



ISSN: 2038-3282

**Publicato il: aprile 2021**

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da [www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)  
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**School culture and the key skills of new leadership roles: The  
relationships between schools and post-pandemic societies  
Cultura della scuola e competenze critiche delle nuove leadership:  
relazioni tra scuola e società post-pandemiche**

*di*

Rita Minello

Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma  
[rita.minello@unicusano.it](mailto:rita.minello@unicusano.it)

**Abstract**

Drawing on a perspective grounded on educational policy, this paper initially highlights how the post-pandemic age could bring about social change and foster the development of new shared ways of perceiving social reality—all of them being relevant for the renewal of school culture. In order to achieve the latter, the second section deals with educational leadership as the pivotal element of guidance. Thus, various aspects are analysed, which elicit a change in school leadership styles: the need for programmes of development, the demand for coordination, and the fight for social inequalities. Finally, the paper outlines how, by drawing on a renewed conception of leadership, schools

could re-design the roles of staff members, so that prospective challenges and global health crises could be eventually dealt with in a timely manner.

**Keywords:** School Culture; Leadership; Post-Pandemic World; Effectiveness; Fairness.

### **Abstract**

Secondo una prospettiva di policy educativa, il contributo opera dapprima un'analisi dei cambiamenti sociali post-pandemia e delle nuove sensibilità collettive, e le collega a una rinnovata esigenza della cultura della scuola. Nella sezione centrale identifica la leadership scolastica come elemento che "indica la direzione", attraverso la quale passano gli sforzi per rinnovare la cultura della scuola, riconoscendo nella necessità di programmi di sviluppo, nel coordinamento e nella lotta alle nuove disuguaglianze i fattori principali del cambiamento della leadership scolastica. Nella sezione conclusiva si analizzano le sfide necessarie per reinventare il ruolo dei dirigenti scolastici e rafforzare una leadership in grado di gestire le esigenze affiorate nel settore scuola in periodo di emergenza sanitaria.

**Parole Chiave:** Cultura della Scuola; Leadership; Post-Pandemia; Efficacia; Equità.

## **1. Introduzione: cambiamenti sociali, cultura della scuola e insegnamenti della pandemia**

La pandemia in atto da più di un anno ha cambiato i rapporti tra le persone. La sfera relazionale è una delle più colpite (Boggatz, 2020; Stone, 2020). Come reagiremo alla riapertura, sul piano collettivo e anche individuale, dipenderà in gran parte da come abbiamo vissuto la chiusura agli altri. Non possiamo generalizzare, né distinguere automaticamente tra il sentire dei bambini e dei giovani e il sentire di adulti e anziani.

Da un lato, ci sono coloro che sentono il bisogno, spesso l'urgenza, di riprendere le abitudini interrotte, perché sono le abitudini a farci sentire al sicuro: ci confermano della normalità della vita. Insomma, sono in molti a voler leggere la pandemia come un incidente di percorso, dal quale si può uscire provati, ma non così cambiati al punto da non poter più fare le cose di prima (The Economist, 2021). Ma ci sono anche persone che hanno assunto la zona rossa come rifugio, persone per le quali la zona rossa è diventata uno stato d'animo (Murphy, 2020). Spesso, adolescenti e giovani provano una vera angoscia all'idea di doverla abbandonare: infatti, il distanziamento sociale si è rivelato un'occasione preziosa di *selezione relazionale*. Per questi giovani la prospettiva di tornare a interagire con amici, compagni di classe, conoscenti, la prospettiva di dismettere la distanza interpersonale, mediata per mesi da una tecnologia rassicurante, appare adesso insopportabile (Wild, 2021). Quindi, per tanti giovani che invocano il ritorno alla vita di prima, ce ne sono altri che la paventano, perché, per alcuni esseri umani, il problema non è il virus, sono gli altri.

Anche sul piano dell'altruismo e della solidarietà le prospettive sono cambiate (Mangone, 2020): si pensi a tutte le categorie che svolgono professioni del *caring*, della

cura alla persona: medici, infermieri, sanitari tutti, ma anche insegnanti, assistenti di bambini e persone svantaggiate, operatori di comunità, operatori della solidarietà che fanno volontariato nei centri sociali, nei centri di raccolta degli extracomunitari (Marin, 2020). Professioni e figure del *caring* che per tanti anni sono state viste dalla società e dai mass media con occhio critico (Buckingham, 2020), di cui si sono messi in risalto i limiti, mentre ora se ne riscopre l'importanza, lo spirito di altruismo e, come carattere fondamentale, il principio della *mission* (che non è religiosamente intesa come missione, ma laicamente intesa come servizio al prossimo). Tutto questo offre ampie possibilità di rilancio e di recupero delle criticità da parte dei sistemi educativi e, più in generale, degli spazi formativi. L'altruismo e la solidarietà, nelle forme diffuse del *caring*, devono necessariamente aumentare, perché alla crisi sanitaria si associa una forte crisi sociale ed economica, e, come abbiamo visto, anche psicologica (Baban, Rygiel, 2020). Ad esempio, servono gruppi di mutuo aiuto e di supporto psicologico dedicati ai genitori, ai depressi, ai demotivati alla relazione (Snell Herzog, 2020). Se i gruppi di mutuo aiuto difficilmente potranno essere organizzati all'interno degli spazi scolastici, nonostante i progetti nati per promuoverli e sostenerli (Trezzi, 2009), sarà dalla sensibilità e attenzione di insegnanti e *caretaker* che dovranno partire segnalazioni e identificazioni di individualità problematiche.

