, gradevole • Attinge da valori ben radicati e da speranze • Nessun tradimento della fiducia • Considerazione individuale calibrata • Azioni che contribuiscono alla coesione 	<ul style="list-style-type: none"> • Si sente dalla parte giusta • Identificazioni con il leader e la mission • Dà al leader affetto, ammirazione, fiducia • Emulazione del leader • Si sente personalmente accettato, appoggiato è capito • Desidera piacere al gruppo e restare nel gruppo
ACQUIESCENZA AL POTERE	
<ul style="list-style-type: none"> • potere dell'esperto è connesso al task • potere del referente o di identificazione • qualche forma di potere da ricompensa • intenzione di influenzare: uso del potere da socializzazione • appelli emotivi, incoraggiamento ispirato • bisogni, valori, aumento della motivazione • presenza personale, tecniche differenziate 	<ul style="list-style-type: none"> • ampie basi di acquiescenza, obbedienza • impressionato dal leader è impegnato nei suoi confronti e nella mission • fiducia • motivazione da self efficacy • coinvolgimento, partecipazione a vari livelli (intellettuale, emotivo, sociale, fisico)

Tabella 2.2.1. *Leadership trasformazionale* (Pilati, Tosi, 2017)

Nella tabella sottostante si mostrano alcuni comportamenti orientati ai compiti, socio emozionali e di influenza dei/delle leader trasformazionali e i corrispondenti comportamenti, atteggiamenti e sentimenti dei/delle collaboratorə.

I comportamenti orientati ai compiti del/della leader sono tipicamente quelli espressi attraverso il chiarimento degli obiettivi, delle attività da svolgere, l'articolazione del percorso da fare per il raggiungimento dello scopo e le proposte di strategie innovative. I/Le collaboratorə cominciano così a diventare maggiormente consapevoli di nuove possibilità, sviluppando un più elevato senso di autoefficacia, essi si impegneranno di più e si identificheranno con il compito avendo una motivazione più forte per il raggiungimento dell'obiettivo e un maggiore coinvolgimento.

I comportamenti socio-emozionali del/della leader si esprimono con la dimostrazione di entusiasmo e con l'essere degno di fiducia, agendo in modo da aumentare la coesione del gruppo attraverso l'avvicinabilità e la disponibilità. La risposta del/della collaboratorə sarà quella di volersi identificare con il/la leader e la mission, di cercare di emulare il/la leader, di sentire aumentare il desiderio di stare nel gruppo dando fiducia al/alla leader.

Il potere del/della leader tende al tipo carismatico, al potere sociale, a comportamenti non convenzionali e a diversi appelli emotivi verso i/le collaboratorə i/le quali, risponderanno, con maggiore coinvolgimento, fiducia, accondiscendenza e impegno.

I/Le leader trasformazionali possono avere forti effetti su un'organizzazione perché essi sono capaci di costruire o cambiare l'organizzazione in modo incisivo e contemporaneamente di ottenere altissimi livelli di commitment individuali. Gli effetti di una leadership trasformazionale risultano in performance più elevate, soddisfazione dei componenti del team e maggiore coinvolgimento.

La leadership trasformazionale è caratterizzata da: attenzione per le relazioni basate sulla fiducia, capacità di visione e di motivazione, obiettivi che non sono solo produttivi, ma anche di crescita personale e professionale (per sé e per i

collaboratori), esercizio di coerenza e concretezza, di determinazione e risolutezza, di ascolto e narrazione, infine, la trasformazione per eccellenza che il/la leader può compiere, è trasformare i/le proprø follower in nuovø leader.

Il modello delle 4 I di Bernard Bass (1990) lo spiega scientificamente: la considerazione “Individuale” (la prima I), si basa su una comunicazione personalizzata, intesa proprio come azione fondativa verso l’obiettivo di crescita. La considerazione individuale è il tratto distintivo della relazione ed è attraverso uno sguardo attento ai bisogni dei singoli, che è possibile moltiplicare le opportunità di apprendimento, ancorandole alle esperienze concrete. La considerazione individuale è praticata attraverso la creazione di nuove opportunità di apprendimento nell’ambito di un clima supportivo. Sono riconosciute le differenze individuali e il comportamento del /della leader sancisce l’accettazione di tali differenze e ne conferma il valore. La stimolazione “Intellettuale” (la seconda I), è intesa come via per energizzare, ossia la capacità di sollecitare le innovazioni e la creatività, mettendo in discussione le credenze consolidate e le abitudini desuete, anche attraverso l’essere di esempio nel quotidiano. In questo modo la creatività viene incoraggiata. Si reagisce alla sperimentazione di nuovi approcci alle situazioni da parte dei/delle collaboratorø con un atteggiamento non sanzionatorio, con apertura e rispetto dell’errore, tutte le idee anche se diverse sono accolte e accettate. La motivazione “Ispirazionale” (la terza I), fa riferimento all’azione di dotare il lavoro di un significato, dare senso al quotidiano, delineando sfide per il futuro. Il/La leader coinvolge i/le collaboratorø nell’immaginare situazioni future sfidanti e attraenti, attraverso la creazione di aspettative, comunicate in modo chiaro, che i/le collaboratorø vogliono soddisfare. Il/La leader stesso si impegna attivamente e costantemente nella realizzazione degli obiettivi prefissati e verso la visione condivisa. L’influenza “Idealizzante” (la quarta I), chiama in causa l’attenzione alla fiducia, ad ottenere e a dare fiducia, a gestirla, facendo di sé un modello di ruolo in cui i/le collaboratorø possano identificarsi. Questa identificazione e il desiderio di emulazione sono sostenuti dalla tendenza

del/della leader a considerare come estremamente importanti le necessità degli altri, che sono poste in primo piano. Il comportamento del/della leader è, inoltre, coerente e non arbitrario, dimostra elevati livelli di condotta etica e tende a non usare il potere che possiede per i propri personali interessi.

Nella contemporaneità, dunque, alla leadership è chiesto di essere trasformazionale sia nel senso di cogliere la necessità del cambiamento, promuoverlo e guidarlo, sia nel senso di sostenere le persone nei percorsi di cambiamento sul fronte organizzativo e sul fronte individuale.

In grande sintesi, il/la leader efficace è dunque colui/colei che esprime elevata fiducia in sé e, attraverso un profilo d'azioni, sostiene nei/nelle follower la crescita della motivazione e dell'orientamento alla realizzazione, oltre che l'identificazione con gli obiettivi organizzativi: anche i/le follower, secondo questo modello, esperiscono un incremento dell'autostima e dell'autoefficacia.

Per concludere concisamente, la leadership trasformazionale si manifesta quando i/la leader:

- sanno stimolare tra colleghe e collaboratore la volontà di guardare al proprio compito professionale da differenti prospettive;
- sanno alimentare la consapevolezza circa la missione e la visione dell'organizzazione;
- sanno spronare colleghe e collaboratore verso più elevati standard di prestazione;
- sanno motivare ad andare oltre l'interesse personale, concentrandosi sugli obiettivi del gruppo.

2.3 LA LEADERSHIP CARISMATICA

La leadership carismatica è stata definita da Max Weber come la persistente devozione alla santità eccezionale, all'eroismo o al carattere esemplare di una persona e ai modelli o regole da essa indicati (Weber, 1947). Il carisma, per Weber, si verifica durante una crisi sociale, quando un leader emerge con una visione radicale che offrirà una soluzione alla crisi e attrarrà seguaci che crederanno nella visione; i/le seguaci sperimenteranno alcuni successi che faranno apparire la visione raggiungibile e percepiranno il/la leader come straordinario.

La leadership carismatica si basa su tre componenti nella teoria di Weber: la dimensione psicologica, che si riferisce alle qualità interiori del/della leader. Weber parla del tratto come un "dono" del/della leader, sostenendo che potrebbe essere un tratto divino o uno specifico stato fisico o mentale; la seconda dimensione riguarda l'aspetto sociale, la leadership carismatica potrebbe non derivare esclusivamente dal proprio essere interiore, ma avere una fonte sociale e questa potrebbe essere l'influenza culturale della società, della famiglia, del lavoro o persino dell'istruzione e il carisma assume essenzialmente una forma tradizionale e ne legittima la fonte. Secondo Weber, la natura impersonale del carisma implica che può essere insegnato. Infine, la dimensione relazionale tra il/la leader e il/la subordinato che per Weber è il *“rapporto affettivo tra leader e i seguaci che si sviluppa come prodotto storico dell'interazione tra persona e situazione”*. Un leader deve dimostrare il proprio valore e il proprio carisma per continuare a godere di legittimità. La leadership carismatica è quindi relazionale perché i/le subordinati possono ritirare il loro sostegno, portando il/la leader senza legittimità a governare.

Dopo Weber e i suoi studi sociologici sul carisma, nascono delle teorie neocarismatiche che incorporano alcune delle idee di Weber, ma per altri aspetti si discostano dalla sua concezione iniziale sulla leadership carismatica.

Le teorie neocarismatiche descrivono la motivazione, i comportamenti dei/delle leader e i processi psicologici che spiegano come questi leader influenzano i/le

follower. Tra questi autori c'è Robert J. House che nel 1976 pubblicò il suo documento di lavoro "*A 1976 Theory of Charismatic Leadership*" che mirava a spostare l'attenzione su un concetto più verificabile. House spiegò nei suoi scritti che la teoria della leadership carismatica ha un'origine psicologica. Per comunicare la visione ai/subordinati, i/le leader carismatici devono mostrare alti livelli di fiducia in sé stessi, dominio, influenza e forte convinzione, inoltre, alcuni fattori situazionali e organizzativi possono aiutare a rafforzare l'aspetto della leadership.

Il saggio del 1976 di House sulla leadership carismatica ha delineato i presupposti chiave per quanto riguarda il modello di leadership. Le ipotesi si basano sull'idea che la leadership carismatica si basa su fattori comportamentali, situazionali e organizzativi.

In primo luogo, la leadership carismatica richiede al/alla leader di mostrare comportamenti che creano un'impressione di competenza e successo, in breve, la leadership richiede una forte articolazione degli obiettivi. Berlew ha scritto in *Leadership and Organization Excitement* nel 1974 che: "*Il primo requisito per [...] una leadership carismatica è una visione comune o condivisa di ciò che potrebbe essere il futuro*".

Un buon esempio di questa dicitura potrebbe essere lo slogan di Martin Luther King: "*I have a dream*".

Il discorso e l'idea hanno fornito ai subordinati una visione del futuro che il/la leader vorrebbe realizzare insieme a loro. Secondo House, l'articolazione dell'obiettivo riguarda più spesso l'ideologia e affinché ci sia un'articolazione di obiettivi di successo, la leadership carismatica usa l'eccitazione motivazionale. Questo sta a significare che l'obiettivo e la visione proposti dal/dalla leader devono creare un appello emotivo e innescare il giusto tipo di risposta motivazionale.

Nella leadership carismatica, il/la leader ha il ruolo di migliorare l'autostima del/della subordinato al fine di migliorare l'efficacia organizzativa.

Nel 1988, Jay Conger e Rabindra Kanungo pubblicarono *Charismatic Leadership* e delinearono le caratteristiche chiave di un leader carismatico. Secondo il

modello, la leadership carismatica è un'attribuzione basata sulle percezioni dei/delle seguaci sul comportamento del/della loro leader; il comportamento osservato del/della leader viene interpretato dai/dalle seguaci come espressione di carisma quando i suoi comportamenti riflettono gli orientamenti delle persone. I/Le leader carismatici si differenziano dagli/dalle altri leader per la loro capacità di formulare e articolare una visione ispiratrice e per comportamenti e azioni che favoriscono l'impressione che loro e la loro missione siano straordinari. In quanto tali, gli individui scelgono di seguire tali leader per la percezione del carattere straordinario del/della loro leader (Weber, 1925). In quanto tale, qualsiasi misurazione della leadership carismatica deve essere basata sulla percezione dei/delle seguaci e degli attributi comportamentali specifici del/della leader che generano tali effetti. Il modello Conger-Kanungo propone diverse componenti comportamentali distinte in tre fasi diverse del processo di leadership.

Nella prima fase (fase di valutazione ambientale), il modello distingue la leadership carismatica di un manager da altri ruoli di leadership lungo due dimensioni, la prima è la percezione dei/delle follower sulla volontà del/della leader di cambiare lo status quo, la seconda è un'accresciuta sensibilità da parte del/della leader alle opportunità ambientali, ai vincoli e ai bisogni dei/delle seguaci, quindi, è probabile che i/le leader visti come carismatici siano percepiti sia come critici dello status quo che come riformatori e agenti di cambiamento radicale.

Nella seconda fase (fase di formulazione della visione), la leadership carismatica si distingue dalle altre forme per le percezioni dei/delle seguaci alla formulazione, da parte del/della leader, di una visione futura condivisa e idealizzata con un'efficace articolazione di questa visione ed è proprio questo aspetto che rende il/la leader una persona ammirevole e degna di rispetto da parte dei/delle seguaci. Nella terza fase (fase di attuazione), i/le leader carismatici sono visti come persone impegnate in atti esemplari che i/le follower interpretano come atti di grande sacrificio di sé e, attraverso queste azioni, responsabilizzano i/le subordinati creando fiducia, infine, la capacità del/della leader di trascendere l'ordine esistente

attraverso approcci non convenzionali fa crescere nei/nelle follower la convinzione che abbia il controllo degli eventi. Gli studi hanno suggerito che la leadership carismatica potrebbe produrre alti livelli di identità collettivista tra i/le seguaci, un forte attaccamento emotivo al/alla leader e prestazioni elevati nei compiti.

La leadership carismatica, inoltre, è correlata al senso d'identità collettiva dei/delle follower, alle prestazioni di gruppo e all'empowerment attraverso la riverenza per il/la leader, esprimendo un alto livello di ammirazione e rispetto per quest'ultimo che dona una visione ispiratrice e una missione straordinaria. Divengono essenziali la fiducia per il raggiungimento degli obiettivi, l'uso di strategie non convenzionali, l'identità collettiva del gruppo, la task performance legata ai risultati, la motivazione e una visione alta e stimolante.

I risultati si sono ripetutamente dimostrati accurati in una serie di altri studi simili, come l'articolo di Robert House e Jane Howell del 1992, *Personality and Charismatic Leadership*.

Una cosa da non sottovalutare è che la leadership carismatica sottolinea è la natura del carisma. Anche se potrebbe sembrare che il carisma sia una qualità "naturale" che si possiede o non si ha, la realtà è che molte qualità carismatiche possono essere apprese e rafforzate.

Martin Luther King sognava una società in cui tutti sono uguali; Gandhi voleva che religioni diverse vivessero in pace in India e Sir Winston Churchill voleva che gli inglesi rimanessero resilienti durante la guerra. Ogni leader carismatico ha una visione ed è in grado di guardare oltre l'orizzonte e immaginare un modo diverso di fare le cose. Si deve avere una visione di ciò che si vuole ottenere.

Essere visionari significa essere aperti al caso e capire che per progredire è necessario un miglioramento costante e le persone visionarie sono sia sognatrici che attive.

I leader carismatici devono essere sensibili, sia nel leggere le emozioni sia nelle ambizioni delle persone, ma anche nel mostrare loro compassione ed empatia,

come spiega ampiamente anche Daniel Goleman nel suo libro “*Essere leader*”, l’empatia è “*la capacità di vedere la realtà dal punto di vista degli altri*” questo significa ascoltare e comprendere il/la proprio interlocutore, rispettando i suoi sentimenti e comprendendone l’importanza che hanno per lui/lei, sospendere il giudizio e vedere la realtà attraverso il punto di vista dell’altro e contrastare l’idea che più si è empatici e più si è deboli.

I leader carismatici tendono ad essere creativi e la creatività è ulteriormente legata all’idea di una forte convinzione, quindi, si deve essere in grado di parlare con convinzione, il che significa usare immagini creative, retorica e messaggistica per convincere gli altri a credere nella visione.

2.4 LEADERSHIP AUTENTICA ED ETICA

La leadership trasformazionale e carismatica può generare un forte commitment nei/ nelle seguaci e, successivamente, followership totale. Il commitment è l’attitudine con cui una persona si pone nei confronti del gruppo, un atteggiamento positivo che la porta a essere maggiormente coinvolta, migliorando la performance e la resilienza. Il commitment nasce nel momento in cui il/la follower si riconosce concretamente nei valori identitari del gruppo, è soddisfatto dei risultati che ottiene e sente di trovarsi all’interno di un clima di gruppo sereno e stimolante.

