

Leadership per il cambiamento

VOLUME 2: SCUOLE



ASHOKA

Prefazione

Il profondo cambiamento che la società sta vivendo in questi ultimi anni sollecita nei cittadini forti capacità di adattamento. Alle istituzioni scolastiche viene oggi richiesto di preparare gli studenti per la vita e a lavorare in un ambiente in rapida evoluzione, per lavori e per l'utilizzo di tecnologie, alcune delle quali non sono ancora state create. Le abilità cognitive sono ancora fondamentali, ma agli insegnanti è chiesto anche di supportare gli studenti nello sviluppo delle solide basi sociali ed emotive necessarie per crescere in un mercato globale altamente dinamico e in un mondo in rapida evoluzione. In questa prospettiva se da una parte i saperi, continuano a rappresentare il bagaglio culturale della persona, dall'altra non sono più la meta nello sviluppo di un individuo, ma la base su cui fondare le competenze necessarie per agire nella quotidianità, per svolgere un ruolo attivo e consapevole in tutti i processi in cui si è chiamati a cimentarsi, da quelli affettivi, relazionali, lavorativi, economici, politici ecc.

Il cambiamento tuttavia è un processo complesso e sfaccettato e spesso difficile da realizzare in maniera duratura: in molti casi infatti le riforme non sono riuscite a diffondersi oppure sono state adottate in superficie senza alterare i comportamenti e le convinzioni più radicate (Fullan, 2015). Emerge pertanto come sia importante la condivisione del processo di costruzione e di definizione dell'identità della scuola: solo una partnership forte e una vera condivisione di obiettivi e strategie può assicurare la sostenibilità del processo di cambiamento in quanto permette di sviluppare un diffuso senso di appartenenza e previene atteggiamenti di contrasto e resistenza soprattutto nel caso in cui si vogliono sperimentare/introdurre elementi di innovazione didattica o organizzativa.

Le scuole del resto sono esortate a imparare velocemente e gli insegnanti a diventare knowledge workers al fine di affrontare efficacemente le crescenti pressioni di un ambiente in rapido cambiamento (Schleicher, 2012, 2015). Le modalità e le strategie d'insegnamento-apprendimento tradizionali, prevalentemente basate sulla lezione frontale e sul paradigma trasmissivo, seppur ancor oggi utilizzate a scuola, risultano sempre più inadeguate a rispondere alle esigenze della società della conoscenza (Castells, 2008), che è pervasa dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione e ai bisogni degli studenti che quotidianamente utilizzano le tecnologie in modo immersivo. Per agire in questo contesto è ne-

cessario formare docenti in grado d'adottare una nuova concezione della pedagogia, maggiormente funzionale allo sviluppo di un apprendimento profondo e duraturo da parte degli studenti e alla personalizzazione di percorsi, mediante nuove metodologie d'insegnamento, attività laboratoriali e l'utilizzo di tecnologie digitali. Alla trasformazione della didattica e uso delle ICT sono correlati anche a un cambiamento degli ambienti d'apprendimento e della configurazione dell'aula. Secondo l'OCSE, un "ambiente d'apprendimento" è un ecosistema olistico che deve tener conto di quattro elementi fondamentali: i docenti, gli studenti, il contenuto e le risorse che si articolano in "spazi d'apprendimento" e "risorse digitali".

L'innovazione e il cambiamento comportano infatti una riflessione che non investe soltanto lo stile di insegnamento dei docenti e le interazioni con i colleghi, ma anche sull'organizzazione dell'intera scuola. In accordo con Castoldi (2017) l'ambiente di apprendimento viene considerato con più ampio respiro, dove i piani dell'organizzazione e della didattica s'intrecciano portando linfa l'uno all'altro. La letteratura recente, unita a ricerche su campo (Hargraves & O'Connor, 2018) ha individuato direzioni secondo le quali, se pur nelle varie declinazioni (**instructional leadership**, **transformational leadership**, **shared leadership**, ecc.) non è più concepibile un processo decisionale concentrato su un solo individuo. L'organizzazione scolastica richiede sempre più competenze da mettere in campo per poter rispondere alle istanze che provengono dal mondo del lavoro e della società civile. Per questo motivo, la partecipazione di INDIRE al progetto europeo L2C (Learning leadership for change), ha permesso di approfondire il tema della leadership condivisa in alcune scuole italiane. L'obiettivo principale del progetto è stato quello di promuovere la leadership scolastica attraverso la formazione e la condivisione di buone pratiche in tre aree chiave: STEM, uso innovativo delle TIC e cittadinanza digitale. Dalla sperimentazione con le scuole si riportano di seguito alcune importanti lezioni apprese:

La necessità di condividere con tutti gli attori della scuola il concetto di leadership condivisa e quali competenze sono associate a tale concetto;

L'importanza della formazione del personale scolastico su tematiche che riguardano relative alla capacità di lavorare in gruppo, saper comunicare e

instaurare un dialogo professionale efficace e costruttivo;

Il coinvolgimento di alunni, genitori e la comunità scolastica nei processi decisionali;

- La necessità di supportare una crescita professionale di tutto il personale all'interno dell'organizzazione come "**leader**" attraverso la formazione e il riconoscimento di percorsi specifici;
- La condivisione di **mission** e una **vision** comune, come punti di partenza per andare nella stessa direzione;
- La possibilità alle scuole di incontrarsi attraverso il **visiting** per condividere buone pratiche.

In questo quadro di grande complessità e in continua evoluzione, una leadership efficace deve essere attenta a comprendere e a rispondere prontamente alle richieste del contesto in cui è inserita, capace di coniugare l'incremento delle dotazioni tecnologiche e la diffusione del loro utilizzo con l'attenzione agli aspetti più squisitamente pedagogici e didattici e ai nuovi paradigmi formativi (Arnold & Sangrà, 2018; Iacono, 2021).

Tali elementi sono approfonditi nel volume che affronta temi centrali per le istituzioni scolastiche, mettendo in evidenza i fattori abilitanti alla base di una scuola del futuro quali la motivazione e la responsabilizzazione di ciascun membro della comunità educante; l'importanza della comunicazione e della trasparenza dei processi; la valorizzazione dell'errore e del feedback; la promozione di momenti di confronto anche informali e il ruolo dei dirigenti scolastici in quanto leva del cambiamento.

È per questo motivo che con piacere abbiamo accettato l'invito a scrivere questa breve prefazione del volume che, a nostro avviso rappresenta un interessante e consapevole contributo al dibattito in merito alla necessità per le scuole di agire percorsi di leadership a supporto dell'innovazione e del cambiamento.

Francesca Storai e Serena Greco

Ricercatrici INDIRE

Sommario

Introduzione	6
Capitolo 1: Perché la Leadership per il Cambiamento?	10
Navigare la complessità del XXI secolo	10
Innovazione e leadership: la chiave del cambiamento	12
Leadership per il Cambiamento: una definizione	15
Capitolo 2: I Fattori Abilitanti	20
Responsabilizzare e motivare ogni membro della comunità educante	22
Costruire insieme la visione della scuola	23
Incentivi e sfide come chiave d'innovazione	25
Puntare sulla bellezza per motivare a prendersi cura	27
Attenzione alla comunicazione e alla trasparenza dei processi	28
La trasparenza dei processi	30
Attenzione alla comunicazione	32
Favorire la cultura dell'errore e dell'autovalutazione	34
La cultura del feedback tra docenti e studenti	34
La cultura del feedback nel modo di lavorare del dirigente scolastico	36
Informalità a favore dell'efficienza	37
Riorganizzazione degli spazi fisici per favorire collaborazione e scambio	37
Coinvolgimento comunità educativa in momenti informali	39
Le dimensioni del ruolo da dirigente	40
La consapevolezza del proprio ruolo da dirigente	40
Le competenze chiave per un dirigente	41
Conclusione	46
Bibliografia	48

Introduzione

Negli ultimi anni la domanda sociale di cambiamento all'interno del contesto educativo è decisamente aumentata: è cresciuta l'offerta formativa (e le iscrizioni) legata ai processi di innovazione, sono aumentati i network e le comunità di pratiche fra scuole e docenti, si sono moltiplicate le esperienze di innovazione didattica, organizzativa ed educativa nelle scuole di tutta Italia. La crescita di tale domanda ha portato con sé alcune sfide e problematiche concrete, fra cui quella della gestione del cambiamento a livello scolastico.