L'interrogativo che si fa strada nel mondo scolastico riguarda i buoni insegnamenti che possiamo trarre da questo evento che ha coinvolto il mondo.

La pandemia in sé è una lezione di futuro:

«La pandemia – ha esordito al festival EDUCA Paolo Costa, filosofo e saggista della Fondazione Bruno Kessler di Trento – è stato un urto negativo con la realtà che ha sollevato un polverone, abbiamo la sensazione di vivere una condizione senza precedenti, ma nella storia non è così, ci sono state altre esperienze di crisi, semplicemente noi non ne abbiamo avuto esperienza personale. Dall'inizio della pandemia si sentiva la domanda “ne usciremo migliori?”, oggi molte persone rispondono di no, per molti è già un traguardo uscirne. Se fosse così, se non esistesse nessuna lezione utile da condividere sarebbe una grande sconfitta per chi pensa che la vita sia sempre un'occasione per imparare» (Costa, 2020).

La pandemia, come lezione di futuro, indica alla cultura scolastica alcuni significativi orientamenti.

*Sostenibilità ambientale e sociale.* Si tratta di trasformare ciascun istituto scolastico in luogo educativo che indirizzi la collaborazione attiva dei giovani verso i 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030 (*OSS/SDGs, Sustainable Development Goals*).

*Educazione e sanità.* La cultura scolastica riscopre il valore della sanità pubblica, laddove, in tempi di emergenza sanitaria, a cedere è stato proprio *il sistema della sanità privatizzata* (Kim, 2021). Emerge anche con forza come l'educazione possa favorire la promozione della salute, fornendo alle persone conoscenze e nuove consapevolezza, ma anche condividendo, col mondo sanitario, alcuni obiettivi educativi e comportamentali.

*Stato al servizio del cittadino.* La Scuola di oggi è il crogiolo culturale del Paese. Si tratta di ripartire dal concetto di scuola accogliente per riconferire senso non solo alla formazione, ma all'ambito stesso della sfera pubblica. In particolare, dopo l'emergenza sanitaria, riscopriamo la necessità di uno Stato valorizzato, presente e realmente al servizio del cittadino. Uno Stato che si faccia responsabile e sovrintenda alle *politiche di redistribuzione delle risorse* (Rueda, Stegmueller, 2019).

Come persone di scuola e anche come cittadini sappiamo che ci sono vulnerabilità critiche nei nostri sistemi di governance sanitari, politici, economici, tanto a livello globale quanto a livello nazionale (Bianchi, Luna-Reyes, Rich, 2020). Se in passato non abbiamo seguito gli avvertimenti di esperti e scienziati, in futuro questo è un lusso che non potremo più concederci. L'educazione e la pianificazione non potranno più cedere il passo alla disinformazione e alla politicizzazione.

## **2. Cultura della scuola e nuove responsabilità della leadership scolastica post-pandemia**

Sistema, cittadinanza, governance e pianificazione: nel corso dell'emergenza sanitaria si è portato a compimento ciò che da più di un decennio si andava profilando nel mondo della scuola, cioè la necessità di una nuova cultura della classe dirigente, efficacemente proiettata a forme di leadership che rafforzino i legami scuola-società (Paletta, 2020; Dutto, 2019).

Va precisato che, secondo le indicazioni dei nuovi sistemi di governance e di leadership,

«[nel concetto di classe dirigente della scuola] non rientrano esclusivamente il ruolo del dirigente scolastico, del direttore CFP, o ruoli superiori, rientrano anche tutti quei ruoli intermedi che sono ormai presenti nelle scuole (collaboratori del dirigente, funzioni strumentali, coordinatori del consiglio di classe, ecc.). Questa nuova cultura si presenta sotto forma di sedimentazioni e curvature di contenuti provenienti da settori un tempo lontani dalla formazione pedagogica, come ad esempio le teorie delle organizzazioni e del management. Ma anche da paradigmi ormai trasversali sia alle scienze umane che della natura, come la teoria della complessità e il pensiero sistemico. Si aggiunga anche l'area, più vicina alle competenze psico-educative, del counseling formativo» (Minello, 2011, pp. 13-14).

Alla luce di tale rivoluzione copernicana nel contesto della dirigenza scolastica, che si qualifica come modello per il rinnovamento dei rapporti di governance nello Stato post-pandemico, è dunque opportuno rivedere nel dettaglio quali contributi hanno spostato l'ago della bilancia in favore di una maggiore redistribuzione dei poteri nel mondo scuola.

### *2.1. Programmi di sviluppo della leadership scolastica*

Gli sforzi di collaborazione per il miglioramento della scuola passano attraverso la mentalità di leadership del dirigente (Hoyle, 2010; Day, Leithwood, 2009; Thomson, 2009; Harris, 2008). Alcune teorie della leadership propongono al dirigente prospettive

di *coaching* (allenatore-leader), strumenti e strategie per orientare il personale, crescere e migliorare continuamente, massimizzare il potenziale degli attori di sistema, e creare culture produttive nella scuola (Kee, Anderson, Dearing, 2010).