Questi stili di leadership hanno anche un lato oscuro e possono degenerare in forme di leadership tossiche e autoritarie, le precondizioni necessarie perché ciò non accada sono l’eticità e l’autenticità del/della leader. I/Le leader autentici devono essere dotati di onestà, lealtà, giustizia, trasparenza, rispetto dell’altro, credibilità e affidabilità quello che Goleman chiama orientamento alla leadership positiva. Devono trasmettere i propri valori e sostenere il benessere e lo sviluppo dei follower. Le qualità etiche e autentiche della leadership sono caratterizzate da un modello di *decision-making* che prevede il riconoscimento dei dilemmi morali, l’utilizzo della capacità morale, la trasparente valutazione delle alternative e

l'intenzione di agire in modo autentico. Attraverso questo modello il/la leader diventa consapevole della possibile questione morale e la risolve attraverso una presa di decisione e un'azione in linea con le proprie credenze e i propri valori (Avolio, Gardner, 2005; Avolio, Luthans, 2006). Si tratta di consapevolezza di sé, genuinità, equanimità e di una prospettiva morale interiorizzata cioè fare le cose giuste.

Associata alla leadership autentica esiste la followership autentica, il ruolo del/della seguace richiama in molti modi quello del/della leader (Kelley, 1988). L'elemento chiave sono la volontà e l'interesse reciproci di essere autentici; i leader dipendono dai/dalle loro seguaci per avere informazioni accurate, e talvolta le notizie possono non essere ben accette. I/Le follower devono quindi poter parlare apertamente, pur sapendo che potranno sentirsi a disagio, è in questa forza e in questa qualità che risiede il tratto di somiglianza con la leadership. Essere unə buonə follower richiede una notevole applicazione come per diventare unə buonə leader. Quanto più unə leader nutrirà e fortificherà la relazione, tanto più il/la follower agirà per il miglior esito e raggiungimento degli obiettivi. Gestire la relazione con il/la propriə leader significa fornirgli supporto e sostegno, specie nelle attività di *problem solving* e *decision-making*, ed esprimere con assertività la propria opinione, anche se si prevede non sia la stessa del/della leader. Questa azione di autenticità nella followership stimolerà uguale risposta nella leadership, attraverso confronto aperto, gestendo con franchezza possibili conflitti e avendo sempre presente l'obiettivo di fondo comune (Dardo *et al.*, 2011). Boyatzis (2004) spiega come il/la leader debba formarsi attraverso l'attivazione di nuove connessioni neurali su base limbica per apprendimento autodiretto tra il sé reale e il sé ideale per raggiungere una leadership dotata di intelligenza emotiva che aiuterà a raggiungere l'autenticità.

L'autenticità del gruppo sarà anche d'esempio per altr3 follower che vogliono agire per il bene comune e servirà da monito per potenziali follower che usano tecniche di ingraziamento, piaggeria, conformismo e devozione.

CAPITOLO 3 LA LEADERSHIP EDUCATIVA

Negli ultimi quattro decenni, il concetto di leadership è diventato sempre più complesso ed elaborato. È emerso un notevole dibattito sul modello più adatto per la leadership educativa. A dominare la letteratura sono due modelli concettuali: leadership didattica e leadership trasformativa.

3.1 IL LEADER EDUCATIVO ALL'INTERNO DELL'ISTRUZIONE

Stewart (2006) sostiene che la leadership trasformativa continuerà ad evolversi al fine di rispondere adeguatamente alle mutevoli esigenze delle scuole nel contesto della responsabilità educativa e della riforma scolastica.

L'intero tema della leadership ha inglobato una tale diversità di prospettive e argomenti, che quasi nessuno può determinare quale sia la leadership più efficiente in realtà, né come dovrebbe essere definita. Inoltre, con il cambiamento demografico, vi è un notevole dibattito su come preparare al meglio la prossima generazione di leader. La varietà che si riflette nello studio della leadership educativa ha reso il campo sfocato e senza uno scopo guida, inoltre, questo ha lasciato studiosi e professionisti, che cercano di dare un senso al campo, all'interno di un mondo in rapida evoluzione e diversificato.

Michael Fullan (2001) nel suo libro pone queste domande: “Qual è l'immagine di leadership che ci accompagnerà attraverso questo periodo di cambiamento organizzativo e riforma scolastica? Che tipo di leadership è necessaria, a tutti i livelli del sistema scolastico, per guidarci efficacemente attraverso il cambiamento e farci avanzare ancora di più di quanto abbiamo mai pensato possibile?”.

La leadership didattica e la leadership trasformativa sono emerse come due dei modelli più frequentemente studiati di leadership scolastica. Ciò che distingue questi modelli dagli altri è l'attenzione su come gli/le amministratori e i/le docenti possono migliorare l'insegnamento e l'apprendimento. I/Le leader didattici si

concentrano sugli obiettivi della scuola, sul curriculum, sull'istruzione e sull'ambiente scolastico. I/Le leader trasformazionali si concentrano sulla ristrutturazione della scuola migliorandone le condizioni. L'obiettivo diviene quindi collegare il comportamento dei/delle leader con la cultura organizzativa.

Il modello di leadership didattica è emerso nei primi anni Ottanta nella ricerca sulle scuole efficaci. In contrasto con i modelli precedenti, questo modello si è concentrato sul modo in cui la leadership ha migliorato i risultati educativi. Essenzialmente, il ruolo del/della preside era quello di concentrarsi sugli/sulle insegnanti, mentre gli/le insegnanti si concentravano sull'aiutare gli/le studenti ad imparare. La leadership del/della Preside della scuola è fondamentale nel fornire una spiegazione per l'efficacia della scuola. Hallinger (2003), l'autore che ha più frequentemente concettualizzato la leadership didattica, propone tre dimensioni: definire la missione della scuola, stabilire la gestione del programma didattico e promuovere un clima positivo scuola-apprendimento.

Dimmock (1999) afferma che la leadership didattica è troppo prescrittiva e si basa su un processo di gestione *top down*. Questo tipo di struttura supporta la nozione che quando i/le presidi eseguono compiti essenziali, l'insegnamento e l'apprendimento migliorano. Egli suggerisce che per le scuole una strategia migliore sarebbe quella con un approccio *bottom-up*. La "mappatura a ritroso" inizia con i risultati degli/delle studenti e progredirà attraverso gli stili e i processi di apprendimento, le strategie di insegnamento, l'organizzazione e la struttura scolastica, leadership, gestione, risorse e cultura/clima. Dimmock, suggerisce, che questo quadro strategico aiuterebbe le scuole e le comunità ad affrontare la sfida di fornire leadership efficienti ed efficaci, gestione per l'insegnamento e l'apprendimento di qualità. Essenzialmente, lo/la studente diviene il centro di queste scuole di qualità mentre i/le dirigenti e gli/le insegnanti devono concentrarsi sul miglioramento dell'apprendimento e delle prestazioni degli/delle studenti. La leadership all'interno di questo paradigma si basa principalmente su una forte conoscenza tecnica dell'insegnamento e dell'apprendimento e, in secondo luogo,

sulla progettazione, lo sviluppo e la valutazione del curriculum. Dimmock afferma: "Le tradizionali concezioni lineari top-down di leadership e gestione e la loro influenza sull'insegnamento e l'apprendimento sono diventate inappropriate" (1999, 295).

Egli sottolinea, inoltre, che i risultati delle ricerche indicano che solo una minoranza di presidi troverebbe la leadership didattica una realtà. Questo perché i sistemi scolastici attuali sono politicamente incastrati tra le aspettative degli/delle insegnanti di classe, dei genitori, del gruppo dirigente e dei membri della comunità e mettere in armonia il tutto diviene una sfida per mantenere un certo senso di equilibrio. Spesso, anche la deconcentrazione e il decentramento distolgono l'attenzione del/della dirigente dal nucleo tecnico della scuola perché esso è assorbito dai compiti manageriali e amministrativi della vita scolastica quotidiana e, raramente, ha il tempo di guidare gli altri nelle aree dell'insegnamento e dell'apprendimento.

A partire dalla metà degli anni Ottanta si iniziò a percepire che il pubblico divenne sempre più esigente sul sistema scolastico; in primis voleva aumentare gli standard e migliorare le prestazioni accademiche degli/delle student³, inoltre, emerse un'osservazione critica sulla leadership scolastica e il legame tra leadership e l'efficacia della scuola; insieme a questo movimento iniziava ad esserci un crescente numero di studi di ricerca che tentavano di misurare l'impatto della leadership scolastica. Vennero conati nuovi termini che cominciarono ad emergere nella letteratura come: leadership condivisa, leadership degli insegnanti, leadership distribuita e leadership trasformativa. "L'emergere di questi modelli indicava una più ampia insoddisfazione per il modello di leadership didattico, che molti ritenevano troppo focalizzato sul principale come centro di competenza, potere e autorità" (Hallinger, 2003, 330). Hallinger (2003) ha dichiarato che i/le ricercatori³ hanno spostato la loro attenzione sui modelli di leadership che erano più coerenti con le tendenze in evoluzione della riforma educativa come l'empowerment, la leadership condivisa e l'apprendimento organizzativo. Questa evoluzione del ruolo della leadership educativa è stata etichettata come riflettente

i cambiamenti riguardo l'organizzazione scolastica, in quanto essa mira principalmente a cambiare la sua struttura normativa e la leadership trasformazionale è il modello principale che ne riflette le caratteristiche (Avolio 1999; Bass 1997, 1998; Bass & Avolio, 1994; Leithwood & Jantzi 2000; Silins & Mulford, 2002).

Sono stati poi esaminati gli effetti della leadership trasformazionale sull'apprendimento organizzativo nel contesto degli sforzi di miglioramento scolastico. Leithwood *et al.* (1999) conclude che "le pratiche di leadership trasformazionale sono state utili nel promuovere l'apprendimento organizzativo; in particolare, la costruzione di una visione, il sostegno individuale, la stimolazione intellettuale, la modellazione, la costruzione della cultura e il mantenimento di aspettative ad alte prestazioni" (1999, 37). Inoltre, le prove sulla relazione tra leadership trasformazionale, miglioramento ed efficacia organizzativa sono state trovate soddisfacenti più di qualsiasi altro effetto e l'evidenza empirica suggerisce che la leadership trasformazionale stimola il miglioramento.

Attualmente, nel nostro Paese, si assiste ad un cambio di prospettiva nel leggere i profili, le funzioni e le specificità delle figure apicali. Si sta passando, infatti, da una visione del capo d'istituto o del/della dirigente scolastico come leader organizzativo, di tipo manageriale, ricavato dai modelli organizzativi delle pubbliche amministrazioni, ad una visione di leader più di tipo *educativo*, attribuendo a tale termine la caratteristica specifica e costitutiva dei/delle dirigenti del mondo dell'istruzione (Susi F., 2000; Coccozza, 2000; Scurati, 2000; Sergiovanni, 2000; 2002; Busch T., 2008; 2010).

Possiamo dunque evidenziare tre filoni interpretativi. Il primo, burocratico, modello più praticato che teorizzato e che ha prodotto il termine capo d'istituto, tendente a far funzionare al meglio la macchina organizzativa della scuola, pone al centro le norme, i programmi, le strutture rispetto alle persone, al territorio, all'innovazione. Il secondo filone, di tipo manageriale, che ha coniato il termine dirigente scolastico, massimizza il ruolo organizzativo della scuola e delle sue

figure apicali assimilandole, pur non trascurando le atipiche specificità organizzative. Il terzo filone ha elaborato il termine di leader educativo, il/la dirigente scolastico ha funzioni prettamente relazionali, pedagogiche e didattiche dove il ruolo della scuola è quello di comunità educativa.

Ma quali sono i tratti essenziali e caratterizzanti della *leadership educativa*?

I due termini richiamano sia il presidio delle funzioni organizzative che quelle pedagogico, didattiche e relazionali. Le prime sono in funzione delle seconde e non viceversa. Si rischierebbero, altrimenti, accentuazioni già conosciute di tipo burocratico amministrativo o di tipo manageriale efficientista. Come evidenzia Scurati (2000), il primo livello d'intervento della leadership educativa è rivolto alla cura del piano organizzativo sul versante del principio di efficacia piuttosto che su quello di efficienza.

Gli indicatori che ci informano su un orientamento condivisibile a riguardo sono rappresentati da:

EFFICACIA		EFFICIENZA
<i>attività, variazione</i>	VS	stabilità
<i>identità da significato</i>	VS	identità da definizione
<i>variabilità</i>	VS	regolarità
<i>verifica reale</i>	VS	verifica formale
<i>facilitazione</i>	VS	intervento
<i>azione di rafforzamento</i>	VS	azione di controllo
<i>articolazione</i>	VS	monoliticità

Tale specificazione in parallelo cerca di valorizzare la cosiddetta “*rilassatezza strutturale*”, tipica delle organizzazioni a legame debole, e fa diventare tale presunta lacuna, secondo le analisi delle diverse teorie delle organizzazioni, una risorsa in quanto è più propensa a valorizzare la flessibilità, la dinamicità, il cambiamento, l’innovazione e la condivisione tra i diversi attori e gli *stakeholders* del mondo interno ed esterno alle organizzazioni.

Per Scurati (2000) le scuole sono organizzazioni di servizio pubblico a carattere professionale e per questo non bisogna negare il ruolo dei valori. Quest’ultimi dovrebbero essere tradotti in regole comportamentali, sufficientemente precise, da assicurare un coordinamento effettivo dei processi; si tratta in altri termini di intendere l’attività scolastica come un compito unitario che richiede a tutti i/le professionisti un impegno collettivo e organizzato.

I fondamenti della leadership educativa si basano su idee, valori etici e morali universali, sulla cultura pedagogica che sta alla base di qualsiasi professione educativa e quindi anche della dirigenza scolastica; la leadership educativa è azione formativa pedagogica, un agire educativo che influenza positivamente ed educativamente sulla comunità in modo duplice, da una parte sviluppa nei/nella docenti qualità, doti di leadership e di formazione didattica, mentre dall’altra diviene garanzia del diritto all’apprendimento degli/delle studenti.

La leadership è anche una forma di auto-formazione perché per essere dei veri leader bisogna conoscere e studiare sé stessi, capire come relazionarsi con l’altro al fine di riconoscerlo e promuoverlo. La leadership è guida morale perché la scuola è una comunità morale quindi valori come l’integrità, la collaborazione e la solidarietà divengono la prospettiva meta-didattica della dirigenza scolastica. Per Scurati dirigere è un’etica, quindi, è un comportamento illuminato da valori trascendenti, è un dono.

Per Lumia (2005) una prima funzione a cui il/la leader educativo è chiamato, riguarda la capacità di promuovere innovazione: con tale termine si vuole dire qualcosa di più e di diverso rispetto al cambiamento, il concetto traduce il percorso

di trasformazione che tende al miglioramento continuo. Promuovere innovazione è una funzione strettamente legata all'educativo, perché per sua natura l'educazione deve tendere alla trasformazione e non all'omologazione, alla cristallizzazione. In una società, quale quella attuale, tendente ad un livellamento e ad una standardizzazione dei valori e dei comportamenti, l'educazione non può limitarsi al semplice ruolo di garante della continuità del sistema socioculturale, nonché politico ed economico, ma rappresentare una fonte di evoluzione e di progresso. Una leadership basata sull'innovazione aiuta tutti a non accontentarsi, ma a ricercare e scegliere ciò che incrocia le aspirazioni profonde e concorre a dare risposte alle sfide del tempo presente.

Strettamente legata all'innovazione c'è la leadership collaborativa, ossia la capacità di lavorare per e con gli altri membri del gruppo affinché ciascuno si senta parte attiva e responsabile; i membri sono motivati, contribuiscono con originalità e raggiungono gli obiettivi prefissati cooperando e collaborando in collegialità; questo avrà ripercussioni notevoli sul processo educativo, soprattutto sul versante dell'acquisizione e dell'esercizio delle responsabilità sociali.

Una cultura e una pratica delle responsabilità sociali diventa patrimonio di adulti e giovani nella misura in cui, nei luoghi in cui si svolge il quotidiano dell'esistenza di ciascuno, ci si allena e si fa esperienza concreta di condivisione, a partire dalla consapevolezza del cammino da fare e della meta da raggiungere. Una leadership efficace in tal senso non si limita a presentare un piano e a distribuire compiti perché questo sia realizzato, ma mette tutti i soggetti in condizione di sentirsi protagonisti in ordine all'ideazione, alla progettazione, alla realizzazione e alla verifica.