Gestire processi di cambiamento all'interno di una scuola non è un'impresa semplice e richiede molteplici fattori e competenze sofisticate. In primo luogo, è necessario dotarsi (come organizzazione) di un modello e stile di leadership che possa favorire al meglio questa transizione: una "Leadership per il Cambiamento". Ma in cosa consiste questo modello e stile di leadership? Esistono realtà che hanno adottato pratiche per spingere la propria scuola ad orientarsi verso nuovi modi per stare insieme? Cosa possiamo **imparare** dalle sperimentazioni degli ultimi anni?



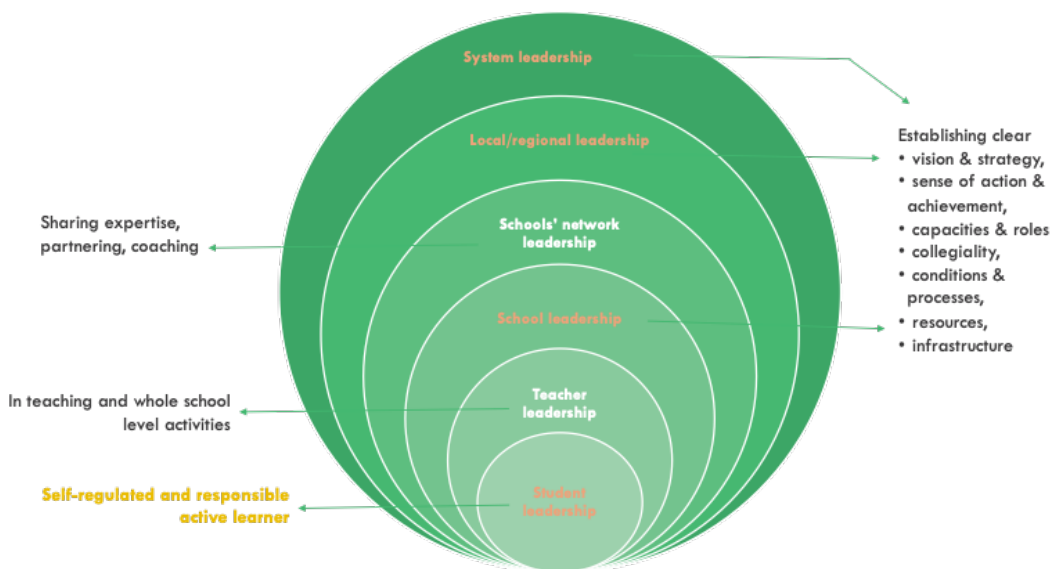
Per rispondere a queste domande, Ashoka Italia ha intrapreso un percorso di esplorazione della leadership educativa a vari livelli. Prendendo come punto di partenza un framework elaborato dall'INDIRE in occasione del progetto Learning Leadership for Change (L2C), l'indagine ha approfondito il discorso della leadership al livello degli studenti e delle studentesse. In particolare, il volume **Leadership per il Cambiamento. Volume 1. I giovani**, nel delineare il profilo del giovane leader motivato e

capace di cambiare il suo sistema di riferimento, si sofferma anche nell'evidenziare quali sono i fattori che abilitano protagonismo giovanile nel contesto scolastico. Il secondo volume, **Leadership per il Cambiamento. Volume 1. Le scuole**, va collocato sul secondo e terzo livello del framework di L2C, andando ad indagare sulla leadership nei docenti e dirigenti scolastici, portando sulla superficie i fattori chiave per far sì che ognuno si senta, percepisca e agisca da changemaker. Infine, il terzo volume si occuperà di analizzare l'ultimo livello della Leadership per il Cambiamento, al livello di sistema.

Per il secondo volume è stato svolto un lavoro di revisione della letteratura nazionale e internazionale sulla leadership in contesti educativi, la conduzione di 20 interviste semi-strutturate con dirigenti ed ex-dirigenti scolastici, esperti, ricercatori su tematiche inerenti la leadership educativa, docenti del network delle Scuole Changemaker italiano ed europeo. Nel corso della pubblicazione troverete riportati i nomi delle persone associati a delle loro citazioni estrapolate dalle interviste svolte.