In uno studio finanziato dalla Fondazione Wallace, Darling-Hammond e il suo team hanno esaminato otto programmi esemplari di sviluppo della leadership scolastica, nonché le politiche statali e le esperienze sul campo di tutti gli USA (Darling-Hammond, Meyerson, Lapointe, 2009). Che cosa hanno in comune questi programmi esemplari? Strategie di assunzione; stretti legami tra scuole e comunità; formazione intensiva e continua degli attori di sistema, sotto l'ala di formatori esperti, e una forte enfasi sulle teorie all'avanguardia della leadership trasformativa. Nell'esaminare le caratteristiche di successo dei programmi di leadership educativa vengono offerte raccomandazioni concrete per migliorare i programmi a livello nazionale. Oltre a evidenziare le similitudini dei programmi efficaci, lo studio spiega anche le loro differenze e mette in luce l'efficacia di approcci e modelli provenienti da diversi contesti subfederali statunitensi: caratterizzazione per area geografica; opposizione tra zone urbane e rurali; formazione pre-servizio e in servizio; indicazioni strategiche per l'assunzione dei dirigenti; progettazione di stage, tutoraggi, i corsi. Eacott, in un lavoro analogo (2009), studia le prospettive australiane.

Brundett-Crawford (2008), sviluppando il tema in prospettiva comparativa internazionale, sottolineano come, nel corso degli ultimi venti anni, l'evoluzione del ruolo dei dirigenti abbia operato un cambiamento di paradigma: i leader della scuola ora necessitano di acquisire competenze nella gestione delle risorse umane e finanziarie, della teoria organizzativa e della gestione del cambiamento.

Lumby, Corvo e Pashiardis (2008; 2014), con una ricerca sponsorizzata dall'University Council on Educational Administration (UCEA), dalla British Educational, Leadership, Management, and Administration Society (BELMAS), e dal Commonwealth Council for Educational Administration and Management (CCEAM), desumono indicazioni per fornire un quadro completo e una recensione comparativa di ciò che è noto circa la preparazione e lo sviluppo dei leader delle scuole di tutto il mondo. Il testo che ne deriva descrive i problemi attuali e i dibattiti in corso, esprime valutazioni dirette sui settori di sviluppo della leadership. Si tratta di un primo sguardo globale utile alla preparazione della leadership e dello sviluppo formativo in tutto il mondo.

Il testo di Marshall (2008), cercando una base di ricerca per la gestione del cambiamento della leadership scolastica, analizza le principali caratteristiche di design, progettazione, erogazione e monitoraggio dell'impatto formativo delle iniziative di cambiamento previste in tutto il settore dell'istruzione superiore. Duignan (2007) si occupa invece delle componenti etiche delle tensioni e delle sfide che i cambiamenti impongono alla dirigenza scolastica. Destinatario e committente della ricerca è l'Australian Council for Educational Leadership. Lo studio di Hubben, Hughes e Norris (2007) è organizzato intorno agli ELCC Standards e fornisce un ponte tra la teoria dell'amministrazione scolastica e la tensione creativa del dirigente, allo scopo di risolvere problemi pratici in cui i dirigenti scolastici. Giunto alla sesta edizione, il testo

continua a fondarsi sulla ricerca che individua i legami tra leadership educativa e scuole produttive, soprattutto in termini di risultati per gli studenti.

Nell'area francofona, il concetto di leadership assume la metafora del "pilotaggio" dell'istituzione scolastica. Di esso si analizzano la dimensione pedagogica, le componenti della dimensione umana nella comunicazione, gli aspetti giuridico-economici, l'evoluzione e le prospettive (Fort, Reverchon-Billot, 2006). Sulla gestione delle risorse umane, con risvolti psicologici, si orientano anche diverse guide (Berthier, 2006). Vengono suggeriti modi per costruire strategie di controllo e margini operativi di autonomia didattica all'interno dell'istituto e anche spazi professionali per costruire aree di competenza concorrenziali con altre offerte formative (Boissinot, 2005). Il confronto e la ricerca comparativa sono sempre vivi (Chevallier, 2006).

Sulla scia delle esperienze internazionali, è possibile individuare, anche per il contesto italiano, un percorso che guidi il dirigente post-pandemia verso la qualità dei servizi d'istruzione, orientandolo ad una prospettiva gestionale e pedagogica che valorizzi le risorse umane: è questo il primo passo verso la strada della "qualità totale" o, meglio, di una "qualità altra", che riscopra l'ethos come elemento fondante della scuola. Sono stati presentati una serie di volumi – ancora troppo pochi in relazione all'importanza del tema - che intendono descrivere e comprendere le nuove ecologie della *leadership* educativa che influiscono anche sulle politiche del nostro Paese. Si analizzano i temi e gli scenari della *leadership* – del dirigente e dello staff di dirigenza - discussi nella letteratura internazionale, nella convinzione che la leadership personale dei dirigenti scolastici, coerente con le norme dello stato di diritto e con le responsabilità sui risultati, può ripristinare la *mission* di servizio del sistema educativo. Tale servizio si riferisce anzi tutto ad un orizzonte ideale, quello delle pari opportunità di tutti gli individui, all'idea cioè che l'istruzione possa contribuire all'emancipazione di chiunque. In questa prospettiva, la leadership personale rappresenta, fra l'altro, anche il fondamento su cui ricostruire il welfare che, a causa della crescente burocratizzazione, la scuola ha progressivamente smarrito, insieme alla sua ragion d'essere all'interno della pubblica amministrazione e dello stato sociale. (Pashiardis, 2014; Saleh, I. M., Khine, 2014; D'Ippolito, 2010; Serpieri, 2009; Cinquepalmi, 2009; Barzanò, 2005; Artini, 2004).