Un terzo passaggio successivo richiama l'esigenza di una leadership diffusa tra tutti i componenti del gruppo, volta alla creazione di una nuova consapevolezza relazionale, che diviene buona prassi di tutti: criteri, fini, valori vanno socializzati e condivisi, i risultati ottenuti non sono il prodotto dell'apporto parcellizzato di ciascuno, ma il frutto di un valore aggiunto che nasce dal concorso delle interazioni e delle reti di relazione che si è stati in grado di mettere in atto.

Avere a cuore la comunità e operare per il bene comune è il risultato di un processo che muove dalla possibilità di sperimentare luoghi in cui è piacevole vivere insieme e per i quali vale la pena spendere intelligenze, energie, tempi e risorse.

A questo proposito, Lumia (2005) identifica tre funzioni richieste a un/una leader in ambito educativo: incoraggiare forti relazioni interpersonali, promuovere competenza, favorire l'assunzione di responsabilità.

Innanzitutto, bisogna imparare ad acquisire e affinare l'arte dell'ascolto, del dialogo, del confronto; essere capaci di gratuità, di dono, di accoglienza. Prendersi cura dell'altro fa crescere, accettare e valorizzare le diversità e consente di tracciare strade di condivisione per sogni e progetti comuni, amplifica la speranza e restituisce voglia di vita, di futuro.

Una leadership educativa, poi, risulta efficace nella misura in cui indica il valore della competenza come qualifica comune e necessaria per ciascuno: il gruppo e la comunità crescono grazie all'apporto qualificato ed originale del singolo che sa equipaggiarsi in funzione delle necessità e degli apporti richiesti. Al/Alla leader il compito di intervenire con motivazioni e sollecitazioni volte a favorire una produzione competente. Ancora, un/una leader capace di assumersi le responsabilità, tanto all'interno, quanto all'esterno del gruppo, favorisce in ciascuno la consapevolezza di dovere rispondere delle proprie scelte, azioni, comportamenti, errori ed omissioni. L'azione del/della leader, inoltre, deve costantemente essere volta ad evitare il sorgere di conflitti nel gruppo, eventualmente a saperli gestire e a risolverli. Tale funzione va esercitata in modo da abilitare ogni componente del gruppo nella direzione della gestione e risoluzione del conflitto interpersonale.

In una realtà sociale segnata dall'incertezza, dalla complessità e dalla fluidità, la partita non può essere giocata in termini di arroccamento e di chiusura. La risposta va cercata nell'innovazione, nel miglioramento della qualità della vita, delle relazioni, del clima sociale. Un contributo estremamente significativo in tal senso può venire da un deciso investimento in campo educativo; va favorita una leadership capace di attivare ricerca comune, porre interrogativi, allargare gli

orizzonti, trovare soluzioni congiunte. Le risposte già date, le soluzioni prefabbricate e calate dall'alto vanno più nella direzione di una leadership tipicamente piramidale, strutturata in senso burocratico e gerarchico, funzionale alla conservazione e al mantenimento dello status quo e alla gestione dell'esistente. Non è quello che serve ad una visione dell'educazione che invece si caratterizza per la scelta di innescare processi di consapevolezza, di competenza, di cammino comune e di senso.

3.2 DALL'EDUCATIONAL MANAGEMENT ALL'EDUCATIONAL LEADERSHIP

L'*educational management* è un campo di studio e pratica interessato al funzionamento delle organizzazioni educative. L'autore Tony Bush ha sostenuto costantemente (Bush, 1986; Bush, 1995; Bush, 1999; Bush, 2003) che la gestione educativa deve essere centralmente interessata allo scopo o agli obiettivi dell'istruzione.

Questi scopi o obiettivi forniscono il senso cruciale di direzione per sostenere la gestione delle istituzioni educative, se questo legame, tra scopo e gestione, risulta poco chiaro e correlato, si rischia il puro managerialismo, ossia un accento sulle procedure a scapito dello scopo educativo e dei valori.

Gli obiettivi della scuola sono fortemente influenzati dalle pressioni provenienti dall'ambiente esterno. Molti paesi hanno un curriculum nazionale e questi spesso lasciano poco spazio alle scuole di decidere i propri obiettivi educativi, ci si ritrova a dover eseguire dei compiti e interpretare imperativi esterni piuttosto che determinare gli obiettivi sulla base della propria valutazione delle esigenze degli/delle student3. La questione fondamentale è la misura in cui i/le dirigenti scolastic3 sono in grado di modificare la politica governativa e sviluppare approcci alternativi basati sul livello scolastico che vogliono raggiungere attraverso valori e visione.

Cuban (1988) fornisce una delle distinzioni più chiare tra management e leadership. Per leadership s'intende influenzare le azioni degli altri nel raggiungimento di fini desiderabili, mentre management significa mantenere in modo efficiente ed efficace le attuali disposizioni organizzative. La leadership e la gestione devono avere pari importanza se le scuole vogliono operare in modo proficuo e raggiungere i loro obiettivi. Viene chiaro che leader e manager sono ruoli distinti, ma entrambi importanti e la sfida delle organizzazioni moderne richiede la prospettiva oggettiva del/della manager, nonché i lampi di visione e impegno saggio che il leader fornisce. Si è concordi nel ritenere che la differenza principale tra la figura del/della manager e quella del/della leader è soprattutto di tipo strategico e temporale. Mentre il/la manager è impegnato a far funzionare il presente, la macchina organizzativa, il/la leader è assorbito soprattutto dalla visione strategica e futura dell'organizzazione; è coinvolto, cioè, nel diffondere la visione propulsiva, carismatica e innovativa dell'ente di appartenenza. Risulta impegnato a intravedere scenari futuri al di là dell'esistente; a tracciare, nel solco dell'identità e della storia dell'istituzione che dirige, gli itinerari strategici per rendere sempre più attuali i principi culturali, identitari e carismatici dell'istituto che dirige.

Secondo Summa (2004) il/la manager in un'istituzione educativa è impegnato a produrre coordinamento ed efficienza tramite:

- la pianificazione ed il budget (stabilendo programmi, fissando tempi e scadenze, distribuendo le risorse);
- l'organizzazione dello staff (fornendo strutture, attribuendo funzioni e compiti, stabilendo regole e procedure);
- il controllo e la soluzione di problemi (sviluppando sistemi di incentivi, generando soluzioni creative, assumendo provvedimenti disciplinari).

Il/La leader, al contrario, investe le proprie energie per produrre cambiamenti e innovazione tramite:

- il coordinare e l'orientare (sviluppando una vision, delineando quadri d'insieme, mettendo a punto strategie);
- il favorire di un clima affettivo e la coesione di gruppo (comunicando gli obiettivi, promuovendo l'impegno e la partecipazione, costruendo gruppi e reti relazionali);
- il motivare le persone (responsabilizzando i collaboratori, incoraggiandoli, sostenendoli, rispondendo ai bisogni che via via emergono).

In una visione tradizionale, tutte queste funzioni vengono percepite come appartenenti ad una sola persona, possibilmente ad un/una leader carismatico. Oggi appare non più proponibile una visione di questo tipo. La complessità delle organizzazioni e il continuo sovraccarico di compiti e di funzioni impongono che la leadership si realizzi attraverso il contributo di tutti. La diffusività delle funzioni di leadership, lo sviluppo del senso di appartenenza da parte di tutti i membri dell'organizzazione, l'adesione ad una cultura istituzionale e ai suoi valori costitutivi, la promozione del senso di corresponsabilità in ciascuno, la diffusione di azioni di leadership di tipo comunitario sono gli elementi indispensabili perché si realizzi e si pratichi una vera leadership educativa.

3.2.1 Modelli di educational management correlati a modelli di leadership

Diversi scrittori hanno scelto di presentare le teorie in gruppi o fasci distinti, ma le principali teorie sono state classificate da Bush (2003) in sei principali modelli di *educational management*. Tutti questi modelli hanno ricevuto un'attenzione significativa nella letteratura e sono stati oggetto di verifica empirica.

La Tabella 3.2 mostra i sei modelli e li collega in parallelo ai modelli di leadership.

Management model	Leadership model
Formal	Managerial
Collegial	Partecipative
Political	Transnactional
Subjective	Post-modern
Ambiguity	Contingency
Cultural	Moral

Fonte: Bush and Glover (2002)

Tabella 3.2. Sei modelli di Management collegati ai modelli di Leadership

Il modello formale è un termine generico usato per abbracciare una serie di approcci simili, ma non identici. Il titolo formale è usato perché queste teorie enfatizzano gli elementi ufficiali e strutturali delle organizzazioni. I modelli formali presuppongono che le organizzazioni siano sistemi gerarchici in cui i/le manager usano mezzi razionali per perseguire gli obiettivi concordati. I/Le capi possiedono un'autorità legittimata dalle loro posizioni formali all'interno dell'organizzazione e sono responsabili nei confronti degli organismi promotori delle attività della loro organizzazione (Bush, 2003). Il tipo di leadership più strettamente associato ai modelli formali è quello manageriale. La leadership manageriale presume che il focus dei/delle leader dovrebbe essere sulle funzioni, sui compiti e sui comportamenti e che se queste funzioni vengono svolte con competenza, il lavoro degli altri nell'organizzazione sarà facilitato. La leadership manageriale è anche focalizzata sulla gestione delle attività esistenti, piuttosto che sulla visione di un futuro migliore per la scuola.

I modelli collegiali includono tutte quelle teorie che credono nella condivisione, tra tutti i membri dell'organizzazione, del potere e del processo decisionale; presuppongono che le organizzazioni determinino la politica e prendano decisioni attraverso un processo di discussione che porta al consenso. Poiché la politica è determinata all'interno di un quadro partecipativo, si prevede che il principale

adotti strategie di leadership partecipativa e ciò presuppone che i processi decisionali del gruppo siano posti sempre al centro. Si tratta di un modello normativo, sostenuto da tre criteri (Leithwood et al, 1999):

1. La partecipazione aumenterà l'efficacia della scuola.
2. La partecipazione è giustificata da principi democratici.
3. La leadership è potenzialmente disponibile per qualsiasi stakeholder legittimo.

I modelli politici abbracciano quelle teorie che caratterizzano il processo decisionale come un processo di contrattazione. L'analisi si concentra sulla distribuzione del potere e sulla contrattazione e negoziazione tra gruppi di interesse. Il modello di leadership più strettamente allineato ai modelli politici è quello della leadership transazionale. La leadership transazionale è un tipo di leadership in cui i rapporti tra gli/le insegnanti si basano su uno scambio di alcune preziose risorse; l'interazione tra amministratori e insegnanti è di solito episodica, breve e limitata alla transazione di scambio.

I modelli soggettivi si concentrano sugli individui all'interno delle organizzazioni piuttosto che sull'istituzione totale o sulle sue sottounità. Queste prospettive suggeriscono che ogni persona ha una percezione soggettiva e selettiva dell'organizzazione. Gli eventi e le situazioni hanno significati diversi per i vari partecipanti alle istituzioni. Le organizzazioni sono raffigurate come unità complesse, che riflettono i numerosi significati e percezioni di tutte le persone al loro interno. I teorici soggettivi preferiscono sottolineare le qualità personali degli individui piuttosto che le loro posizioni ufficiali nell'organizzazione. Il punto di vista soggettivo è che la leadership diviene un prodotto di qualità e abilità personali. La nozione di leadership postmoderna si allinea strettamente con i principi dei modelli soggettivi. Keough e Tobin (2001) dicono che l'attuale cultura postmoderna celebra la molteplicità delle verità soggettive come definite dall'esperienza e si diletta nella perdita dell'autorità assoluta.

I modelli di ambiguità sottolineano l'incertezza e l'imprevedibilità nelle organizzazioni. Queste teorie presuppongono che gli obiettivi organizzativi siano problematici e che le istituzioni incontrino difficoltà nell'ordinare le loro priorità. I modelli di ambiguità presuppongono che le turbolenze e l'inatteso siano caratteristiche dominanti delle organizzazioni. In un clima di ambiguità, le nozioni tradizionali di leadership richiedono lo stile contingente che fornisce un approccio alternativo, perché riconosce la natura diversificata dei contesti scolastici e i vantaggi di adattare gli stili di leadership alla situazione particolare.

I modelli culturali sottolineano gli aspetti informali delle organizzazioni piuttosto che i loro elementi sociali. Si concentrano sui valori, le credenze e le norme degli individui nell'organizzazione e su come queste percezioni individuali si fondono in significati organizzativi condivisi. I modelli culturali si manifestano attraverso simboli e rituali piuttosto che attraverso la struttura formale dell'organizzazione (Bush, 2003). I/Le leader hanno la responsabilità principale di generare e sostenere la cultura sia all'interno dell'organizzazione che agli stakeholder esterni. Il modello di leadership più strettamente legato alla cultura organizzativa è quello della leadership morale. Questo modello presuppone che l'attenzione critica della leadership dovrebbe essere sui valori, le credenze e l'etica dei/delle leader; la dimensione morale della leadership si basa sulla razionalità normativa basata su ciò in cui crediamo e ciò che consideriamo buono (Sergiovanni, 1991).

I sei modelli di gestione discussi in questo capitolo rappresentano diversi modi di guardare alle istituzioni educative. Ogni schema offre preziose informazioni sulla natura della gestione dell'istruzione, ma nessuno di essi fornisce un quadro completo. I sei approcci sono tutti analisi valide, ma la loro rilevanza varia a seconda del contesto. Ogni evento, situazione o problema può essere compreso utilizzando uno o più di questi modelli, ma nessuna organizzazione può essere spiegata usando un solo approccio. Non esiste un'unica prospettiva in grado di presentare un quadro complessivo per la comprensione delle istituzioni educative.

La ricerca di un modello di accompagnamento è semplicistica, poiché nessun modello può delineare la complessità dei processi decisionali delle organizzazioni.

In conclusione, possiamo affermare che *l'educational management* e *l'educational leadership* non sono semplicemente diverse configurazioni di una forma generale di attività ampiamente simili, ma sono categoricamente diverse.

L'educational management nella pratica comporta la delega, ossia l'assegnazione, l'accettazione e l'assunzione di responsabilità del corretto funzionamento del sistema ad un'istituzione educativa con gerarchia organizzativa; *l'educational leadership*, invece, è l'atto di influenzare gli altri in contesti educativi per raggiungere gli obiettivi e quindi richiede l'azione; influenzare gli altri pretende un'autorità che può derivare da relazioni gerarchiche, ma può anche provenire da altre fonti. Coloro che hanno la responsabilità del funzionamento di un sistema educativo agiscono, queste azioni influenzeranno gli altri e sono quindi azioni di leadership.

CAPITOLO 4 IL CARISMA SALESIANO

La parola carisma deriva dalla parola greca *khárisma* che significa dono. Nel contesto dell'uso del termine nel linguaggio comune, il dizionario online di Oxford cita un uso teologico e un uso specifico del termine, quest'ultimo con riferimento alla relativa parola “carisma”. Con riferimento all'uso teologico, il dizionario definisce carisma come un dono gratuito o favore specificamente concesso da Dio, una grazia o talento. Il dizionario poi va a citare una serie di riferimenti al termine che vanno dal 1620 al 1920. Nel contesto dell'uso specifico del termine in tarda modernità, i riferimenti sono quasi interamente citati grazie al lavoro di Max Weber e alle traduzioni dei suoi testi. Il termine è definito come un dono o un potere di leadership o di autorità a cui si aggiunge la capacità di ispirare devozione o entusiasmo. In questo capitolo si darà rilevanza ad entrambe le definizioni in particolare al concetto di grazia e talento e alla capacità di ispirare devozione ed entusiasmo.

4.1 I VALORI CHE FONDANO UNA LEADERSHIP DI STAMPO SALESIANO

Gli studi condotti sulle scuole e sui centri di formazione professionale salesiani, mettono in evidenza come la realizzazione di climi umani ispirati al senso di comunità, alla comprensione e valorizzazione reciproca, alla condivisione delle diverse esperienze umane e professionali, diventi in queste organizzazioni educative e formative l'ambiente umano entro cui situare le azioni di leadership per la guida delle persone. Azioni ispirate al senso di familiarità e alla pratica dell'amorevolezza che consentiranno di creare le basi per l'applicabilità e l'implementazione dei principi teorici della leadership educativa a livello diffusivo in tutta la comunità. Un ulteriore elemento significativo per individuare i principi e le pratiche della leadership educativa di ispirazione salesiana, concerne la

rilevanza che assume il Sistema Preventivo oggi nelle politiche gestionali delle organizzazioni (Becciu e Colasanti, 2003); l'intuizione profetica di Don Bosco di opporre al sistema precettivo-riparativo dei suoi tempi il sistema preventivo-proattivo, se non rivitalizzato e attualizzato, rischia di rimanere solo formalmente un elemento centrale delle pratiche gestionali e pedagogiche degli istituti ed è proprio il compito delle funzioni della leadership educativa stimolare riflessioni comunitarie sul come incentivare continuamente approcci preventivi e promozionali, per arginare e compensare le lacune e i fallimenti delle agenzie educative. In primis, occorre mettere al centro di tutto gli/le educand³, rivitalizzare la presenza attiva degli/delle educator³, stare con gli/le educand³ e infondere in loro coraggio e la speranza per il futuro, fornire loro gli strumenti per progettare il futuro da protagonist³. Tutti questi principi assumono valenza di obbligo per chi è chiamato ad esercitare il ruolo di leader educativo nelle istituzioni educative e formative salesiane.