Nel primo breve capitolo si tratteranno i temi più introduttivi rispetto alla necessità di un cambiamento all'interno dei sistemi educativi e delle teorie legate ai nuovi modelli di leadership introducendo il concetto di "Leadership per il Cambiamento". Nel secondo capitolo verranno illustrati i cinque

LEARNING LEADERSHIP FOR CHANGE (L2C), INDIRE



fattori abilitanti modelli di Leadership per il Cambiamento. In particolare si approfondirà la tematica della responsabilizzazione e motivazione di ogni membro della comunità educante, l'attenzione alla comunicazione e trasparenza dei processi, la cultura dell'errore e l'autovalutazione, l'informalità a favore dell'efficienza ed infine le dimensioni del ruolo da dirigente scolastico e le sue competenze.

Questa pubblicazione è la seconda di un ciclo sul concetto di leadership per il cambiamento e fa seguito alla precedente legata al ruolo dei giovani nei processi di innovazione sociale sulla base del lavoro di Ashoka Italia negli ultimi anni con le Scuole Changemaker. Questa pubblicazione non intende essere esaustiva, ma offrire degli spunti di riflessione e una chiamata al dialogo e al confronto intergenerazionale, per approfondire il nostro margine d'azione nel sostenere il cambiamento educativo. E dunque permettere ad ognuno di noi di essere changemaker.



1 Perché la Leadership per il Cambiamento?

“ *Una società consiste di un certo numero di individui tenuti insieme dal fatto di lavorare in una stessa direzione in uno spirito comune, e di perseguire mire comuni.* ”

John Dewey

NAVIGARE LA COMPLESSITÀ DEL XXI SECOLO

I risvolti sociali, economici e sanitari degli ultimi anni hanno reso ancor più manifesto un fatto già noto: il mondo è in continuo cambiamento. È essenziale non solo comprendere l'inevitabilità di tale cambiamento ma anche le sue ripercussioni sul nostro modo di vivere e affrontare i cambiamenti costanti, specialmente in ambito educativo. Tale contesto, da molti definito con l'acronimo inglese VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity e Ambiguity), ha un impatto significativo su molti livelli di un sistema educativo già molto fragile.

La povertà educativa e la crisi globale di apprendimento sono fenomeni ormai noti. L'Organiz-

zazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, Scienza e Cultura (UNESCO) ha calcolato che circa 258 milioni di bambini e ragazzi nel mondo non frequentano la scuola e il 60 per cento non è in grado di raggiungere livelli minimi di competenza in alfabetizzazione funzionale e matematica, secondo i dati dell'UNESCO Institute for Statistics per l'anno scolastico terminato nel 2018 (UIS, 2019). Tale orizzonte preoccupante si è sicuramente esacerbato con l'avvento della crisi sanitaria, scaturendo una vera e propria “crisi educativa”. Alle vette della pandemia, 1.6 miliardo di bambini e ragazzi sono rimasti impattati dalla chiusura delle scuole e per la prima volta nella storia dell'umanità, un'intera generazione, a livello globale, è stata costretta ad interrompere la propria formazione o per lo meno

a modificarne la modalità (Save the Children, 2020). La mancanza di prontezza dei sistemi educativi ad adattarsi a questa emergenza ha fatto sì che le scuole e gli insegnanti si trovassero da un momento all'altro ad essere costretti a cambiare completamente le proprie modalità d'insegnamento (UNESCO & The Council of Europe, 2021). Anche molti genitori si sono trovati impreparati a supportare i propri figli in un contesto di c.d. Didattica A Distanza (DAD), non possedendo le conoscenze, competenze, l'attrezzatura e il tempo necessario per supportarli (Burgess & Sievertsen, 2020; OECD, 2021).

In una tale complessità e costante imprevedibilità generata dalla pandemia, molti bambini, bambine e adolescenti continuano a riscontrare difficoltà emotive, psicologiche e sociali. Sono tanti i giovani che sentono particolare stanchezza, apatia, irritabilità e preoccupazione (Save the Children, 2021). La mancanza di relazioni sociali e la drastica diminuzione di contatto tra pari, la complessità della DAD e le numerose quarantene, hanno generato un disagio profondo soprattutto tra i più giovani, le cui

conseguenze e ripercussioni sono riflesse sul loro rendimento accademico, motivazione, interazione tra coetanei e partecipazione alla società e alla democrazia.