## 2.2. *Leadership, accoglienza e lotta alle disuguaglianze*

Le carenze del sistema scolastico italiano influiscono negativamente sulla realizzazione della giustizia sociale. Infatti, secondo il modello di giustizia da tempo adottato dalla scuola italiana, quello delle pari opportunità, una scuola è accogliente e giusta se garantisce a ciascuno delle occasioni per realizzare i talenti personali, a prescindere dalla sua origine sociale (Margiotta, 2018). Sebbene ciò sia stato condiviso sul piano teorico e dei valori, si traduce solo parzialmente in pratica. Esaminando l'effettivo funzionamento della scuola, osserviamo nuove e più profonde disuguaglianze. Disuguaglianze educative che riproducono e perpetrano nel tempo le disuguaglianze

sociali, producendone di nuove, come attesta il divario tecnologico che ha tenuto lontano dalla DAD molti bambini. (Fabiano, 2021).

La leadership scolastica può rafforzare nella cultura della scuola due principi, volti a interrompere questo circolo vizioso:

*«La priorità deve essere rappresentata sia dall'istruzione primaria che dalla secondaria. Dobbiamo difendere l'idea di uno zoccolo scolastico e culturale comune che abbracci la scuola primaria e secondaria nella loro interezza e che punti all'eccellenza per tutti. Ridurre le disuguaglianze sociali: è obiettivo più efficace del perseguimento di una parità illusoria delle opportunità. Ciò che è necessario è creare un mondo in cui le disuguaglianze siano tollerabili, per ridurre la violenza sociale. In genere le persone non vogliono che i loro bambini entrino alla Normale di Pisa, aspirano piuttosto ad offrire loro una buona vita» (Minello, 2011, p. 15-16).*

Sospinti a tante immediate decisioni a causa dell'emergenza sanitaria, dopo aver percepito con evidenza le impossibilità economiche di tante famiglie, le difficoltà esistenziali di tanti bambini, i leader scolastici sono ora consapevoli che le questioni di efficacia ed equità si pongono contemporaneamente a livello del sistema di indicatori che valutano i metodi e i processi di insegnamento e a livello delle scelte più generali di istituto (Ferrari, 2013). Ciò è dovuto al fatto che il passaggio dal concetto di uguaglianza formale a quello di uguaglianza dei risultati conduce naturalmente ad esaminare le differenze di trattamento, in relazione a ciò che va considerato come giusto. Ma anche perché le esigenze dell'efficacia si confrontano con i principi della libertà di insegnamento e del controllo dei sistemi educativi: il monitoraggio e gli approcci valutativi dell'efficacia dei sistemi formativi e della loro natura più o meno equa si fondano sulla possibilità di controllare l'insieme e dunque di limitare, in una maniera o nell'altra, la libertà degli attori, nell'interesse generale e anche nell'interesse particolare degli attori stessi (Kyriakides, Creemers, Charalambous, 2018). Le misure di controllo devono condurre alla riduzione del numero degli abbandoni e dei fallimenti e alla valorizzazione delle eccellenze.

### *2.3. Una leadership che indica la direzione*

I sistemi di valutazione valorizzante non possono però essere delle vuote macchine che producono risultati e necessitano quindi di saturazione da parte di opportune concezioni di uguaglianza/equità, che ne informino il funzionamento. Grisay (1984) rielabora le idee pedagogiche prendendo in esame diverse concezioni di uguaglianza/equità in base a quattro livelli che integrano i concetti di giustizia ed equità proposti dalla filosofia politica: la *figura 1* ne ripropone una sintesi.

Il livello zero corrisponde, sostanzialmente, alle aspettative formative dello stato minimo di Nozick, mentre il quarto livello opera per una sostanziale parità di realizzazione sociale. Quelli di Grisay sono indicatori che, per la leadership scolastica, non hanno fatto il loro corso. Tra i principali: a) lotta a discriminazioni e privilegi, b) combattere la mancanza di uno standard minimo d'istruzione o di condizioni sanitarie,

c) valorizzare la molteplicità di doti e di talenti naturali (Margiotta, 2018), d) ineguaglianze lungo il ciclo di vita dovute a differenze nella fase formativa. Quest'ultimo punto si è manifestato nella forma più dolorosa nel corso delle attività a distanza erogate tramite DAD o DID (Fabiano, 2021).

**Fig. 1** – Presentazione sinottica delle idee pedagogiche soggiacenti a cinque diverse concezioni di uguaglianza (sintesi di Grisay, 1984).