Volendo sintetizzare le funzioni di leadership ideali che evidenziano i valori salesiani, si espletano fondamentalmente a due livelli. Un primo livello è finalizzato a far sì che le cose dentro l'organizzazione funzionino bene. Per questo si introducono tutta una serie di azioni volte a realizzare l'efficacia organizzativa in una logica di raggiungimento di obiettivi come: la selezione del personale, la gestione economica della scuola, la gestione delle risorse umane secondo uno specifico organigramma, il reperimento di risorse economico-finanziarie, la distribuzione di tali risorse sul funzionamento minimale della scuola e sull'innovazione pedagogico didattico, la cura del *back office* amministrativo, gestionale, normativo, tecnologico e didattico, la diffusione dell'immagine della scuola nel territorio, il contatto con gli *stakeholders* per ampliare e personalizzare l'offerta formativa. Tutte queste sono alcune delle principali azioni di leadership da mettere in atto che caratterizzano il cosiddetto *Educational Management* spiegato nel capitolo 3.

Il secondo livello, più complesso, è finalizzato alla crescita delle persone, che nelle organizzazioni educative e formative questa responsabilità diviene totale perché si è coinvolti, insieme alla famiglia e alla comunità territoriale, nei processi di crescita umana, culturale, civica e religiosa dei/delle giovani, che sono i veri protagonisti della vita delle scuole salesiane.

In questo processo di crescita assumiamo la prospettiva sistemica, processuale e dinamica per cui non consideriamo i/le leader e gli/le educator3 persone già mature e impegnate a promuovere la crescita dei/delle giovani dall'alto verso il basso, ma essi stessi, insieme ai/alle giovani, sono impegnat3 in un profondo e continuo processo circolare di *lifelong learning*, interdipendente tra crescita umana, culturale, professionale e religiosa e tale complesso processo di gestione coincide con il concetto di *Educational Leadership* (si veda capitolo 3). La leadership educativa, propria di una istituzione salesiana, pone al centro della sua costitutività il sistema trasmissionale di valori e culture fondativi. In letteratura, l'insistenza sulla trasmissione dell'identità specifica dell'organizzazione, attraverso la diffusione della cultura e dei valori propri dell'organizzazione medesima, è specifica di un modello di management culturale (si veda capitolo 3). Alla leadership di ispirazione salesiana si associano i principi della pedagogia salesiana soprattutto nelle prassi organizzative, formative, didattiche e relazionali. Affermare ciò, significa rimettere al centro di tutto la tradizione salesiana con i suoi imprescindibili valori legati al favorire la crescita dei/delle ragazz3 per farli diventare come voleva Don Bosco: "*onesti cittadini e buoni cristiani*". Le funzioni di leadership, al riguardo, si esercitano attraverso azioni che consentano a tutto il personale dell'organizzazione (comitato di gestione, educator3, personale tecnico, genitori, comunità salesiana) di "saper stare" con i/le giovani attraverso modalità proattive e non reattive. Nella scuola, le modalità operative degli adulti verso gli/le alliev3 sono caratterizzate da coinvolgimento autentico al loro mondo per dividerne interessi, passioni, preoccupazioni e progetti, di simpatizzare con le loro esperienze di vita e di accogliere i loro valori.

Come conclusione a questo paragrafo si cita Malizia (2012), che ha trattato nei suoi studi il tema della leadership morale e scrive:

<<La teoria della leadership morale in campo educativo concentra l'attenzione sulla dimensione valoriale del ruolo del dirigente scolastico e formativo e sostiene che la sua autorità e influsso devono fondarsi anzitutto su una concezione adeguata del giusto e del bene. Ciò che è centrale è la capacità di agire in un modo che è congruente con un sistema morale e rimane tale nel tempo. Il leader morale si può definire come un dirigente che è in grado di: testimoniare una coerenza piena tra principi e prassi; applicare i principi alle nuove situazioni; creare una mentalità e una terminologia condivise; spiegare e giustificare le decisioni in termini morali; reinterpretare e riaffermare i principi se necessario. Nel contesto in cui viviamo credo che sia di particolare importanza la funzione, proposta dalla teoria in esame che potremmo definire di "management dei significati" per cui il leader è chiamato a impegnarsi a favore del delinearsi di sistemi di significati educativi condivisi fra i differenti soggetti>>.

(Malizia, 2012, 40)

Le organizzazioni salesiane, pertanto, si caratterizzano per la centralità data ai/alle ragazzi e ai loro bisogni educativi e formativi, il recupero e la promozione di ciascuno diventano la priorità educativa per garantire dignità e futuro ai/alle giovani. La metodologia educativa specifica praticata, è ispirata all'intuizione profetica di Don Bosco che va sotto il nome di Sistema Preventivo ed è tipico di tale sistema: la visione positiva dei/delle giovani e la fiducia di base in essi, l'evangelizzazione attraverso la trasmissione di una cultura ispirata ai principi evangelici, l'impostazione pedagogica proattiva e non reattiva, il metodo promozionale attraverso l'incoraggiamento, la presenza attiva degli/delle educators, il modello delle relazioni improntate all'accoglienza in un clima di famiglia, la metodologia didattica che rende i/le giovani protagonisti degli apprendimenti ed infine la pedagogia della gioia e della festa che verrà spiegata nel prossimo paragrafo.

4.1.1 La spiritualità della gioia

Don Bosco ripeteva costantemente: "Per noi la santità consiste nell'essere sempre gioiosi".

Quando si cita la spiritualità salesiana, ci si riferisce alla spiritualità di tutte le persone che, all'interno di un gruppo riconosciuto, condividono una vera parentela spirituale e una consanguineità apostolica come eredi della missione che lo "Spirito Santo" aveva affidato a Don Bosco. Il carisma salesiano si basa sulla proposta di santità come una gioia profonda nel quotidiano, cioè qualunque cosa si faccia, bisogna farla con gioia e anche nei momenti difficili bisogna essere gioiosi perché l'amore di Dio è sempre presente.

Partendo dal Cristo Risorto, questo ottimismo si traduce in: "Avere fede nella vittoria del bene". Per raggiungere questa concezione filosofica che interpreta il mondo come essenzialmente buono, bisogna sapersi connettere con le altre persone in maniera intima e confidenziale, saper ascoltare le emozioni, essere aperti alle virtù umane come dare fiducia e amore al prossimo e, più che lamentarsi, il/la salesiano di oggi coglie i valori del mondo e cerca di dare loro un'importanza adeguata di fronte all'educazione della fede.

Educare alle gioie quotidiane significa imparare ad assaporare con semplicità i molteplici momenti di felicità che Dio ha posto sul cammino di ogni persona.

Un'altra caratteristica del carisma salesiano è la cordialità e l'ambiente familiare in cui si svolge il lavoro basato sul Sistema Preventivo, sostenuto dalla ragione, dalla religione e dalla amorevolezza; con questo sistema Don Bosco diede fiducia ai/alle giovani, li aiutò ad allontanare le loro paure per poter aprire il loro cuore e seminare i valori. Per attuare il metodo è necessario creare uno spazio dove si possa convivere in piena libertà, sicurezza e gioia e tutto questo lo si può vedere riflesso nei/nelle salesiano che, ancora oggi, mettono in pratica quotidianamente l'esempio di Don Bosco.

La spiritualità della gioia è una delle forme più esigenti e difficili che possiamo presentare nella vita di tutti i giorni perché non si tratta semplicemente di vivere

sempre allegri e in continuo divertimento, ma si tratta, piuttosto, di organizzare la propria vita in modo che nell'ambiente in cui si opera e tra le persone con cui si convive, ci si possa sentire bene, che si viva in pace con sé stessi e a proprio agio, assaporando i momenti di vera e semplice felicità.

Assumere questo come progetto di vita, presuppone, in primo luogo, di ricordare l'importanza di rafforzare, fin dall'infanzia, l'interiorità, che porta alla conoscenza di sé, a coltivare i valori salesiani e cristiani che aiuteranno i/le bambini e i/le ragazzi a crescere come *“buoni cristiani e onesti cittadini”* e il rapporto con Dio sarà quello che, secondo Don Bosco, riempirà di gioia e contraddistinguerà le esperienze di vita.

Un valore da rafforzare nella nostra società è la vita sociale, che inizia nelle famiglie e insegna a vivere dell'amore che riceviamo, da questo s'imparerà a rispettare, con lo stesso amore, il prossimo; da esso si saprà accogliere le differenze che permetteranno di crescere nel dialogo, accettare i diversi punti di vista, di ricercare soluzioni condivise ai problemi, crescere nella libertà e divenire responsabili delle nostre azioni. Queste attività aiuteranno a scoprire la propria ricchezza interiore e come il rapporto e la relazione con gli altri la potenzi e la integri. Il motto è: *“Insieme si può costruire un mondo migliore”*, perché si ha bisogno di un mondo più umano, che cerchi di vivere insieme con e per gli altri, che unisca, solo così si potrà scoprire l'essenza della gioia. La spiritualità della gioia è sicuramente l'espressione più chiara e più forte di ciò che significa *“umanizzazione di Dio”*.

4.1.2 L'attualità del carisma salesiano

Lo sguardo all'esperienza pedagogica di Don Bosco e dei suoi primi collaboratori sollecita a considerare il sistema educativo salesiano come un sistema sempre aperto ad integrazioni e sviluppi; è un metodo educativo che va continuamente reinterpretato alla luce delle situazioni reali dei/delle giovani e delle esigenze dei nuovi contesti culturali, infatti, il Sistema Preventivo risulta sempre attuale perché aggiornato. I/Le salesian³ si sono preoccupati di mantenere attuale il carisma e l'Università Pontificia Salesiana (Roma), in particolare la sua Facoltà di Pedagogia, l'Istituto Storico Salesiano (Roma), l'Institute of Salesian Spirituality (Berkeley-California) e il Centro Salesiano Regionale di Formazione Permanente (Quito-Ecuador), si preoccupano da sempre di presentare il Sistema Preventivo nel linguaggio contemporaneo e riconoscono che Don Bosco ebbe grandi intuizioni che nel suo tempo sono state viste con sospetto, ma che oggi sono ben accettate. Il ruolo del metodo preventivo, e più in generale dei principi fondamentali dell'educazione salesiana, dovrebbe essere quello di disegnare l'orizzonte conoscitivo dell'educazione, ponendosi ad un livello meta, cioè a un livello che permette di accostare ed integrare altre teorie pedagogiche correnti nel dibattito contemporaneo. Ad esempio: il principio di educare secondo "ragione" può essere assunto come criterio di analisi di tutto ciò che riguarda le motivazioni psicologiche e culturali; oppure come termine di riferimento per ripensare i molteplici fattori che incidono realisticamente sul buon esito dell'azione formativa; il principio di educare alla "religione" può essere assunto in relazione al problema delle finalità educative, ossia della ricerca radicale della felicità e del senso del vivere, da cui si pongono le premesse per un'apertura anche alla dimensione religiosa dell'esistenza; il principio di educare con "amorevolezza" può essere utile per ripensare la consistenza dei contributi teorici che puntano a valorizzare la qualità e l'autenticità della relazione comunicativa ed affettiva e dei processi relazionali tra educator³ ed educand³. Anche la sua pedagogia è stata abbastanza avanzata per il suo secolo; nelle linee fondamentali del suo pensiero

pedagogico (come ad esempio: la presenza continua dell'educator³, la gentilezza, la gioia, la libertà per il tempo libero, l'ambiente educativo della familiarità, ecc.), si possono trovare elementi che oggi sono presenti praticamente in tutte le correnti pedagogiche. Nasce l'idea di "intercultura pedagogica", quale fondamento della preparazione educativa e didattica di quanti operano nelle organizzazioni salesiane, questo significa realizzare, nel patrimonio pedagogico degli/delle educator³, un'integrazione progressiva tra diversi contributi di natura teorica, anche molto lontani tra loro, allo scopo di attrezzarsi concettualmente nel modo più completo ed efficace; è questo il primo modo di essere fedeli a Don Bosco, il cui pensiero pedagogico nasce come frutto di una sintesi originale di idee e di pratiche educative, in parte precedenti e in parte a lui contemporanee.

La tradizione salesiana porta anche ad essere attenti alla dimensione organizzativa e strutturale in cui avviene la formazione: l'ambiente stesso e dunque l'organizzazione, assume valenza educativa. Questo significa orientarsi ad implementare nelle organizzazioni un sistema aperto, che valorizzi diversi modi di pensare e poi con i modi di organizzare e di progettare. L'apertura del sistema richiede comunque un'attenzione ai cambiamenti, un'apertura al territorio, un alto grado di flessibilità in relazione alla società, ricerca e sperimentazione continua perché quest'apertura inevitabilmente porta a ripensare a tutti gli elementi dell'organizzazione: obiettivi, struttura, cultura e leadership.

Il carisma e la tradizione educativa salesiana aiutano a caratterizzare l'impegno educativo e formativo e possono diventare un importante elemento di qualità dell'organizzazione. Anche le aziende, in questo tempo, stanno riscoprendo l'importanza di rifarsi a dei valori condivisi. I valori e i principi educativi della tradizione salesiana, assunti con fedeltà creativa, possono informare la *mission* dell'ente e diventare l'anima di tutti i processi che si attivano. Spesso si crea una certa dialettica tra i principi ispiratori dichiarati e quelli praticati. La distanza che, nella pratica, si riscontra tra il livello ideale e quello reale non va risolta troppo in fretta, può essere infatti un fattore di vitalità che spinge a tendere sempre di più

all'ideale. Nelle carte dei servizi, nelle presentazioni dell'ente, spesso anche nei documenti di progettazione vengono riportate le caratteristiche principali della mission a cui, come ente, ci si sente chiamati e in che misura tale mission dichiarata si traduce in operatività e può essere effettivamente rintracciata nei concreti processi messi in atto nella propria realtà.

Per concludere, riassumo le parole del cardinale Carlo Maria Martini scritte in una lettera alla sua diocesi, dove presentava il modello di Don Bosco. Lui considera Don Bosco e il carisma salesiano attuale, i valori salesiani possono essere assunti come cammino valido per la formazione del cristiano del XXI secolo, secondo le indicazioni del Concilio Vaticano II. Il "*buon cristiano e onesto cittadino*" di cui parlava con insistenza Don Bosco oggi può ben essere compreso in questa nuova espressione che vede coincidere due parole chiave: discepolo-missionario.

CAPITOLO 5 PROGETTO DI RICERCA: Valori salesiani, leadership educativa e carismatica: buone prassi per la comunità educativa

Premessa

Dai primi tempi dell'Oratorio, attorno a Don Bosco si andò costituendo una comunità come una famiglia, nella quale gli stessi giovani erano protagonisti; in essa si viveva un ambiente giovanile impregnato dei valori del Sistema Preventivo, con caratteristiche spirituali e pastorali ben definite, con obiettivi chiari ed una convergenza di ruoli pensati in funzione dei giovani.

Da questa comunità nacque la Congregazione salesiana; i salesiani, secondo lo stesso Don Bosco, sono, con la loro vita comunitaria, centri di comunione e di partecipazione per tutti coloro che vogliono apportare il loro contributo al progetto salesiano e diffondono il carisma.

Questa realtà carismatica viene vista oggi come una comunione organica, che vive la diversità dei doni e dei servizi come una realtà complementare, vissuta in mutua reciprocità, al servizio d'una stessa missione. Una comunità nella quale tutti, specialmente i laici, sono soggetti attivi, protagonisti dell'evangelizzazione dei singoli e delle culture. L'azione educativa è basata sull'idea di unità e unicità del soggetto, in una cultura della partecipazione e della condivisione; educare è un fatto sociale, frutto della convergenza di persone, interventi, qualifiche, secondo un progetto condiviso e attuato corresponsabilmente dalla comunità educativa. Una delle caratteristiche del Sistema Preventivo e della Spiritualità salesiana, è la partecipazione, che richiede una rete di relazioni sinceramente amichevoli e fraterne, che associa, in un'unica esperienza dinamica, tutti i partecipanti.