Gli studenti non sono stati gli unici ad aver avuto un impatto negativo rispetto al loro benessere. La veloce transizione dall'insegnamento in classe ad un apprendimento virtuale d'emergenza, l'esigenza di mantenere gli standard educativi alti e i continui cambiamenti organizzativi hanno sicuramente causato una fonte importante di stress negli insegnanti e nei dirigenti scolastici. Uno studio condotto tra aprile e dicembre 2020, prendendo in considerazione un gruppo di insegnanti italiani, dimostra come il livello generale di **burnout** è aumentato e il senso di "raggiungimento/efficacia personale" diminuito drasticamente (Pellerone, 2021). A tal riguardo, Pressley (2021) aggiunge che per gli/le insegnanti tornati/e in classe dopo la pandemia, le maggiori fonti di stress sono causate da questioni inerenti la crisi pandemica, le richieste di insegnamento adattato, la mancanza di comunicazione con i genitori e la mancanza di supporto amministrativo.

Francesca (una delle dirigenti scolastiche intervistate) aggiunge che la quantità di lavoro amministrativo e burocratico anche a carico del dirigente scolastico ha reso manifesta l'impossibilità di poter gestire in solitaria questa complessità.

In questo quadro complesso e sfaccettato, emerge sempre più chiara la **necessità di accogliere questo cambiamento** e costruire un sistema educativo più forte, resistente e resiliente ai cambiamenti improvvisi. “In mezzo alla distruzione, il disagio è talmente profondo che allenta e scambusola il sistema in un modo che crea aperture per trasformare lo status quo” (Fullan, 2021, p.2). Ed è proprio in questo spiraglio, un periodo di tempo tra il 2020 e il 2024 definito da Nicholas Christakis come ‘the immediate pandemic period’, ‘the intermediate pandemic period’ and ‘the post-pandemic period’, che gli umani affronteranno il caos, la sopravvivenza, le scoperte innovative, gli elementi distruttivi e molto altro (2020). La posizione migliore che possiamo assumere è quindi sapere ed accettare che quasi tutto sarà diverso. In breve, Fullan suggerisce che questa prolungata ambiguità crea un'oppor-

tunità tangibile per realizzare un cambiamento positivo a livello di paradigma.

INNOVAZIONE E LEADERSHIP: LA CHIAVE DEL CAMBIAMENTO

L'occasione per la scuola è dunque quella di ricostruirsi ed adattarsi in modo agile e fluido alla complessità del XXI secolo. Il rischio di non cogliere questa occasione è quello della completa esclusione della scuola come agenzia formativa e di preparazione delle nuove generazioni, dice Maria Cristina. “L'insegnamento e l'apprendimento, per natura, devono rapportarsi ai giovani di oggi e dunque la scuola non può che ricreare metodi, strategie, approcci che siano più consoni possibili alle nuove generazioni” continua Maria Cristina. Per far ciò, la via per immaginare una scuola che sia “un cantiere aperto in continua sperimentazione” è quella dell'**innovazione**.

Per innovazione educativa, condividendo una definizione dell'Istituto Nazionale di Documentazione Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE), si fa riferimento a quei processi che hanno l'obiettivo di operare dei cambiamenti strutturali all'interno del sistema educa-

tivo, che riguardano il tempo e lo spazio del fare scuola e che vanno nella direzione di “una scuola del futuro” verso la quale sono impegnati numerosi attori della comunità educante, intesa nel senso più ampio, includendo governi, autorità locali, insegnanti e dirigenti, aziende ed editori e studenti.

Partendo da questa definizione di lavoro, si può affermare che esistono due elementi chiave intrinseci al concetto di innovazione: miglioramento e partecipazione. In primo luogo, è bene notare che il concetto di **innovazione è sempre legato a quello di miglioramento**. I cambiamenti possono essere anche negativi, basta pensare al cambiamento biologico dovuto all'avanzamento dell'età (Summa, 2003). L'innovazione invece, sebbene sia disorientante, è sempre trasformativa e migliorativa e spinge il sistema/istituzione e contesto ad uscire da una zona di confort statica e aprirsi allo sviluppo e alla crescita totalizzante di ogni elemento del sistema. In momenti di profondi cambiamenti, per crescere in un'ottica migliorativa, il ruolo del leader è chiave in tale processo e “saper affrontare il cambiamento non solo in una logi-

ca di adattamento ma bensì di crescita migliorativa (innovazione) è compito e funzione della leadership” (Summa, 2003).