Si ipotizza	Si accetta	Si denuncia	Si raccomanda
<b>Livello 0: nessun interesse per l'equità</b>			
La nascita, la forza o l'appartenenza a un gruppo particolare determina i diritti. La libertà non può soffrire a causa di redistribuzioni forzate.	La riproduzione e il mantenimento dell'ordine naturale e delle differenze basate su acquisizioni giuste.	Eventualmente, le ineguaglianze tra i gruppi di pari. Gli interventi che limitano la libertà.	Un ordine stabile, una suddivisione delle funzioni (caste, ordini) oppure un sistema basato sulla libertà degli attori.
<b>Livello 1: Parità degli accessi o delle opportunità</b>			
L'esistenza dei talenti, delle potenzialità o delle attitudini naturali. Essi definiscono il livello o la soglia a cui l'individuo può aspirare.	L'ineguaglianza dei risultati, a condizione che sia proporzionale alle attitudini di partenza. Un tipo di trattamento ineguale.	Il fatto che il merito non sia il solo criterio di accesso alle filiere nobili. I dislivelli socioculturali che influiscono sulle prove d'orientamento. Le imperfezioni delle valutazioni responsabili del fatto che, a valore uguale, un certo studente riesce ed un altro fallisce.	Un'indagine obiettiva e scientifica dei talenti e procedure scientifiche d'orientamento. Parità degli accessi alle filiere lunghe in caso di pari attitudini, tanto per i bambini provenienti da ambienti favoriti che da ambienti svantaggiati. Scuola su misura, vale a dire con sistema di scelte variabili e di filiere adatte alle attitudini degli allievi. Particolari aiuti ai più svantaggiati (borse, ecc.)
<b>Livello 2: parità di trattamento</b>			
La capacità di tutti di recepire gli apprendimenti fondamentali e dunque di beneficiare di un insegnamento di base	L'esistenza dei talenti, delle potenzialità o delle attitudini naturali. Risultati ineguali a condizione che gli allievi abbiano potuto beneficiare di condizioni di apprendimento equivalenti per qualità.	La qualità ineguale dell'insegnamento, responsabile di acquisizioni ineguali. Le scuole-santuario e le scuole-ghetto, le classi di livello e le filiere che, in modo esplicito o implicito, generano qualità ineguale di insegnamento.	La scuola unica o l'insegnamento comprensivo e soprattutto il biennio unico per l'insegnamento secondario.
<b>Livello 3: parità delle acquisizioni o di riuscita scolastica</b>			
Potenzialità d'apprendimento estensibili. Caratteristiche individuali (cognitive ed affettive) modificabili.	Differenze dei risultati, al di là delle competenze essenziali.	L'ideologia dei talenti. Le discriminazioni negative (fra cui le scuole-santuario e le scuole-ghetto, le classi di livello e le filiere) ovvero tutte le	La parità delle acquisizioni per quanto concerne le competenze essenziali. La discriminazione positiva, il controllo degli apprendimenti, la



Differenze nei ritmi di apprendimento		situazioni in cui l'ineguaglianza dell'insegnamento amplifica le differenze dei livelli di partenza.	valutazione formativa e tutti quei dispositivi di sostegno che puntano a ridurre il dislivello di partenza.
<b>Livello 4: parità di realizzazione sociale (social output)</b>			
Diverse caratteristiche individuali, motivazionali e culturali, ma consapevolezza che tra queste esistono livelli gerarchici diversi.	Differenze nel profilo in uscita e nei risultati.	L'esistenza di un'accezione unica di eccellenza. Una cultura nobile e una sotto-cultura.	Una formazione differenziata.

Nella realtà post-pandemica, è il leader scolastico che può produrre valore aggiunto, in quanto

*«dirigere significa indicare una direzione scartandone altre e, ovviamente, scontentando quelli che avrebbero preferito un'altra o nessuna direzione. Dirigere significa anche far scoprire alle persone le proprie risorse, affinché possano camminare da sole ed arrivare ad autodirigersi. Dirigere significa farsi promotore e garante di una scuola di qualità resa visibile e credibile attraverso l'applicazione dei principi di giustizia, equità ed efficacia. Esprimere un'autorevolezza, fondata su un'elevata consapevolezza professionale, al servizio della comunità. È orientarsi e riorientarsi, nonché orientare e riorientare: indicare e mantenere le giuste rotte e proporre richiami necessari perché nessuno perda la strada, la meta, la visione. Dirigere è saper additare la linea del procedere e le mete da conquistare. Avere una particolare sensibilità nel leggere e far leggere i segni dei tempi e comprendere le sfide educative perché la scuola sappia rispondere adeguatamente»* (Minello, 2011, p. 34).

Se queste ultime parole possono suonare come un'utopia, va ricordato che la temperie post-pandemica impone di guardare oltre: prevedere scenari possibili; ricercare il meglio; poggiare concretamente sul terreno, ma allo scopo di elevare la scuola verso l'alto, realizzando un sistema scolastico capace di giustizia formativa.

#### 2.4. Leadership coordinata

Tale responsabilità etico-morale della leadership scolastica potrebbe risultare in un sovraccarico se si perpetua la nozione del rapporto di identità tra leader e singolo individuo. In questo senso, la pandemia ha realizzato un potenziamento del livello di consapevolezza dei leader nei confronti del processo sistemico, oltre che del contesto locale e globale: la complessità dei problemi educativi non può essere risolta da un unico "super" preside, ma attraverso attività coordinate di leader educativi che operino a diversi livelli all'interno e all'esterno del sistema scolastico. Tuttavia, nel cuore della scuola, il dirigente scolastico rimane ancora *primus inter pares*. Risalta in forma prioritaria il loro ruolo di intermediari tra cultura educativa d'aula e cultura educativa della comunità.

La leadership scolastica non può operare nel vuoto: le scuole vanno rese più autonome centralizzando gli standard e i requisiti di responsabilità e (allo stesso tempo) chiedendo di adottare nuovi approcci all'insegnamento e all'apprendimento basati sulla ricerca.

In linea con questi cambiamenti, va esplorata la relazione tra lo stile di leadership adottato dai dirigenti scolastici, le loro visioni del mondo e le loro convinzioni sul contesto e sulla governance delle strutture in cui operano (Bufalino, 2021). Va concettualizzata la relazione tra lo stile di leadership dei dirigenti e le rispettive convinzioni epistemologiche, con conseguenti implicazioni scolastiche. Infine, va anche percorsa la direzione che conduce alla creazione di *reti di responsabilità* fra i dirigenti scolastici.