Questa esperienza di comunione e condivisione della missione di Don Bosco, contribuisce ad unire in sintesi armonica la cultura, la fede e la vita soprattutto quando si punta a realizzare questi obiettivi:

- coinvolgere tutti nella progettazione e animazione dei processi educativi, assicurando un orientamento comune nelle linee di realizzazione del progetto educativo;
- creare un ambiente educativo di comunicazione e relazioni intra ed interpersonali tra adulti e con i bambini/ragazzi, nel quale si sperimentino, in modo significativo e propositivo, i valori educativi ed evangelici della proposta salesiana;
- promuovere un'esperienza di vita cristiana secondo lo stile salesiano, che favorisca l'apertura a Dio, l'annuncio del Vangelo e un cammino progressivo di educazione alla fede;
- collaborare, mediante una qualitativa presenza educativa ed ecclesiale nel territorio, alla promozione ed evangelizzazione della società e della cultura;
- interpretare il ruolo attraverso il carisma salesiano e diffondere nella comunità uno stile di leadership carismatico, basato sui valori cardine del Sistema Preventivo e della Spiritualità salesiana.

Durante l'attività di ricerca, si è indagato se le organizzazioni educative salesiane riflettono un sistema di cultura basata sui valori salesiani e se questi valori sono tramandati, tramite delle buone prassi, alla comunità di riferimento.

5.1 CONTESTO E PARTECIPANTI ALLA RICERCA

Il contesto scelto per l'indagine di ricerca, che ha dato risposta significativa agli interrogativi, sono due scuole dell'Infanzia salesiane venete di due provincie diverse. La scuola dell'infanzia "Immacolata" di Lendinara (RO) che opera da molti anni sul territorio grazie alla presenza delle FMA e agisce secondo un progetto ben definito, quello di interpretare e realizzare il fine educativo di Don Bosco *"la cristiana e civile educazione dei giovani"* e la scuola dell'infanzia "Maria Ausiliatrice" di Battaglia Terme (PD), che da oltre ottant'anni educa con il cuore attraverso la presenza delle FMA. I valori promossi sono quelli della vita, dell'accoglienza, della condivisione, della solidarietà, della pace, della relazione con Dio in un rapporto scuola-famiglia di sostegno e crescita reciproca.

Si sono scelte queste due realtà perché, da come si evince dallo stralcio storico riportato in precedenza, sono ancora vive e attive le figure di riferimento religiose delle FMA (Figlie di Maria Ausiliatrice), una famiglia religiosa nata dal cuore di San Giovanni Bosco e dalla fedeltà creativa di Santa Maria Domenica Mazzarello, dedicano la loro vita all'educazione umana, cristiana e salesiana dei giovani. Don Bosco ha scelto per loro Maria, l'Ausiliatrice, che ha saputo incarnare e vivere la pedagogia del "prendersi cura", che rende concreta la loro passione educativa per i giovani.

Si è indagato se, all'interno dell'organizzazione, il sistema creato è sostenuto e guidato dai principi salesiani caratteristici quali: i valori preponderati come fiducia nel prossimo, clima affettivo, empowerment e motivazione, proattività, supporto e ascolto, integrità morale e spiritualità, i principi cardine del Sistema Preventivo (ragione, religione e amorevolezza), leadership educativa e carisma.

Il coordinamento delle risorse umane è tenuto da due coordinatrici che operano nel settore da molti anni e hanno l'occasione, ancora oggi, di collaborare con l'Ispettorato salesiano, un organo importante che permette di mantenere le radici storiche, che riconduce direttamente ai principi originari di Don Bosco. L'Ispettorato salesiano facilita lo scambio e il confronto a livello nazionale e

promuove il coordinamento attraverso appositi settori, uffici e collegamenti; le attività dell'Ispettorato Salesiano sono molteplici e concorrono tutte al supporto, alla formazione e alla cura di ragazzi e giovani. Tutto ciò è organizzato grazie all'impegno dei salesiani e dei/delle loro collaboratori3 laici3 allo scopo di seguire, adeguandolo ai tempi e alle circostanze in continua evoluzione, il Sistema Preventivo di Giovanni Bosco, nelle diverse realtà.

Si sono scelte due scuole di province differenti per comprendere se il contesto geografico e territoriale potrebbe influire sul cambiamento di alcune dinamiche organizzative e progettuali all'interno delle organizzazioni educative.

5.2 DOMANDE E OBIETTIVI DI RICERCA

Le domande di ricerca sono:

- In che modo la leadership educativa, carismatica e salesiana di Don Bosco è attuata all'interno dell'organizzazione?
- Come vengono tramandati i valori cardine della cultura salesiana all'interno della comunità educativa?

L'obiettivo generale della ricerca è quello di conoscere e analizzare se, all'interno delle organizzazioni educative descritte sopra, esiste una leadership carismatica e salesiana basata su dei valori cardine quali: fiducia nel prossimo, clima affettivo, empowerment e motivazione, proattività, supporto e ascolto, integrità morale e spiritualità, i principi cardine del Sistema Preventivo (ragione, religione e amorevolezza), che dovrebbero essere sposati in tutte le strutture salesiane, in quanto orientano le prassi educative quotidiane di/delle responsabili, coordinatori3, educatori3 e collaboratori3; inoltre, si cercherà di comprendere in che modo queste "buone prassi" siano perpetuate e tramandate all'interno della comunità educativa.

5.3 METODO

Il metodo perseguito per tale ricerca è partito, dalla definizione del problema, degli obiettivi e del tema di ricerca. Il problema conoscitivo è stato un punto di partenza per la ricerca, si è cercato, infatti, di dare risposta alle domande di ricerca attraverso la definizione degli obiettivi, descritti precedentemente, e la definizione di un tema di ricerca che verte sulla leadership carismatica, educativa e salesiana riferita ai valori cardine della cultura salesiana. In un secondo momento, si è definito il quadro teorico attraverso una rassegna della letteratura scientifica sull'argomento e una ricerca in rete attraverso parole chiave del tema di ricerca (esempio: leadership carismatica, leadership educativa, leadership trasformativa, carisma salesiano, pedagogia salesiana, Don Bosco, Sistema Preventivo) e concludendo l'analisi con una sintesi dei materiali trovati, mediante estrazione di concetti e asseriti chiave.

Per descrivere in profondità le realtà educative ho usato il *mixed methods*, una ricerca che combina intenzionalmente approcci quantitativi e qualitativi in momenti diversi del processo di ricerca; gli obiettivi che si prefigge la ricerca *mixed methods*, come insegnano Trincherò e Robasto (2019), sono quelli di combinare suggerimenti quantitativi e qualitativi per avere il miglior approccio possibile al problema di ricerca, rilevare dati quantitativi e qualitativi per ottenere una comprensione chiara e approfondita del problema di ricerca e usare dati quantitativi e qualitativi per ottenere inferenze, conclusioni e asseriti validi e attendibili, infine, rendere più solidi i risultati di ricerca con un modello d'indagine che usi i punti di forza di un approccio per compensare i punti di debolezza dell'altro.

L'architettura di ricerca *mixed methods* usa il disegno parallelo in cui, il ricercatore, impiega approcci qualitativi e quantitativi in contemporanea allo scopo di rendere le rilevazioni e le analisi maggiormente affidabili.

5.3.1 Strumenti

Gli strumenti di rilevazione dei dati sono stati pensati e costruiti *ad hoc* mettendo in correlazione la letteratura di riferimento e l'idea d'indagine sulla tematica di ricerca. Si sono costruiti alcuni strumenti, tra i quali:

- strumento quantitativo ad alta strutturazione con griglia di criteri, per classificare le informazioni presenti nel documento PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa), di entrambe le scuole, all'interno di una tipologia predefinita, mista a check list per controllare la presenza o meno di date informazioni o affermazioni e scale di valutazione per rilevare il grado o l'intensità di determinate affermazioni.

La visione di tali griglie è presente negli *Allegati 1 e 2*.

La griglia è stata strutturata per poter analizzare in profondità tutte le varie sezioni che il PTOF contiene. Il PTOF lo si può vedere come una sorta di documento identificativo dell'istituto, coerente con le indicazioni guida nazionali e le esigenze interne a quella specifica realtà educativa e scolastica. Il PTOF può essere stilato in due modi, liberamente oppure nella piattaforma ministeriale che consente di compilare le quattro sezioni attive (descrizione della scuola, strategie da adottare, attività didattiche e formative, aspetti organizzativi) che serviranno a costruire un'immagine completa ed esaustiva della scuola.

Come si può vedere negli *Allegati 1 e 2*, le griglie sono stata divise in 4 sezioni d'indagine con annesse sottodimensioni per costruire la domanda:

1. PTOF E SEZIONI: per verificare la completezza del documento;
2. CULTURA: s'indaga se è presente nel documento la descrizione dei valori salesiani e del Sistema Preventivo;
3. IDENTITA': descrizione della mission dell'istituto tramite specificazione della tipologia di scuola, storia dell'istituto, analisi del contesto in cui è inserita, finalità della scuola e identità pedagogica;

4. STRATEGIA: ricercare se sono stati esplicitati gli obiettivi formativi tramite una proposta formativa che include progetti di stampo salesiano (progetto continuità, religioso e di educazione civica, progetti che riguardano la genitorialità e annessi impatti sulla comunità educativa).

Si è scelto di analizzare questi contenuti perché sono in relazione con le parole e le scritture di Don Bosco, il quale, precisava, che in un'organizzazione salesiana devono essere presenti alcune peculiarità per fare sì che l'istituto sia promotore di valori salesiani, del Sistema Preventivo e formi "onesti cittadini e buoni cristiani". Per Don Bosco era importante che l'istituto fosse presente e attivo nella comunità di riferimento, per divenire la cosiddetta "comunità educante", che fosse un luogo di formazione cristiana e spirituale, di vita comunitaria, luogo di crescita, educazione e formazione sia per i/le bambini3 sia per i genitori.

- uno strumento qualitativo a bassa strutturazione: l'intervista semi-strutturata alle due coordinatrici (*Allegato 3*), creata appositamente per andare ad indagare sull'operato quotidiano delle coordinatrici, le prime ad essere state intervistate, attraverso l'approfondimento dei cinque nuclei tematici di riferimento (valori salesiani, Sistema Preventivo, carità cristiana, leadership carismatica e salesiana e spirito di famiglia). Le domande sono state strutturate per raccogliere informazioni relative alla conoscenza dei valori salesiani e la loro attivazione all'interno del team e dell'organizzazione, conoscenze relative al Sistema Preventivo e attuazione del medesimo, sondare il concetto di carità cristiana, importante per Don Bosco per coinvolgere i/le follower, rilevare concetti salienti su come si possa impersonificare una leadership basata sul carisma salesiano ed infine creare lo "spirito di famiglia" basato sulla piena crescita individuale delle persone;
- dopo l'intervista alle coordinatrici si è proceduto per un'altra intervista di gruppo semi-strutturata (*Allegato 4*), per le 4 educatrici (2 della scuola

dell'infanzia di Lendinara e 2 della scuola di Battaglia Terme), è stata realizzata estrapolando, dalla precedente intervista, dei contenuti rilevanti che hanno permesso di determinare delle domande mirate da porre alle educatrici, seguendo, comunque, i cinque nuclei tematici di riferimento (valori salesiani, Sistema Preventivo, carità cristiana, leadership carismatica e salesiana e spirito di famiglia) , l'iter di svolgimento pensato prevedeva maggiormente l'uso di domande aperte per lasciare spazio di riflessione e di confronto sulla tematica, alcune volte per stimolare la risposta e l'interazione dei membri si sono usati stimoli visivi ed interattivi (es. immagini emblematiche oppure app Wooclap con Word Cloud, ecc...) visto che l'intervista si è svolta su piattaforma Zoom;

- intervista di gruppo semi-strutturata (*Allegato 5*) per i 5 genitori delle scuole, si è seguito lo stesso iter per intervistare le educatrici, l'intervista è stata strutturata dopo aver intervistato le educatrici e le coordinatrici, dalle quali si sono ricavate le domande. L'esposizione è stata resa semplice attraverso delle domande aperte e inserendo più stimoli visivi e interattivi (immagini emblematiche, app Wooclap con sondaggio e risposta multipla), questo per animare la conversazione e intrattenere durante la videochiamata su piattaforma Zoom.

La validità che si andrà a rilevare sarà interna in quanto, gli strumenti aiuteranno ad individuare i fattori che si vorranno far emergere; l'attendibilità della rilevazione, invece, sarà data dalla triangolazione dei dati, i dati raccolti su soggetti diversi, attraverso le medesime tecniche, porteranno alle stesse conclusioni.

5.4 RISULTATI

Nelle sue scritture, Don Bosco dà delle indicazioni su che tipo di comportamento si dovrebbe tenere quando si è al vertice di una organizzazione educativa salesiana. I/Le follower devono sentirsi coinvolti attraverso i valori della carità cristiana (pazienza, altruismo, amore per il prossimo, riflessione con Dio) e bisogna instaurare con loro una relazione di fiducia; questo creerà la base per la costruzione di una comunità educativa autentica basata sui valori salesiani quali: presenza e ascolto attivo, sostegno, supporto e assenza di giudizio. Inoltre, spiega come gli/le educator3 dovrebbero attivarsi e relazionarsi verso gli/le educand3; il coinvolgimento attraverso la gioia è un primo passo per diffondere il carisma, avere la virtù della pazienza, essere altruisti, saper instaurare relazione positive, essere presenti attivamente e passivamente attraverso l'osservazione, ascoltare gli educandi attivamente, dare sostegno e consiglio, non giudicare, dire la "parolina buona all'orecchio", cercare di capire il loro stato d'animo, giocare con loro, essere presenti, lasciare tempo agli/alle educand3 di fidarsi e lasciarli andare da altre figure di riferimento se ne sentono il bisogno, alternare la prossimità e la distanza, mantenere un'imparzialità, riprendere e rimproverare cose gravi in separata sede, promuovere il benessere psicofisico e la serenità, dare attenzione, offrire una ricca proposta educativa, indagare sui bisogni dei/delle bambin3 e dei genitori per creare percorsi di formazione mirati.

Il comportamento adeguato verso le famiglie che dovrebbero tenere sia coordinator3 che educator3, invece, è il seguente: affiancare i genitori nel loro ruolo, essere disponibili all'ascolto, alla carità e alla cortesia, cercare di evitare i conflitti per non perdere la carità cristiana, consigliarsi con la famiglia, promuovere la collaborazione nelle decisioni, coinvolgere attivamente i genitori e gli/le educand3 per attivare in loro il senso di comunità, condividere il percorso di crescita.

I dati raccolti sono stati analizzati a partire dalla trascrizione delle risposte in un testo discorsivo per poi essere analizzate tramite l'analisi del contenuto, da cui

sono emersi i nuclei di significato presenti nel testo delle risposte delle/degli intervistati.

La tecnica di ricerca usata consente prevalentemente una raccolta di dati che si avvale di codici verbali (scambi discorsivi, riflessioni orali) ricercati e poi trasferiti per l'analisi seguendo diverse fasi di sistematizzazione dei dati (Semeraro, 2011). Il software usato per tale sistematizzazione è stato ATLAS.ti e le fasi di analisi del contenuto hanno rispettato il seguente processo:

1. *trascrizione* letterale delle interviste in un testo scritto su Word;
2. *ricerca* delle parole chiave tramite analisi manuale e costruzione di una tabella di riferimento in cui sono state inserite diverse parole chiave in base ai nuclei tematici (valori salesiani, Sistema Preventivo, carità cristiana, leadership carismatica e salesiana e spirito di famiglia) e in riferimento alla letteratura (suggerimenti di Don Bosco relativi ad ogni nucleo tematico, *Allegato 6*);
3. *codificazione*: per ciascuna risposta sono stati dedotti i cinque nuclei di significato, con attenzione nello specifico a elementi legati alle indicazioni che suggeriva Don Bosco nelle sue scritture. A tali nuclei sono state associate delle "etichette" (codici) per via inferenziale, che ne riassumessero i contenuti. Si è cercato di trovare le etichette più fedeli possibili ai nuclei di significato presenti nelle risposte e in linea con gli obiettivi della ricerca. La codificazione è avvenuta sia cercando aspetti coerenti con la letteratura sopra presentata (approccio *top down*), sia valorizzando alcuni aspetti peculiari emersi nelle risposte, anche non presenti in letteratura (approccio *bottom up*);
4. Si è proceduto poi ad *aggregare* i codici creati, dividendoli per macrotematiche (gruppi di codici in ATLAS.ti) correlate ai nuclei tematici delle interviste, includendo alcuni codici in un altro codice dal significato più ampio (sottocodice). I gruppi creati poi hanno seguito la logica per inclusione;
5. Per ogni gruppo si è resa nota la possibile relazione attraverso la creazione di *mappe concettuali* utilizzando un software specifico Mindmomo. Le mappe identificano le relazioni tra codici, questo permette di visualizzare in maniera ampia le eventuali relazioni comuni tra le risposte ottenute;

6. Per ogni macro-tema, sono state poi fatte *riflessioni* sui nuclei tematici comuni ad entrambe le scuole indicando quali sono attraverso alcune citazioni letterali;
7. In un secondo momento, per ogni macro-tema definito nelle mappe sono stati identificati dei *temi peculiari e rilevanti* per ogni scuola, valorizzando così la prospettiva *bottom up*.
8. Per concludere si sono analizzate, in maniera quantitativa le risposte alle griglie relative ai PTOF.