In secondo luogo, l'innovazione nel contesto educativo ha l'esigenza di essere partecipata. Essenziale nel processo d'innovazione è la necessità di coinvolgere, nella sua realizzazione e continua evoluzione, numerosi attori che contribuiscono all'idea di scuola come cantiere dell'innovazione e che vedano nella **sperimentazione** e nella **sostenibilità** tratti distintivi del **modus operandi** individuale e collettivo. Il raggiungimento di una visione d'innovazione, condivisa e sostenibile, mette la comunità educante davanti alla necessità e volontà di comprendere che “da soli non si va da nessuna parte” (Ivana) ma che piuttosto bisogna far leva sulle capacità e le risorse di tutti i membri coinvolti e metterli a disposizione del progetto educativo condiviso.

L'innovazione diventa il focus di lavoro, riflessione e approfondimento di tutti i processi messi in atto da ciascun attore della comunità educante, spingendo quindi a ripensare i modi in cui siamo, diventiamo e ci relazioniamo con gli altri esseri

umani. È necessario allontanarsi il più possibile da modelli relazionali competitivi e collusivi affinché si possa spostare l'attenzione dal livello individuale a quello collettivo in un contesto più ampio di cooperazione, dove ogni persona all'interno di un gruppo è un alleato per il raggiungimento di una visione condivisa d'innovazione. Innovare richiede di abbandonare un approccio rigido e gerarchico di collaborazione e abbracciare modalità di stare insieme e di essere leader più fluidi e dinamici, dove potere e comando lasciano spazio ad intelligenza emotiva, empatia, valorizzazione dei talenti per il raggiungimento di un obiettivo comune e fiducia (Ivana).

Immaginare e realizzare nuovi modi di essere leader nel XXI secolo è di certo una sfida complessa ma la scuola sembra essere naturalmente propensa ad accogliere nuovi modelli di leadership. Da una parte, **intrinseca al concetto di educazione la missione di servire gli altri**. Maria Cristina commenta che "l'educazione è fatta bene solo se intesa come servizio agli altri e non come servizio a se stessi" suggerendo che il potere autoreferenziale e la centralità del singolo,

elementi chiave in modelli di leadership più tradizionali, necessitano di essere superati per compiere con successo l'azione educativa.

Le parole di Maria Cristina stimola una riflessione interessante sul concetto di "servant leadership", emerso negli anni '70, se applicato al contesto educativo. Greenleaf (1970) afferma che la vera leadership emerge quando si ha come motivazione principale il profondo **desiderio di aiutare gli altri**, ossia si pone il benessere dei follower prima di altri obiettivi. Più che uno stile di leadership, Greenleaf crede che la servant leadership sia un vero e proprio stile di vita in cui il servant leader è impegnato a "servire gli altri" supportando lo sviluppo personale e professionale dei suoi collaboratori. In tal senso, se, come dice Maria Cristina, non possiamo immaginare l'efficacia dell'azione educativa scissa dalla sua missione di servire gli altri, l'istituzione scolastica stessa, per rispondere con successo ai bisogni educativi in continua evoluzione, deve accogliere degli stili di leadership che "servano" gli altri e che quindi rispettino e favoriscano la sua naturale inclinazione.

In secondo luogo, **è la struttura**

stessa del sistema educativo a rendere la scuola un luogo propenso ad accogliere e creare nuovi modelli di leadership. La micro-collegialità propria del contesto educativo e l'inclinazione a creare organi decisionali su vari livelli, composti da rappresentanti di ogni gruppo membro della comunità educante, rende la decentrazione del potere decisionale e la distribuzione della leadership una naturale inclinazione del sistema educativo (Ivana).

È bene chiarire che le puntualizzazioni sulla naturale inclinazione del sistema educativo ad accogliere positivamente nuovi modelli di leadership non intendono sminuire o svalutare la complessità dei processi da mettere in atto per riuscire nell'intento, ma piuttosto sono state poste per motivare ad agire su un terreno fertile e intraprendere tale sfida. Non esistono direzioni univoche, consigli precisi e ricette pronte per essere, diventare e collaborare con successo in un mondo in cambiamento. La tematica della leadership e dei suoi nuovi modelli è estremamente complessa, controversa e sfaccettata.