Una sfida attuale da cogliere: il leader deve *educare a pensare in prospettiva*. Non si dimentichi che gli insegnanti contemporanei sono formatori che operano in tempi di ricostruzione, quando la persona può essere aiutata a pensare in prospettiva per ricominciare dai fondamenti del suo stesso essere, guidata a riconoscere i bisogni permanenti e più profondi di sé, che le mormorano dentro. L'esperienza ci insegna quanta sete di verità è nascosta anche oltre le vite più confuse. I leader operano affinché gli insegnanti non rinuncino alle possibilità di intervento, di trasmissione dei valori, al rigore argomentativo, quando proprio *la scuola ridotta a istituzione per il "transfer" di informazioni ha contribuito alla crisi attuale*.

Il tema della collaborazione tra famiglia e scuola risulta oggi molto complesso, alla luce della necessità di leadership coordinata. In quanto spaccato di società con cui il bambino si confronta, l'ambiente scolastico è inevitabilmente portatore di un modello di convivenza. Ed oggi, capire la "convivenza" non è affatto facile. I profondi cambiamenti intervenuti a livello internazionale e nazionale hanno fatto emergere drammatici conflitti ma anche nuovi bisogni formativi e nuovi valori. Il ruolo della scuola, sul versante educativo e su quello dell'istruzione, è divenuto essenziale per lo sviluppo culturale, civile, politico della persona, delle nazioni e del mondo. Come comunità sociale, la scuola è palestra per sperimentare le virtù politiche necessarie a vivere bene e attivamente nel proprio mondo: pensiero critico, capacità di giudizio, capacità di gestire i conflitti.

Spesso manca tempo per una fattiva collaborazione scuola-famiglia. Insegnanti e genitori non trovano il linguaggio per dialogare. In questa sede proponiamo solamente alcune questioni tra le tante emergenti, che più in particolare sembrano incidere in modo problematico sul piano educativo e, per il dirigente, rendono difficoltosa la realizzazione, in un istituto, di un'*alleanza che si prende cura delle giovani generazioni*.

### 2.5. *Supporto agli insegnanti nel gestire la funzione tutoriale*

Nell'interazione con genitori ed allievi, l'insegnante deve misurarsi con l'esigenza di una gestione della funzione tutoriale distribuita, esplicitata, condivisa. Come capire dunque i bisogni, le problematiche, le aspirazioni dei genitori e della famiglia? Dall'analisi delle attese, delle percezioni e delle problematiche:

- delle attese legate al vissuto, alla cultura, allo stile di vita, al contesto sociale di appartenenza;
- delle percezioni sulla scuola, che fa molte cose, ma solo una parte delle azioni formative raggiunge le famiglie, e non sempre è la più rappresentativa;
- delle problematiche: adeguatezza relazionale, oppure conflitti e crisi da supportare al meglio.

Tutto ciò richiede il *recupero della ragione formativa*. Balza agli occhi un prioritario compito della formazione nei confronti della realtà presente: si nota una tendenza ad un razionalismo che tende ad escludere l'aspetto della ricerca esistenziale relativa alle domande di senso. E, insieme, si evidenzia una mancanza di "centro", cioè di una visione antropologica di fondo. Di fronte a quelle verità inumane che ci costringono a *formalizzare senza antropologicizzare*, è necessario riproporre con forza la ragione quale strumento di orientamento e di scelta. Non la razionalità tecnico-scientifica, quella che secondo Morin privilegia la coerenza logica rispetto all'empiria, ma cade nella chiusura in sé, quando la razionalità è invece dialogo con il mondo (Morin, 1973).

### **3. Conclusione: Leadership: da dove ripartire per rinnovare la scuola**

L'analisi appena conclusa fornisce una serie di spunti utili per l'avvio di una riflessione intorno al tema dei fondamenti epistemologici e pedagogici dello sviluppo professionale dei dirigenti scolastici e della formazione professionale, con particolare riferimento alla leadership educativa e alle prospettive della attuale ricerca educativa italiana e internazionale.

C'è, oggi, un rinnovato interesse per i nuovi profili professionali della dirigenza, in continuo affioramento nel mondo della scuola. Profili professionali che sappiano gestire le sfide affiorate nel settore scuola in periodo di emergenza sanitaria.

Allo stato attuale tali profili professionali non sembrano tendere ad una stabilizzazione e standardizzazione, quanto, piuttosto, a produrre altre ibridazioni di nuova costituzione, di fronte alle quali si riesce solo a sintetizzare un diffuso bisogno di professionalità non coincidente con le tipologie tradizionali della professione. Le profonde innovazioni e modificazioni subite dalla scuola a causa dell'emergenza sanitaria, sia sul piano normativo che culturale, richiedono cautela nell'evitare esaltazioni fuori luogo, generalizzazioni sproporzionate o riduzionismi concettuali che potrebbero generare illusioni circa la capacità di modificazione del sistema-scuola attraverso il solo impiego della formazione.

Sul piano della leadership, la diffusa esigenza di costruire una scuola giusta e accogliente si traduce nel lasciar spazio all'azione di leader formativi dinamici che si facciano carico delle azioni strategiche necessarie per affermare tali principi e che sappiano assumere come punto di vista quello di chi ha maggiori difficoltà di accesso alla formazione, inteso come accesso fisico, cognitivo, relazionale. Leader che governino una scuola rigenerata, ma che non escluda. Leader che sappiano innalzare la

qualità dei servizi scolastici, nonché di renderli resilienti e in grado di affrontare difficoltà estemporanee e anche regolari.