Si precisa che la rappresentazione dei dati ha cercato di rendere i risultati comprensibili attraverso l'utilizzo di mappe, tabelle, e citazioni. Va ricordato, però, che gli aspetti emersi sono molto complessi, interconnessi e la presentazione in macro-tematiche è stata resa funzionale per la riflessione e la rappresentazione.

Per cercare di dare risposta concreta alle domande di ricerca e soddisfare gli obiettivi che prevedeva questo elaborato finale, vengono presentate, di seguito [Figura 5.4], quelle che sono state le tematiche comuni più rilevanti con annesse relazioni, emerse in entrambe le scuole a riguardo dei cinque nuclei tematici di riferimento.



Figura 5.4. Tematiche rilevanti comuni alle scuole partecipanti

I valori salesiani comuni alle due scuole sono:

- **l'accoglienza** che contiene il concetto di **familiarità e fermezza**, collegato ad un altro valore la **gentilezza**. Riscontrabile in queste citazioni letterarie, le coordinatrici dicono: *“il fatto che tutti posso sentirsi accolti, i bambini, i genitori, gli insegnanti, tutto il personale anche non insegnante”*, le educatrici sono d'accordo su questa affermazione: *“un educatore salesiano per eccellenza dev'essere positivo, accogliente, gentile ed entusiasta ma sapere mettere dei paletti, attraverso la fermezza, per creare il contenitore sicuro su cui agire”*, i genitori dichiarano: *“l'accoglienza e la gentilezza vista nei comportamenti dei figli, è un positivo approccio verso l'altro e le nuove esperienze che hanno imparato a scuola”* poi *“ti senti parte di una comunità in cui c'è quel sentimento di familiarità”*;
- la **centralità del bambino**, rivista nelle parole delle coordinatrici che affermano: *“il valore del bambino/ragazzo come essere unico, in cui c'è un punto accessibile al bene”*, le educatrici dichiarano che: *“la centralità sta nel vedere il bambino come essere unico e speciale”*, i genitori: *“si denota molto la centralità del bambino nel percorso educativo, hanno la possibilità di esprimersi”*;
- fare parte di una **comunità** che contiene l'idea della **comunità educante**, le coordinatrici ammettono: *“questo spirito di accoglienza, tutti insieme formiamo la comunità, una comunità educante ognuno nei suoi ruoli, tutti quanti siamo lì per crescere insieme e per fare in modo che la scuola cresca”*, le educatrici si esprimono dicendo: *“Non facciamo nulla da soli, si collabora, a tutti i livelli, tutti è connesso”*, i genitori: *“è sentirsi parte di una comunità, è bello vedere come sono gli incontri tra i bambini al di fuori della scuola”* poi *“i miei figli si sentono parte di una comunità educante, non siamo soli, siamo insieme”*;

- la **condivisione** che contiene anche la condivisione di un **progetto educativo**: *“la condivisione con le colleghe, ma anche con la famiglia e i bambini”* le coordinatrici si accomunano su questa idea, i genitori dichiarano di: *“continuare il percorso di condivisione a casa per vedere i risultati sui figli”*, le educatrici: *“è una condivisione di valori e di un progetto educativo comune”*;
- **la gioia e l’allegria**: *“questa dimensione gioiosa e allegra nella scoperta delle piccole cose”* la riscontrano i genitori nei/nelle figli, le coordinatrici: *“il cortile è l’esperienza dell’allegria che Don Bosco voleva che ci fosse nei suoi oratori, noi siamo anche scuola ma l’allegria non deve mancare per me è un punto focale”*, le educatrici: *“essere gioiosi attraverso il sorriso sulle labbra”*;
- il valore della **famiglia** che contiene il **senso** di famiglia e sentirsi **parte** di una famiglia all'interno dell'istituto, le coordinatrici dicono: *“la famiglia è quello che si vive, quello che si vuole dare e comunque si respira sempre anche con l’aiuto della presenza delle figlie di Maria Ausiliatrice, ti senti parte”*, le educatrici: *“la scuola è familiare, questo è un valore, sentirsi parte di una grande famiglia*, i genitori: *“la scuola salesiana è una famiglia che scalda il cuore perché si va oltre l’apparenza”*;
- i **valori religiosi e spirituali**, i genitori dicono che: *“i valori religiosi sono dei grandi valori, ti danno un respiro più ampio, ti danno la prospettiva, è una conferma di quello che si fa”*, le educatrici: *“importanti sono i momenti di riflessione e preghiera”*, le coordinatrici: *“il “buongiorno salesiano” è un momento importante di preghiera, riflessione della giornata”*.

Per il nucleo tematico riguardante il Sistema Preventivo si accomunano questi aspetti:

- si ritrova il concetto di **accoglienza**, con una declinazione diversa rispetto a prima la quale era considerata come “atto di accogliere le persone”, in questo caso la sfumatura data dalle coordinatrici è questa: *“accogliamo tutti con bontà,*

- *fiducia, serenità e gioia*, dalle educatrici è intesa come: *“accogliere i genitori ritagliando dei momenti per loro, dedicare del tempo per condividere le preoccupazioni e trovare strategie risolutive”*, i genitori dicono: *“sono sempre tutti pronti ad accogliere i nostri disagi”*;
- **amorevolezza**, parola chiave citata da tutti i/le partecipanti perché fondamento del Sistema Preventivo che, a sua volta contiene il concetto di **accoglienza indistinta** collegato al concetto di accoglienza descritto precedentemente, *“presenza accogliente che si fonda sull’amorevolezza attraverso l’empatia”*;
- si ripete anche la nozione di **gioia, allegria ed entusiasmo**, intesa con una sfumatura diversa rispetto alla precedente, ossia un modo di essere e di vivere all’interno della scuola, si dice a riguardo: *“l’allegria è saper essere spensierati, non portare i problemi con sé”*, *“le maestre sono sempre gioiose e allegre, danno entusiasmo ai bambini, non si percepisce pesantezza”*;
- la **ragione**, altra parola chiave citata da tutti che definisce il Sistema Preventivo e contiene l’idea che tutto deve essere **pensato**, le educatrici dicono che: *“tutto deve essere pensato e condiviso con i genitori”*, i genitori: *“si vede che tutto è ragionato per i bambini”*, le coordinatrici *“condividiamo il percorso formativo attraverso il PTOF dove tutto è ragionato”*;
- la **religione**, altro concetto chiave del Sistema Preventivo che tutti hanno citato, le coordinatrici accordano su: *“cerchiamo di vivere una spiritualità che va oltre l’ora di IRC che avvolge la nostra quotidianità e che dimostra la nostra amicizia con Dio”*, le educatrici: *“progetto quotidiano dei gesti gentili, momento di preghiera e saluto iniziale per chiedere come stiamo”*, i genitori: *“i nostri figli ci invitano a pregare prima di mangiare”*;
- il tema della **formazione ampia** che contiene l’idea di divenire dei **prossimi cittadini**: *“progetto per aiutare il bambino a staccarsi dall’adulto per formare il futuro cittadino, come voleva Don Bosco, onesto, giusto e amorevole”*,

“processo che porta ad una libertà di scelta consapevole una volta che si è adulti e cittadini”.

Per il nucleo tematico relativo alla carità cristiana si accorda su questi concetti:

- si ritrova nuovamente il concetto di **accoglienza** con il significato che si è dato per i valori salesiani cioè “atto di accogliere persone”,
- il **volersi bene** che contiene a sua volta in concetto di **stare bene insieme**, “è mettere il nostro tempo a disposizione per il confronto, tutto per il benessere del bambino e della famiglia, per stare bene insieme”, “stare bene insieme, nella dimensione di gruppo”, “è volersi bene, stare uniti”;
- il sentimento d’**amore**: “amore è il sentimento che prevale, lo sento anche nei miei figli, “amore per gli altri”;
- la **disponibilità**: “mettersi a disposizione senza ottenere nulla in cambio”, “il valore della disponibilità è importante per essere una buona persona cristiana”;
- l’**attenzione**: “attenzione agli altri soprattutto alle persone nuove, colleghe, famiglie e bambini”, “attenzione agli stati d’animo altrui”.

Per la macro-tematica relativa alla leadership carismatica e salesiana le scuole hanno quest’idea comune:

- **ascolto**: “sentire che si è anche ascoltati perché ognuno, ecco, in qualsiasi ambito è prezioso”, “un leader capace di ascolto” idea comune alle coordinatrici, i genitori ammettono: “io mi sento ascoltato”, le educatrici conciliano sul ricevere un: “senso di ascolto”.
- l’uso di una **comunicazione efficace**, “l’uso di una comunicazione efficace quindi osservo il mio leader per imitare”;
- intrattenere **buone relazioni**: “per essere gruppo servono buone relazioni”;

- dare e ricevere **insegnamenti**: *“ricevo ogni giorno un insegnamento, dalle maestre, dai miei figli”, “mi viene insegnato sempre qualcosa”*;
- fare **gruppo**: *“coinvolgere tutti, ecco, una cosa che faccio è quella di stimolare la collegialità”*;
- dare l'**esempio**: le coordinatrici dicono *“Essere d'esempio concreto”*, le educatrici invece: *“il mio leader è un esempio”, “noi educatori siamo un esempio per i bambini e siamo figure di riferimento”*, i genitori *“ho ascoltato e seguito gli esempi comportamentali che mi sono stati consigliati”*;
- il valore della **comunità** riscontrato in precedenza, ma con una declinazione riferita alla leadership. Dalle parole delle coordinatrici si estrapola: *“capaci di mettersi in servizio della comunità educante in prima persona”*, le educatrici accordano che: *“la comunità in generale ha una buona leadership”*.

Per concludere, si termina con l'ultimo nucleo tematico, lo spirito di famiglia e si conviene quanto segue:

- avere **cura e attenzione**: *“dare l'attenzione e chiamare a partecipare”, “cura come attenzione ai bisogni degli altri, delle persone e dell'ambiente”*;
- lo si **sente** proprio: *“sentire lo spirito della comunità, si è una grande famiglia”*;
- s'**impara** l'uno dall'altro: *“C'è un insegnamento reciproco tra genitori e figli”*; *“s'impara da tutti soprattutto dai bambini”*;
- è **confronto**: *“un confronto vivo sulla salesianità con i fratelli spirituali”*.

Come scritto in precedenza, si sono volute evidenziare delle riflessioni importanti che sono emerse durante le interviste, che potranno andare a rinforzare i risultati della ricerca, arricchire la proposta formativa ed educativa delle scuole partecipanti e definire degli sviluppi futuri.

Durante l'intervista con i genitori è emersa una sfaccettatura importante, relativa al macro-nucleo del "Sistema Preventivo"; si è parlato di come questo sistema potenzi l'acquisizione delle cosiddette *soft skills*, si sottolinea l'importanza di intrattenere rapporti empatici per sviluppare l'intelligenza emotiva e si afferma: "*il metodo preventivo trasmette l'empatia, è una dote, una competenza che servirà quando saranno più grandi (i figli), alla fine si sta parlando di intelligenza emotiva e questo metodo permette una buona strada per impararla*". Come ci insegna Goleman (1995), l'intelligenza emotiva può essere definita come la capacità di identificare i nostri sentimenti e quelli delle altre persone, di motivare sé stessi, e di gestire, in maniera positiva le nostre emozioni, tanto interiormente, quanto nei rapporti sociali. Le emozioni definiscono la qualità delle nostre decisioni e delle nostre azioni. L'intelligenza emotiva permette di identificare le emozioni, di saperle gestirle, di creare e mantenere relazioni di qualità, di gestire i conflitti, di motivare sé stessi e gli altri.

Significativo è stato il concetto di inclusività, alla fine dell'intervista con i genitori, dopo la domanda finale che invita ad aggiungere qualche aspetto rilevante, un genitore dice: "*un papà musulmano ha portato un mazzo di rose enorme perché era la festa delle suore*". questo significa "*lasciare spazio a tutti senza "snaturarsi" della propria identità, è il massimo che si può richiedere!*". L'inclusività, quindi, viene pensata con il suo significato primario: "senso generale di orientamenti e strategie finalizzati a promuovere la coesistenza e la valorizzazione delle differenze attraverso una revisione critica delle categorie convenzionali che regolano l'accesso a diritti e opportunità, contrastando le discriminazioni e l'intolleranza prodotte da giudizi, pregiudizi, razzismi e stereotipi" (dizionario Treccani).

Si ribadisce, poi, l'importanza della spiritualità e della preghiera, *“la continuazione si rivede a scuola con le suore, di dire le preghiere come a casa, questa attenzione alla preghiera e ringraziare per le cose che abbiamo, un dire semplicemente grazie”*. La preghiera è un fatto sociale, crea la comunità, definisce l'identità gruppale dei fedeli; dunque, educare alla preghiera significa abilitare a fare propria l'esperienza della tradizione cristiana in una dimensione ludico-pedagogica che crea un rapporto di amicizia, quasi magico, tra il/la bambino e Gesù, i/le bambini che gioiscono dell'amore che Dio ha per gli uomini ascoltando le storie del Vangelo.

Durante l'intervista con le coordinatrici, invece, sono emerse due tematiche importanti a cui si vuole dare un'evidenza: la capacità di perdono e di ricominciare da capo, *“una grande virtù cristiana che aiuta a ricostruire o a rinvigorire le relazioni”*. I/Le bambini dovrebbero imparare a perdonare e ad essere perdonati, questo pregio è importante esattamente come imparare ad esprimersi o a relazionarsi con il proprio ambiente. Diviene essenziale, quindi, che i/le bambini comprendano il valore di chiedere scusa e quello di essere perdonati. Insegnargli ad essere responsabili dei propri errori è uno dei primi passi che, in questo caso, sarà di grande aiuto.

Un altro aspetto importante è il confronto vivo sulla salesianità tra salesiani. Si sente una forte mancanza di dialogo dopo i due anni di pandemia, perché *“per esempio quest'anno c'eravamo programmati tre incontri proprio di questa cosa, dopo purtroppo è stato un anno allucinante perché ci siamo ammalati quasi tutti di Covid e quindi tra uno che mancava, due che mancavano praticamente siamo riusciti a farne uno fatto bene, però cerchiamo di usare anche momenti del collegio docenti per dirci alcuni suggerimenti anche relativi proprio alle modalità che applichiamo però la lontananza è stato un ostacolo, farlo in presenza è meglio perché migliori la relazione, si crea una relazione diversa”*.

Il potenziamento di alcune strategie e prassi quotidiane si rinvigorisce se il confronto avviene in presenza, questo permette l’instaurarsi di relazioni di fiducia, consolidando e rafforzando i rapporti.

Passiamo alla discussione dei risultati emersi dall’analisi quantitativa delle griglie; come si può notare nella Tabella 5.4 entrambe le scuole partecipanti, si presentano nei documenti in maniera completa ed esaustiva attraverso l’esplicita scrittura e spiegazione della cultura di riferimento (valori salesiani e Sistema Preventivo), della mission, dell’identità della scuola, esiste un’approfondita analisi del contesto dove vengono esplicate le finalità dell’organizzazione educativa nella comunità di riferimento, i progetti di continuità e religiosi sono inseriti e spiegati in entrambe le realtà, per quanto riguarda i progetti di educazione civica, nei PTOF 2019-2022, solo una delle due scuole lo esplicita; i progetti relativi alla genitorialità sono attivi e gli impatti che tali progetti hanno sulla comunità sono rilevati.