LEADERSHIP PER IL CAMBIAMENTO: UNA DEFINIZIONE

È necessario dunque chiarire quali sono i modelli e gli stili di leadership di cui si sta trattando. Gli studi sulla leadership in ambito educativo sono relativamente recenti e risalgono ai primi anni '80, dove l'interesse per tale tematica iniziò a richiamare interesse a livello accademico, quando il sistema scolastico fu definito un sistema complesso "a legame debole" (Scheerens, 2011; Scurati & Cariani, 1994; Weick, 1976). Nel 1976, sul numero 21 della prestigiosa rivista *Administrative Science Quarterly* compariva un articolo di Karl Weick intitolato "Educational organizations as loosely coupled systems", ovvero "Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole".

Tale definizione ha permesso di iniziare a vedere la scuola in un'ottica organizzativa, attribuendo ai docenti professionisti con formazione e libertà di insegnamento un ruolo centrale nel successo del progetto educativo, sempre messi in relazione con il/la dirigente scolastico, incaricati, a loro volta, di definire una visione strategica

del proprio istituto (Cipriani et al., 2017). La centralità del corpo docente e del dirigente ha quindi permesso di comprendere che sono proprio la qualità e le competenze di tali attori a determinare la qualità del sistema scolastico. Infatti in Italia, il Piano per la formazione dei docenti 2016-2019 richiama alla formazione della leadership ad entrambi i livelli, delineando l'obiettivo "promuovere forme di leadership educativa favorendo il lavoro collaborativo tra gli insegnanti, la formazione di staff, il presidio dell'autonomia di ricerca e innovazione, i rapporti con la dirigenza scolastica". (Miur, 2016, p.28.)

La dimensione della leadership ha quindi iniziato ad essere esplorata a livello internazionale, elaborando diverse teorie che potessero interpretarne le varie caratteristiche e declinazioni. Fra queste teorie ritroviamo i concetti di leadership situazionale (Hersey e Blanchard 1984), leadership trasformazionale (Bass, 1985), instructional leadership (Timperley, 2011), leadership comunitaria, diffusa e collaborativa e leadership condivisa.

Negli ultimi anni, per far fronte

agli innumerevoli cambiamenti avvenuti nel settore educativo, soprattutto osservando il mondo anglosassone, sono emersi modelli di leadership alternativi, necessari per rispondere in maniera più efficace e flessibile alle nuove esigenze didattiche e organizzative. In questi modelli, se inizialmente l'idea era quello di "distribuire" la leadership e quindi semplicemente decentralarla dal dirigente scolastico, l'attenzione poi è stata posta sul **processo comunitario e di condivisione**, prendendo il nome di **Shared Leadership o leadership condivisa**. In questo approccio, la leadership viene gestita e condivisa dagli attori della comunità educante, puntando proprio sul senso di responsabilità di ogni attore nel processo di **decision making** e nell'affrontare problemi e difficoltà che riguardano e coinvolgono l'intera comunità educante (INDIRE, "Leadership condivisa per il cambiamento"). Da notare infatti, che nel denominare e definire questi nuovi modelli di leadership improntati alla condivisione e alla responsabilità collettiva, si fa spesso riferimento al "cambiamento". Francesca, Antonella e Serena riportano che il progetto europeo iniziato nel 2018, **Learning**

Leadership for Change definisce il concetto di Learning Leadership for Change “un processo sociale di influenza, che mobilita gli sforzi degli altri per raggiungere obiettivi specifici al servizio di una visione”.

Essendo le possibilità di definizione e di attribuzione di aggettivi infinite e molto appropriate, questa pubblicazione non tenterà di definire la leadership di per sé. Al contrario, tratteremo la leadership come una modalità di essere, di-

ventare e collaborare in un mondo sempre più complesso ed interconnesso per attuare il cambiamento nelle ed attraverso le scuole. La Leadership per il Cambiamento è basata su principi di cooperazione, consapevolezza, responsabilità, fiducia e crescita personale e professionale di ogni membro della comunità educante con l’obiettivo condiviso di lavorare insieme per crescere noi stessi e le prossime generazioni, come attori di cambiamento, changemaker.