Le criticità del servizio scolastico si basano, in generale, su considerazioni relative alla situazione delle società attuali, che si presentano profondamente in crisi e che sono alla ricerca di nuovi modelli che le facciano uscire da una grave condizione di mancata sostenibilità in cui versano. Uno degli strumenti fondamentali per fondare nuovi paradigmi sociali e ideali su cui basare i rapporti sociali e umani è la ricerca di nuovi rapporti fra saperi e società. I Paesi più avvertiti che dominano oggi i processi globali (USA, Cina, India) investono nella conoscenza e nei saperi perché hanno consapevolezza delle domande nuove di benessere e apprendimento che le persone avanzano in modo assai più grande che nel passato (Coleman, Glover, 2010). In questo contesto, il sapere risulta centrale, nell'ambito di una nuova considerazione dei beni pubblici.

Il nostro Paese in modo particolare è attraversato da fenomeni preoccupanti dove la cultura non è più un valore fondante i rapporti sociali e ciò crea delle conseguenze assai gravi soprattutto nella costruzione delle identità delle nuove generazioni. Un fenomeno che si è fortemente acuito nei mesi della pandemia causata dal Covid-19.

Nonostante le esigenze affiorate a causa dell'emergenza sanitaria, nel settore scuola non vengono proposti nuovi modelli organizzativi e didattici, ma si ricorre a strumenti che appartengono al passato e che non offrono risposte alla domanda di nuova qualità dell'apprendimento-insegnamento di cui la scuola italiana ha bisogno. In particolare, la logica che sottende i nuovi disegni di governo della scuola è una logica subalterna all'impresa e all'economia, cosa in fondo incompatibile con una scuola che voglia perseguire i diritti alla cultura e alla cittadinanza e che non può essere piegata a logiche aziendali. Tutto ciò chiama in causa il tema dell'autonomia, intesa non come un'occasione per decentrare problemi, decentrare adempimenti piuttosto che elevare la qualità del servizio dell'istituzione scuola.

In quanto al modello di dirigenza, è chiaro che, nelle scuole, la leadership deve essere reinventata, innanzitutto e principalmente in termini di leadership per l'apprendimento degli studenti. In tutti i casi, al di là dell'approccio che scelgono le varie scuole, il ruolo del capo d'istituto rimane centrale.

Per reinventare il ruolo dei dirigenti scolastici, si propongono al mondo scolastico italiano tre sfide:

1. *Costruire un canale di reclutamento che assicuri leader scolastici efficaci.* Per fare questo occorre rafforzare il reclutamento, ma anche la capacità di trattenere i dirigenti migliori in servizio; occorre migliorare la preparazione e innalzare gli standard dei programmi universitari in ingresso e in uscita, e esplorare vie alternative per l'accesso alla dirigenza scolastica.
2. *Sostenere la professione.* A questo fine è necessario enfatizzare il ruolo della leadership finalizzata all'apprendimento degli studenti, alla preparazione e allo sviluppo professionale, migliorare l'aggiornamento in servizio, promuovere obiettivi

condivisi e un comune impegno fra le organizzazioni che si occupano di dirigenza scolastica e infine aumentare le retribuzioni.

3. *Garantire qualità e risultati.* A tal fine i capi d'istituto troveranno forme adeguate e corrette per responsabilizzare tutti gli attori della formazione verso sistemi equi e capacitanti.

#### **Riferimenti bibliografici:**

- Artini, A. (2004). *I leader educativi. La dirigenza scolastica nelle scuole dell'autonomia.* Roma: Franco Angeli.
- Baban, F., Rygiel, K. (2020). *Fostering Pluralism through Solidarity Activism in Europe: Everyday Encounters with Newcomers.* Springer-Palgrave Macmillan.
- Barzanò, G. (2009). *Leadership per l'educazione. Riflessioni e prospettive dal dibattito globale.* Roma: Armando.
- Berthier, J. L. (2006). *Les leviers humains dans le management de l'EPL.* Hachette Education.
- Bianchi, C., Luna-Reyes, L. F., Rich, E. (2020). *Enabling Collaborative Governance through Systems Modeling Methods: Public Policy Design and Implementation.* Springer.
- Boggatz, Th. (2020). *Quality of Life and Person-Centered Care for Older People.* Springer.
- Boissinot, M. M. (2005). *Pilotage pédagogique et autonomie des établissements scolaires. Direction établissement.* CRDP (Centre Régional de Documentation Pédagogique) d'Auvergne.
- Brillaud, D. (2006). *Pilotage et projet d'établissement. Enjeux, démarches, outils.* CRDP d'Aquitaine.
- Brundrett, M., Crawford, M. (Eds:) (2008). *Developing School Leaders: An International Perspective.* Routledge Chapman & Hall.
- Buckingham, D. (2020). *Un manifesto per la media education.* Roma: Mondadori Università.
- Bufalino, G. (2021). *Pedagogia e leadership educativa.* Roma: Armando.
- Chevallier, Th. (2006). *Les nouveaux rôles des chefs d'établissements dans l'enseignement secondaire.* UNESCO.
- Coleman M., Glover D. (2010). *Educational Leadership and Management: Developing Insights and Skills.* New York, NY: Mcgraw-Hill Publ.Com.
- Costa, P. (2020). EDUCA: Cosa ci ha insegnato la pandemia? 22 novembre 2020, reperibile presso: <https://www.ufficiostampa.provincia.tn.it/tags/view/Focus/EDUCA>.
- D'Ippolito, F. (2010). *Leadership e qualità relazionale nella scuola del XXI secolo. Dalla teoria alla prassi.* Montedit.
- Darling-Hammond, L., Meyerson, D., Lapointe, M. (2009). *Preparing Principals for a Changing World: Lessons from Effective School Leadership Programs.* Jossey Bass.