Domande	Risposte	
	Scuola dell’Infanzia “Maria Ausiliatrice” (Battaglia Terme)	Scuola dell’Infanzia “Immacolata” (Lendinara)
<i>PTOF E SEZIONI</i>		
1.1.1 Nel PTOF sono presenti le 4 sezioni standard?	SI	SI
1.1.2 Quante delle 4 sezioni sono presenti?	3 DI 4	4 DI 4
1.1.3 Quanto il PTOF è completo nella descrizione delle sezioni?	4/4 Molto	4/4 Molto

<i>CULTURA</i>		
2.1.1 I valori salesiani sono esplicitati?	SI	SI
2.1.2 Viene citato il sistema preventivo di Don Bosco?	SI	SI
2.1.3 Quanto i valori salesiani e/o il sistema preventivo vengono integrati e correlati nella spiegazione delle sezioni?	4/4 Molto	4/4 Molto
<i>IDENTITA'</i>		
3.1.1 Viene spiegata l'identità della Scuola?	SI	SI
3.1.2 Sono presenti i cenni storici?	SI	SI
3.1.3 Viene rappresentata l'analisi del contesto?	SI	SI
3.1.4 Vengono esplicitate le finalità della scuola in relazione ai valori salesiani?	SI	SI
3.1.5 Quanto viene argomentata l'identità pedagogica della scuola	4/4 Molto	4/4 Molto

in relazione ai valori salesiani?		
STRATEGIA		
4.1.1 La proposta formativa include progetti di continuità?	SI	SI
4.1.2 Quanto questi progetti hanno impatto nella comunità?	4/4 Molto	4/4 Molto
4.1.3 Viene esplicitata una parte nel PTOF relativa al progetto religioso?	SI	SI
4.1.4 Nel PTOF è presente una parte relativa all'educazione civica?	SI	NO
4.1.5 Quanto è ricca la proposta formativa?	4/4 Molto	4/4 Molto
4.1.6 Ci sono progetti che includono la famiglia?	SI	SI

Tabella 5.4. Risultati relativi alle domande sui PTOF

Riassumendo, dai risultati appena illustrati si evince come le scuole siano accomunate da valori e prassi simili che riescono a tramandare in maniera circolare alla comunità educativa; le funzioni cardine di uno stile di leadership carismatico e salesiano sono presenti e questo si deduce dall'analisi dei dati e dall'argomentazione riportata, l'analisi quantitativa fa risultare quanto le scuole siano complete anche a livello documentale. Inoltre, emergono anche alcuni spunti di riflessioni importanti, che possono diventare la base per altri approfondimenti e per migliorare ulteriormente la qualità di questo sistema.

CAPITOLO 6 CONCLUSIONE DEL PROGETTO

6.1 CONCLUSIONI

Dai risultati si evince che entrambe le scuole sono fedeli ad alcuni fondamenti scritti da Don Bosco sui cinque nuclei tematici, la correlazione si può notare nell'*Allegato 6*; le parti evidenziate denotano la somiglianza. Obiettivamente bisogna sottolineare che, tali fondamenti risalgono ad un tempo passato, oggi alcuni concetti si possono trovare sottoforma di sinonimi o di parole rielaborate e rese più consone ai tempi e alle dinamiche recenti.

Riassumendo si può definire quanto segue: nelle scuole dell'infanzia "Immacolata" e "Maria Ausiliatrice" i valori salesiani preponderanti sono definiti dallo stile tipico della cultura salesiana, la gioia e l'allegria si respirano sia a livello relazionale, sia a livello ambientale e contestuale, lo spirito di condivisione si avverte soprattutto nel rapporto scuola-famiglia, quando viene discusso il progetto educativo. Le scuole si presentano accoglienti, familiari, dove vige una fermezza che prende questa declinazione positiva, ossia, avere un punto di riferimento che consiglia e promuove pratiche atte allo sviluppo intero e completo della persona, il valore della famiglia salesiana è insito nella comunità educante, le persone percepiscono e respirano un "senso di famiglia" e se ne sentono parte; le scuole promuovono una "centralità del bambino" come essere unico e irripetibile che, grazie ai valori religiosi e spirituali, andrà a formare la società futura. Il Sistema Preventivo è incoronato e sostenuto dai suoi tre pilastri sacri (ragione, religione e amorevolezza), intriso di gioia, allegria e accoglienza, questo sistema permette una formazione ampia, quella che andrà a formare i/le future cittadini. Il concetto di "carità cristiana" è attuato attraverso l'attenzione, la disponibilità, l'amore per il prossimo come pre-occupazione, è un sentimento puro del "volersi bene", per creare "lo stare bene insieme", attraverso l'accoglienza.

La leadership carismatica e salesiana si definisce attraverso l'ascolto attivo, uno stile di comunicazione efficace, l'instaurarsi di buone relazioni in tutta la comunità, ci si aspetta un insegnamento, che non viene mai disatteso, attraverso l'esempio e, infine, è importante il concetto di comunità, nutrirla diviene un obiettivo dello stile di leadership. Lo spirito di famiglia è percepito negli atti di cura e attenzione, attraverso il confronto, l'imparare l'uno dall'altro, in entrambe le realtà viene sentito.

In sintesi, un'organizzazione educativa salesiana, più che un'istituzione già "fatta e finita", è un organismo vivente che esiste nella misura in cui cresce e si sviluppa. Per questo non si deve curare soltanto la sua organizzazione, ma soprattutto sviluppare la sua vita. Ci sono alcuni elementi che possono indicare il grado di vitalità che un'organizzazione salesiana può offrire per avviare un cammino positivo di crescita: la qualità delle relazioni umane che si danno al suo interno sviluppano relazioni fraterne, di rispetto e d'interesse e ciò permetterà la piena condivisione dei valori fondamentali della missione e dello stile salesiano; la maturità del senso di appartenenza, che si manifesta nella condivisione chiara e consapevole degli obiettivi e una partecipazione sempre più accurata e generosa nelle responsabilità educative; lo sviluppo di un'identità educativa e pastorale in tutta la comunità partendo dalla condivisione dei valori centrali; diffondere i valori identitari attraverso uno stile di leadership carismatico, educativo e salesiano fondato sull'ascolto attivo, che dopo la pandemia è divenuto un bisogno lampante e necessario, dare e seguire un esempio di leadership trasformativa che punta alla piena realizzazione delle persone.

6.2 LIMITI E SVILUPPI FUTURI

Parlando di limiti, si è dovuto riflettere soprattutto sulle fasi della ricerca, perché per quanto riguarda la tematica, nessuno dei partecipanti ha mai rivolto una critica alla pedagogia salesiana; i valori salesiani, il Sistema Preventivo, il valore di carità cristiana, la leadership educativa, carismatica e salesiana e lo spirito di famiglia, sono sempre stati considerati dai partecipanti come punti di forza delle organizzazioni educative e del progetto formativo.

I limiti che riguardano la ricerca, invece, sono stati dettati dal tempo e ad uno sviluppo del progetto che non prevedeva la presenza fisica della ricercatrice all'interno della scuola; questo poteva permettere la nascita di relazioni autentiche, scambio di riflessioni e un confronto attivo e proattivo costante. La partecipazione e l'osservazione diretta di alcune pratiche della quotidianità avrebbero permesso un'analisi più mirata delle prassi e una partecipazione più sentita.

Gli sviluppi futuri, invece, sono emersi durante la conversazione con alcuni partecipanti e si possono identificare in questi punti:

- prevedere un potenziamento sul confronto di alcuni temi che riguardano la salesianità, per alcuni sarebbe necessario progettare del tempo per confrontarsi attivamente con la comunità educativa sui valori salesiani e il loro risvolto sulla pratica;
- desiderio di poter partecipare a “momenti di riflessione” gruppale che affrontino alcuni temi sulla pedagogia salesiana e portare delle testimonianze;
- tema dell'inclusività: alcune realtà vorrebbero rendere noto come la scuola sia un luogo inclusivo per le persone bisognose (ad esempio i profughi di guerra ucraini) oppure come alcune persone straniere, di religione diversa (esempio musulmani) decidano di far frequentare ai figli una scuola salesiana perché credono nel progetto di unicità e centralità del bambino e credono nella presenza delle figure ecclesiastiche nell'educazione dei propri figli.

Per concludere la riflessione: si potrebbe pensare ad una continuazione del confronto vivo sulle pratiche che le scuole attivano, cercando di ampliare l'invito ad altre scuole salesiane che amano parlare con altre scuole e comprendere i propri punti di forza e di debolezza per un costante miglioramento.

RINGRAZIAMENTI

Il mio percorso di due anni si è concluso, non smetterò mai di dire quanto sia stato arricchente e sfidante. Mi ha permesso di crescere come persona e professionista e di intraprendere delle relazioni significative, tutte le persone che ho avuto l'onore di incontrare in questo percorso mi hanno donato e insegnato qualcosa, per questo desidero ringraziare la mia relatrice, la professoressa Lorenza Da Re che ha creduto in me e nel mio progetto fin dall'inizio e mi ha sostenuto nelle mie scelte, mi ha lasciato uno spazio d'autonomia per farmi evolvere nei miei studi creativi, divenendo, durante questa esperienza, un punto di riferimento stabile, una coach e una mentor che io ammiro e a cui aspiro; ringrazio anche il professore Ettore Felisatti che attraverso il suo contributo delicato e gentile è riuscito a farmi crescere come studentessa, la professoressa Monica Fedeli che mi ha spronato a credere in me stessa; un grazie speciale anche a tutte le professoresse e ai professori incontrati durante le lezioni del corso, alla tutor Giulia Crivellari per essere stata sempre presente e disponibile nei miei confronti, tutta la grande famiglia del CUR che in questi anni mi ha fatto sentire all'Università quando ero a casa e a casa quando ero all'Università. Un ringraziamento di cuore va al mio gruppo di amiche e amici "Fritti Misti", persone che per me sono state un dono, Paolo, Maria, Barbara. Un grazie speciale va alla dottoressa Roberta Bonelli sempre pronta per un aiuto e consiglio.

Un ringraziamento doveroso e sentito va al mio compagno di vita Mosè, grazie a lui, al suo continuo supporto, mi ha spronato a condurre questo percorso nel migliore dei modi, sostenendomi continuamente ed essendo per me un coach per eccellenza, con le sue parole è riuscito a motivarmi costantemente, ai miei genitori e ai genitori del mio compagno sempre presenti per un supporto ad ogni successo (e insuccesso) raggiunto, a tutti coloro che mi hanno supportato e sopportato incondizionatamente. Ringrazio i miei ragazzi e ragazze, bambine e bambini che in questi anni mi hanno dato la possibilità di esprimermi in veste di educatrice, grazie a loro per avermi motivato e sostenuto nel mio percorso, chiedendomi

sempre dopo un esame com'era andata, alla mia collega Cinzia che grazie alle sue parole affettuose mi ha incrementato l'autostima. Alle scuole "Immacolata" e "Maria Ausiliatrice" che mi hanno dato fiducia in maniera incondizionata e hanno saputo dare il giusto valore a questa collaborazione. Alla scuola dell'infanzia "Mamma Margherita" per avermi dato la possibilità di perseguire i miei obiettivi. Ringrazio chi mi ha creato l'occasione per ampliare i miei orizzonti, superando i miei limiti, questo mi ha permesso di crescere e di imparare nuove cose, incrementando il processo di miglioramento continuo a cui tendo ogni giorno. Ringrazio questa tesi di ricerca perché ho potuto sperimentare un mondo a me sconosciuto, a volte impegnativo, ma entusiasmante e stimolante.

Un grazie di cuore.

Vanessa

BIBLIOGRAFIA

- Albanesi, C. (2004). *I focus group*. Carocci.
- Avolio, B. J., & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The leadership quarterly*, 16(3), 315-338.
- Avolio, B. J., & Luthans, F. (2006). *The high impact leader: moments matter in authentic leadership development*, New York McGraw Hill.
- Barrette, E. (2010). Balancing powers: Leadership and followership in community. *Communities*, (148), 30.
- Bass, B. M., Stogdill, R. M. (1990). *Bass Stogdill's Handbook of Leadership: theory, research and managerial applications*, New York, Free Press, III ed.
- Becciu, M., Colasanti, A.R., (2003). *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*. Roma, Tipografia Pio XI.
- Berlew, D. E. (1974). Leadership and organizational excitement. *California Management Review*, 17(2), 21-30.
- Bion, W. R. (1997). *Esperienze nei gruppi e altri saggi*, Roma: Armando editore.
- Bush, T. (2003). *Theories of educational management: Third Edition*. London: Sage.
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1988). *Charismatic leadership: The elusive factor in organizational effectiveness*. Jossey-Bass.
- Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*. Albany, NY: State University of New York Press
- Dardo, F., Magnone, R., & Tartaglia, F. (2011). *I follower nelle organizzazioni: pensare e agire fa follower*, Torino, Giappichelli.

- Dimmock, C. (1999). Principals and school restructuring: Conceptualising challenges as dilemmas. *Journal of Educational Administration*, 37(5), 441-462.
- Fiedler, F.E, Garcia, J.E. (1987). *New Approaches to Effective Leadership: Cognitive Resources and Organization Performance*, New York, John Wiley & Son.
- Filley, A.C., House R.J., Kerr S. (1976). *Managerial Process and Organizational Behavior*, Glenview, Scott Foresman Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. Routledge.
- Goleman, D., Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2004). *Essere leader*. Bur.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books, New York.
- Hallinger, P. (2003). Leader del cambiamento educativo: riflessioni sulla pratica della leadership educativa e trasformativa. *Cambridge Journal of Education*, 33 (3), 329-352.
- Harrè, R., Lamb, R., Mecacci, L. (2007). *Psicologia, dizionario enciclopedico*. Manuali Laterza.
- Hersey, P., Blanchard, K. (1988). *Management of Organizational Behavior*, New York, Prentice-Hall.
- House, R. J. (1971). A path goal theory of leader effectiveness. *Administrative science quarterly*, 3(2), 321-339.
- House, R. J., & Howell, J. M. (1992). Personality and charismatic leadership. *The Leadership Quarterly*, 3(2), 81-108.
- House, R. J., & Singh, J. V. (1987). Organizational behavior: Some new directions for I/O psychology. *Annual review of psychology*, 38(1), 669-718.

- Iacono, A. L., & Milazzo, P. (2016). *Sala degli specchi: comunicazione e psicologia gruppale. Strumenti di lavoro per la comunicazione di gruppi in ambito psicoterapeutico e psicosociale*. Franco Angeli.
- Kark, R., Shamir, B., Chen, G. (2003). The two faces of transformational leadership: empowerment and dependency. *Journal of Applied Psychology*, 88 (2), pp. 246-255.
- Keough, T., Tobin, B. (2001). Postmodern leadership and the policy lexicon: From theory, proxy to practice. *Paper for the Pan-Canadian Education Research Agenda Symposium*, Quebec, May.
- Kleiner, K. (2008). Rethinking leadership and followership: A student's perspective. *Chap*, 7, 89-94.
- Latour, S. M., & Rast, V. J. (2004). Dynamic followership: The prerequisite for effective leadership. *Air & Space Power Journal*, 18(4), 102.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Buckingham: Open University Press.
- Lewin, K., & Petter, G. (1972). *I conflitti sociali: saggi di dinamica di gruppo*. Franco Angeli Editore.
- Lipman, Blumen. J. (2008). *The art of followership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lumia, V. (2005). *La leadership educativa*.
- Lundin, S. C., & Lancaster, L. C. (1990). Beyond leadership...The importance of followership. *The Futurist*, 24(3), 18.
- Malizia, G. (2012). Adattamento di una relazione tenuta al seminario sul “*Futuro di una Professione*”, organizzato dall'Unesu, dall'Aimc e dall'Uciim, e tenuto a Roma presso la CEI il 26.10.12.

- Maslow, A. H. (1981). *Motivation and personality*. Prabhat Prakashan.
- Milani, P., Pegoraro, E. (2011). *L'intervista nei contesti socio-educativi: una guida pratica*. Carocci.
- Pilati, M., & Tosi, H. (2020). *Comportamento organizzativo*. EGEA spa.
- Quaglino, G. P. (2005). *Scritti di formazione (1978-1998)*, Vol. 13. FrancoAngeli.
- Quaglino, G. P., Casagrande, S. e Castellano, A. (1992). *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*. Cortina Editore, Milano.
- Riggio, I. C., & Lipman-Blumen, J. *The art of followership*.
- Scurati, C. (2000). *La leadership educativa nella scuola: ipotesi e discussioni*, in Susi, F. (a cura di), *Il leader educativo. Le logiche dell'autonomia e l'apporto del dirigente scolastico*, Armando, Roma.
- Semeraro, R. (2011). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Italian Journal Of Educational Research*, 7, 97-106.
- Sergiovanni, T.J. (1991). *The Principalsip: a reflective practice perspective*. Needham Heights, MA, Allyn and Bacon.
- Stewart, J. (2006). Transformational leadership: An evolving concept examined through the works of Burns, Bass, Avolio, and Leithwood. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (54).
- Summa, I. (2004). Leadership Scolastica, in CERINI, G., SPINOSI, M. (a cura di), *Voci della Scuola*, pp. 233-241, Tecnodid, Napoli.
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. GLF editori Laterza.
- Trincherò, R., Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Mondadori università.

- Turner, J. C. (1982). “Towards a cognitive redefinition of the social group”, in H. Tajfel (ed), *Social identity and intergroup relations*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Turner, N., Barling, J., Epitropaki, O., _Butcher, V., Milner, C. (2002). Trasformational leadership and moral reasoning, *Journal of Applied Psychology*, 87(2), 304-311.
- Vitiello, M. (2005). Gruppi in teoria e in pratica.
- Weber, M. (1925/1947). *The theory of social and economic organization*. Londra, Collier-Mcmillian.

SITOGRAFIA

<https://galileodiscovery.unipd.it/>

<https://www.scopus.com/>

<https://eric.ed.gov/>

<https://scholar.google.com/>

<https://psycnet.apa.org/>

Martini, Carlo Maria. “Don Bosco Writes to Us.” *Salesian Family of Don Bosco*, <http://www.donboscowest.org/sites/g/files/g472322/f/Martini-donbosco-writes-to-us.pdf>

<https://donboscoitalia.it/>

<https://salesianiperlinfanzia.it/>

<https://www.salesianinordest.i>

ALLEGATI

Allegato 1

Griglia relativa alla Scuola dell'infanzia "Maria Ausiliatrice" di Battaglia Terme

Dimensioni di indagine	Sottodimensioni di indagine	Domande dello strumento
1. PTOF SEZIONI	1.1 Completezza del documento	1.1.1 Nel PTOF sono presenti le 4 sezioni standard? SI
		1.1.2 Quante delle 4 sezioni sono presenti? 3/4
		1.1.3 Quanto il PTOF è completo nella descrizione delle sezioni? Scala (1=per niente e 4= molto) 4
2. CULTURA	2.1 Valori salesiani	2.1.1 I valori salesiani sono esplicitati? SI
		2.1.2 Viene citato il sistema preventivo di Don Bosco? SI
		2.1.3 Quanto i valori salesiani e/o il sistema preventivo vengono integrati e correlati nella spiegazione delle sezioni? Scala (1=per niente, 4=molto) 4
3. IDENTITA'	3.1 Mission	3.1.1 Viene spiegata l'identità della Scuola? SI
		3.1.2 Sono presenti i cenni storici? SI

		3.1.3 Viene rappresentata l'analisi del contesto? SI
		3.1.4 Vengono esplicitate le finalità della scuola in relazione ai valori salesiani? SI
		3.1.5 Quanto viene argomentata l'identità pedagogica della scuola in relazione ai valori salesiani? Scala (1=per niente, 4=molto) 4
4. STRATEGIA	4.1 Obiettivi formativi	4.1.1 La proposta formativa include progetti di continuità? SI
		4.1.2 Quanto questi progetti hanno impatto nella comunità? Scala (1=per niente, 4=molto) 4
		4.1.3 Viene esplicitata una parte nel PTOF relativa al progetto religioso? SI
		4.1.4 Nel PTOF è presente una parte relativa all'educazione civica? SI
		4.1.5 Quanto è ricca la proposta formativa? Scala (1=per niente, 4= molto) 4
		4.1.6 Ci sono progetti che includono la famiglia? SI

Allegato 2

Griglia relativa alla Scuola dell'Infanzia "Immacolata" di Lendinara (RO)

Dimensioni di indagine	Sottodimensioni di indagine	Domande dello strumento
1. PTOF SEZIONI	1.1 Completezza del documento	1.1.1 Nel PTOF sono presenti le 4 sezioni standard? SI
		1.1.2 Quante delle 4 sezioni sono presenti? 4/4
		1.1.3 Quanto il PTOF è completo nella descrizione delle sezioni? Scala (1=per niente e 4= molto) 4
2. CULTURA	2.1 Valori salesiani	2.1.1 I valori salesiani sono esplicitati? SI
		2.1.2 Viene citato il sistema preventivo di Don Bosco? SI
		2.1.3 Quanto i valori salesiani e/o il sistema preventivo vengono integrati e correlati nella spiegazione delle sezioni? Scala (1=per niente, 4=molto) 4
3. IDENTITA'	3.1 Mission	3.1.1 Viene spiegata l'identità della Scuola? SI
		3.1.2 Sono presenti i cenni storici? SI

		3.1.3 Viene rappresentata l'analisi del contesto? SI
		3.1.4 Vengono esplicitate le finalità della scuola in relazione ai valori salesiani? SI
		3.1.5 Quanto viene argomentata l'identità pedagogica della scuola in relazione ai valori salesiani? Scala (1=per niente, 4=molto) 4
4. STRATEGIA	4.1 Obiettivi formativi	4.1.1 La proposta formativa include progetti di continuità? SI
		4.1.2 Quanto questi progetti hanno impatto nella comunità? Scala (1=per niente, 4=molto) 4
		4.1.3 Viene esplicitata una parte nel PTOF relativa al progetto religioso? SI
		4.1.4 Nel PTOF è presente una parte relativa all'educazione civica? NO
		4.1.5 Quanto è ricca la proposta formativa? Scala (1=per niente, 4=molto) 4
		4.1.6 Ci sono progetti che includono la famiglia? SI

Allegato 3

Traccia dell'intervista alle coordinatrici

PRIMO NUCLEO TEMATICO Conoscenza dei valori salesiani e attivazione

OBIETTIVO: Far emergere in maniera dettagliata la conoscenza dei valori salesiani in cui credeva Don Bosco come ben-essere, serenità, fiducia, presenza, affidamento, ecc...e come vengono attivati all'interno del team dalla coordinatrice.

POSSIBILI DOMANDE/QUESTIONI:

Quali sono i valori salesiani che la ispirano nella sua pratica professionale? (domanda stimolo-iniziale)

SECONDO NUCLEO TEMATICO Conoscenza dei 3 pilastri del sistema preventivo e attuazione con il team

OBIETTIVO: Far emergere una descrizione dei 3 pilastri del sistema preventivo di Don Bosco (ragione, religione e amorevolezza) e attuazione di tali principi all'interno del team

POSSIBILI DOMANDE/QUESTIONI:

Facendo riferimento al sistema preventivo, potrebbe descrivermi come lo attua in relazione al suo team? (domanda aperta)

TERZO NUCLEO TEMATICO Sondare il concetto di "carità cristiana"

OBIETTIVO: Far emergere i principi salienti del concetto di "carità cristiana" come pazienza, attesa, altruismo, amore per il prossimo, riflessione con Dio, preghiera e confessione, saper osservare amorevolmente le persone e comprendere come vengono attivati all'interno del team

POSSIBILI DOMANDE/QUESTIONI

Se dovesse pensare al concetto di carità cristiana che cosa le viene in mente? (domanda proiettiva)

Come attua tali principi all'interno del team? (domanda aperta)

QUARTO NUCLEO TEMATICO. Quali sono per l'intervistato i concetti salienti che impersonificano una leadership basata sul carisma salesiano

OBIETTIVO: Far emergere, attraverso un racconto, come l'intervistato coordina il team attraverso una leadership che impersonifichi i tratti del carisma salesiano quali presenza (o amorevolezza), proattività, umanità, serenità, interesse invadente (o sostegno, supporto, consiglio), dialogo, assenza di giudizio, fiducia reciproca.

POSSIBILI DOMANDE/QUESTIONI

Come descriverebbe una leadership basata sul carisma salesiano? (domanda primaria)

QUINTO NUCLEO TEMATICO Creazione di uno spirito di famiglia da parte dell'intervistato

OBIETTIVO: Far emergere la modalità in cui l'intervistato crea uno spirito di famiglia, basato sulla piena crescita individuale delle persone, attraverso la leadership

POSSIBILI DOMANDE/QUESTIONI

Facendo riferimento allo "spirito di famiglia", quali aspetti includerebbe su tale concetto? (domanda primaria)

Tali aspetti sono presenti nel suo team? (domanda secondaria)

Complessivamente come considera il suo operato correlato alla leadership carismatica e salesiana? (domanda di controllo)

Quali altri aspetti le vengono in mente su ciò che abbiamo trattato in questa intervista? (domanda aperta, che permette all'intervistato di proporre altri spunti di riflessione)

Allegato 4

Traccia dell'intervista alle educatrici

Domande di apertura che serviranno a rompere il ghiaccio e a creare un clima disteso (ad esempio: GIRO DI TAVOLO CON PRESENTAZIONI)

PRIMO NUCLEO TEMATICO Conoscenza dei valori salesiani e attivazione

Domande di introduzione che avranno lo scopo di far entrare i partecipanti nel merito dell'argomento di discussione in maniera soft (proposta del WOOC LAP e gioco della WORD CLOUD)

OBIETTIVO: Far emergere i valori salesiani della scuola

POSSIBILI DOMANDE/QUESTIONI:

QUALI SONO I VALORI SALESIANI CHE ISPIRANO LA VOSTRA SCUOLA?(domanda aperta, risposta prevista con parole-chiave)

Quali di questi valori vi appartengono nella vostra pratica professionale quotidiana? Per pratica professionale intendo il tuo operato educativo con bambini/e e genitori.(domanda aperta)

SECONDO NUCLEO TEMATICO Conoscenza dei 3 pilastri del sistema preventivo e attuazione con la famiglia e gli educandi

OBIETTIVO: Far emergere una descrizione dei 3 pilastri del sistema preventivo di Don Bosco (ragione, religione e amorevolezza) e attuazione di tali principi all'interno della pratica quotidiana

POSSIBILI DOMANDE/QUESTIONI:

Come attuate il Sistema Preventivo all'interno del gruppo classe? E con i genitori?(domanda aperta)

TERZO NUCLEO TEMATICO Sondare il concetto di "carità cristiana"

OBIETTIVO: Far emergere i principi salienti del concetto di "carità cristiana"

POSSIBILI DOMANDE/QUESTIONI

Potreste farmi un esempio di che cos'è per voi educatrici la carità cristiana? (domanda chiusa)

QUARTO NUCLEO TEMATICO Presenza nel contesto di una leadership basata sul carisma salesiano

OBIETTIVO: Far emergere, attraverso la visione di immagine significative, se le intervistate percepiscano uno stile di leadership carismatico e salesiano attuato all'interno del team dal loro leader

POSSIBILI DOMANDE/QUESTIONI

“Vi faccio vedere delle immagini e vi chiedo di riflette...pensando al vostro/a leader, al vostro team, alla comunità educativa di cui fate parte, riscontrate che sia presente uno stile di leadership carismatico e salesiano?” (domanda con stimolo visivo, chiusa)

QUINTO NUCLEO TEMATICO Indagare sull'idea di “spirito di famiglia” salesiano

OBIETTIVO: Far emergere l'idea delle educatrici sullo “spirito di famiglia”

POSSIBILI DOMANDE/QUESTIONI

Secondo voi quali aspetti include il concetto di “spirito di famiglia” salesiano? (domanda aperta)

Quali altri aspetti importanti includereste rispetto a quello che è stato trattato fino ad ora? (domanda aperta, che permette all'intervistato di proporre altri spunti di riflessione)

Allegato 5

Traccia dell'intervista ai genitori

Domande di apertura che serviranno a rompere il ghiaccio e a creare un clima disteso (ad esempio: GIRO DI TAVOLO CON PRESENTAZIONI)

PRIMO NUCLEO TEMATICO Valori salesiani riscontrati nella scuola

Domande di introduzione che avranno lo scopo di far entrare i partecipanti nel merito dell'argomento di discussione in maniera soft (proposta del WOOCCLAP – DOMANDE A RISPOSTA MULTIPLA)

OBIETTIVO: Far emergere i valori salesiani che trasmette la scuola

POSSIBILI DOMANDE/QUESTIONI:

Quali di questi valori vengono tramandati nella scuola che frequentate?

(centralità del bambino, accoglienza, gentilezza, fermezza, condivisione di un percorso educativo, clima positivo, valori religiosi e spirituali, ascolta e presenza, essere all'interno di una comunità attiva, gioia allegria)

Quali di questi valori si possono osservare in alcuni atteggiamenti e comportamenti che vedete nei vostri figli? (domanda aperta)

SECONDO NUCLEO TEMATICO Riscontro pratico sul Sistema Preventivo

OBIETTIVO: Far emergere una descrizione dei 3 pilastri del sistema preventivo di Don Bosco (ragione, religione e amorevolezza) e attuazione di tali principi da parte della scuola

POSSIBILI DOMANDE/QUESTIONI:

Pensate ai vostri figli e a voi come famiglia, genitori, vi sentite parte di questo Sistema Preventivo? Lo riscontrate nella scuola frequentata dai vostri bambini? (Domanda chiusa)

TERZO NUCLEO TEMATICO Sondare il concetto di “carità cristiana”

OBIETTIVO: Far emergere i principi salienti del concetto di “carità cristiana” attraverso uno stimolo visivo

POSSIBILI DOMANDE/QUESTIONI

Guardando queste immagini, che rappresentano dei concetti della carità cristiana, che cosa vi suscitano? (domanda aperta)

QUARTO NUCLEO TEMATICO Presenza nel contesto di una leadership basata sul carisma salesiano

OBIETTIVO: Far emergere come i genitori percepiscono il sentirsi parte della comunità

POSSIBILI DOMANDE/QUESTIONI

Mi sento parte della comunità educativa quando (Domanda chiusa):

Mi sento ascoltato? Mi sento accolto? Mi sento compreso? Ricevo aiuto e consiglio? Mi si dedica del tempo? Mi sento guidato?

QUINTO NUCLEO TEMATICO Indagare sull'idea di "spirito di famiglia" salesiano

OBIETTIVO: Sentire l'opinione dei genitori su questo concetto, riferito alla scuola

POSSIBILI DOMANDE/QUESTIONI

Vi sentite parte di una grande famiglia? (domanda chiusa)

*Quali altri aspetti importanti includereste rispetto a quello che è stato trattato fino ad ora?
(domanda aperta, che permette all'intervistato di proporre altri spunti di riflessione)*

Allegato 6

PAROLE CHIAVE ESTRAPOLATE DAGLI SCRITTI DI DON BOSCO

Orientamento per l'analisi dei nuclei tematici

VALORI SALESIANI	SISTEMA PREVENTIVO	CARITA' CRISTIANA	LEADERSHIP CARISMATICA E SALESIANA	SPIRITO DI FAMIGLIA
<ul style="list-style-type: none"> -Presenza (contiene sostegno, supporto, consiglio) - ascolto attivo - assenza di giudizio -gioia e allegria - "parolina buona all'orecchio" (correggere in privato) -offrire una ricca proposta educativa -ben-essere -serenità -fiducia -affidamento -collaborazione -condivisione -comunità -qualità e attenzione -buongiorno salesiano -carisma -bambino come essere unico e irripetibile -progetto religioso 	<ul style="list-style-type: none"> -religione -ragione -amorevolezza -proattività -presenza -ambiente sereno -dialogo -interesse invadente -gentilezza -gioia -libertà d'azione -ambiente educativo familiare -educazione personalizzata 	<ul style="list-style-type: none"> -pazienza -altruismo - amore per il prossimo -riflessione con Dio -preghiera e confessione -saper osservare amorevolmente le persone -fiducia -accoglienza 	<ul style="list-style-type: none"> -relazione di fiducia -gioia -carisma -virtù della pazienza - saper instaurare relazione positive - essere presenti attivamente e passivamente attraverso l'osservazione -ascoltare attivamente - dare sostegno e consiglio -non giudicare -dire la "parolina buona all'orecchio" -cercare di capire lo stato d'animo, -essere presenti -alternare la prossimità e la distanza, -mantenere un'imparzialità -riprendere e rimproverare cose gravi in separata sede -promuovere il benessere psicofisico e la serenità -dare attenzione -indagare sui bisogni -presenza (o amorevolezza) -proattività -umanità -dialogo -assenza di giudizio -identità collettiva del gruppo -empowerment 	<ul style="list-style-type: none"> -essere altruisti -dare sostegno e consiglio -dare attenzione -piena crescita individuale delle persone -collaborazione -coinvolgere attivamente -senso di appartenenza -parentela spirituale -clima familiare -cordialità -bene comune