- Day, Ch. Leithwood, K. (2009). *Successful Principal Leadership in Times of Change: An International Perspective*. Springer.
- Duignan, P. (2007). *Educational Leadership: Key Challenges and Ethical Tensions*. Cambridge University Press.
- Dutto, M. G. (2019). *Il dirigente scolastico e la leadership della scuola*. Napoli: Tecnodid.
- Eacott, S. (2009). *Strategic Leadership and Public School Principals: A Study in New South Wales Australia*. VDM Verlag.
- Fabiano, A. (2021). Per un nuovo paradigma educativo durante la Pandemia. Lo sviluppo umano tra Capability Approach e digitale. *Formazione & Insegnamento* 1(1).
- Ferrari, F. (2013). *Gli indicatori di performance nell'organizzazione. Progettare l'efficacia, l'efficienza e l'equità*. Roma: Franco Angeli.
- Fort, M., Reverchon-Billot, M. (Eds.) (2006). *Diriger, animer, piloter un établissement scolaire : un état du débat*. ESEN-CRDP de Bourgogne.
- Grisay, A. (1984). Quels indicateurs pour quelle réduction des inégalités scolaires?. *Revue de la Direction Générale de l'Organisation des Etudes*, 9, 3-14.
- Harris, A. (2008). *Distributed School Leadership: Developing Tomorrow's Leaders*. New Routledge Chapman & Hall.
- Hoyle, J.R. (2010). *Six Steps to Preparing Exemplary Principals and Superintendents: Leadership Education at Its Best*. Rowman & Littlefield Education.
- Kee, K. M., Anderson, K. A., Dearing, V. S. (2010). *Results Coaching: The New Essential for School Leaders*. Corwin.
- Kim, D. (2021). *New Horizons in Modeling and Simulation for Social Epidemiology and Public Health*. Wiley.
- Kyriakides, L., Creemers, B., Charalambous, E. (2018). *Equity and Quality Dimensions in Educational Effectiveness*. Springer International.
- López-Roldán, P., Fachelli, S. (2021). *Towards a Comparative Analysis of Social Inequalities between Europe and Latin America*. Springer.
- Lumby, J., Crow, G., Pashiardis, P. (2008). *International Handbook on the Preparation and Development of School Leaders*. Lawrence Erlbaum.
- Mangone, E. (2020). *Beyond the Dichotomy Between Altruism and Egoism: Society, Relationship, and Responsibility*. Information Age.
- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*. Franco Angeli.
- Marin, F. (2020). *La persona, la cura, le professioni. La vulnerabilità umana e i sistemi socio-sanitari in tempo di pandemia*. Proget Type Studio.
- Marshall, S. (2007). *Strategic Leadership of Change in Higher Education: What's New?* Routledge Chapman & Hall.
- Mindrila, D. (2017). *Exploratory Factor Analysis: Applications in School Improvement Research*. Nova Science.

- Morin, E. (1973). *Le paradigme perdu: La nature humaine*. Seuil. Tr. it. (1974). *Il paradigma perduto*, Bompiani.
- Murphy, P. (2020). *COVID-19: Proportionality, Public Policy and Social Distancing*. Springer.
- Paletta, A. (2020). *Dirigenza scolastica e middle management. Distribuire la leadership per migliorare l'efficacia della scuola*. Bononia University Press.
- Pashiardis, P. (2014). *Modeling School Leadership across Europe in Search of New Frontiers*. Springer.
- Rueda, D., Stegmuller, D. (2019). *Who Wants What?: Redistribution Preferences In Comparative Perspective*. Cambridge University Press.
- Saleh, I. M., Khine, M. S. (2014). *Reframing Transformational Leadership New School Culture and Effectiveness*. Sense Publisher.
- Serpieri, R. (2009). *Senza leadership: un discorso democratico per la scuola. I Discorsi e contesti della leadership educativa*. Roma: Franco Angeli.
- Snell Herzog, P. (2020). *The Science of Generosity: Causes, Manifestations, and Consequences*. Palgrave Macmillan.
- Stone, D. (2020). *The Essential Family Guide to Caring for Older People*. Green Tree.
- The Economist (2021). L'ultimo anno ha cambiato lo stato d'animo di giovani e anziani. In *Internazionale*, 25 marzo 2021. Tr. it. presso:  
<https://www.internazionale.it/notizie/2021/03/25/pandemia-felicita-globale>
- Thomson, P. (2009). *School Leadership. Heads on the Block?* Routledge Chapman & Hall.
- Trezzi, G. (2009). Scuola e Gruppi di Auto-Mutuo Aiuto (AMA). *PeaceLink-Telematica per la pace*. Reperibile presso:  
<https://www.peacelink.it/sociale/a/29714.html>
- Ubben, G. C., Hughes, L. W., Norris, C. J. (2006). *The Principal: Creative Leadership for Excellence in Schools*. Allyn & Bacon.
- Wild, A. (2021). *The Care Factor: A story of nursing and connection in the time of social distancing*. Hardie Grant.