2 I Fattori Abilitanti

La tematica della leadership educativa ha appassionato molti esperti, provenienti da diverse discipline, e tale interesse ha prodotto una letteratura particolarmente ampia producendo un'analisi teorica particolarmente sfaccettata, sia a livello nazionale che internazionale. La revisione sistematica di tali fonti e la consultazione con gli esperti della comunità di Ashoka, ha portato sulla superficie la necessità di approfondire, nel concreto, in che modo si potesse abilitare un nuovo modello di leadership a scuola. Per questo motivo, l'attenzione è stata focalizzata sul mappare, consultare e analizzare le buone pratiche esistenti a livello internazionale che hanno implementato con successo o che stanno nel processo di implementare un nuovo modo di essere, diventare e collaborare in un mondo in cambiamento. Tale mappatura e analisi ha portato in superficie cinque fattori abilitanti riguardanti la leadership che possono, nel concreto, supportare un processo di innovazione sostenibile e condivisa. Le seguenti pagine presentano questi fattori, presentando anche le realtà specifiche prese in considerazione. Il primo fattore chiave si riferisce

alla necessità di **responsabilizzare ogni membro della comunità educante** come primo passo per preparare il terreno su cui attivare processi di innovazione. Il secondo fattore abilitante vede la **trasparenza e la comunicazione chiara ed inclusiva** come elementi chiave per lavorare bene insieme con ogni membro della comunità. Costruire delle strutture che possano sostenere nuovi modelli di leadership presuppone la capacità di accogliere l'inaspettato, sbagliare e cambiare rotta. Per questo motivo, **favorire la cultura dell'errore e dell'autovalutazione** è stato riportato come terzo fattore abilitante in questo volume. Il quarto punto è stato dedicato al ruolo chiave che l'**informalità** può assumere in contesti di nuova leadership, come mezzo per aumentare l'efficacia e l'efficienza dei team di lavoro. Infine, l'ultimo fattore abilitante è stato ricondotto al **ruolo multi-dimensionale del dirigente scolastico**, dove la consapevolezza del proprio ruolo di leader e competenze come la visione di sistema, l'intelligenza emotiva e l'attitudine positiva alla risoluzione dei problemi sono emersi come elementi chiave di un Leader per il Cambiamento.

Responsabilizzare e motivare ogni membro della comunità educante

Il termine responsabilità deriva dal latino **respondere**, cioè rispondere di qualcosa, rendere conto delle proprie azioni e farsi carico delle loro conseguenze. Tale significato racchiude un interessante dibattito filosofico se pensiamo che il concetto di responsabilità implica sia la libertà del soggetto sia un limite alla nostra libertà. Infatti, se l'intenzionalità del verbo può essere declinata alla prima persona, qualsiasi effetto o conseguenza dell'essere responsabile o responsabilizzare è riconducibile ad una terza parte.

Il labile confine tra libertà individuale e limitazione di tale libertà si fa ancora più complesso se dal livello individuale si sposta su quello collettivo, di comunità. La comunità educante è composta da attori molto diversi e sfaccettati che si trovano ad "abitare" la scuola portandosi dietro tutti i loro bisogni, aspettative, caratteristiche e bagagli personali di esperienze. Un vero e proprio "vil-

laggero" dice Maria Cristina dove ognuno ha un ruolo specifico e delle mansioni assegnati perché è consapevole, come dice un detto africano riportato dalla stessa, "you need a village to raise a child" (hai bisogno di un villaggio per crescere un bambino). Nel suo percorso professionale, Maria Cristina afferma di essere riuscita a portare cambiamenti importanti nella sua scuola coinvolgendo e responsabilizzando il 25% dei suoi docenti. Sebbene possa sembrare marginale, tale percentuale dà un'ottima base di lavoro per influenzare il restante corpo della comunità con la cultura del cambiamento.

Nel cercare metodi efficaci per allineare i vari membri del "villaggio educativo" di riferimento, questo volume fa menzione di tre elementi chiave:

- 1)** Costruire insieme la visione della scuola;
- 2)** incentivi e sfide come chiave di innovazione;
- 3)** puntare sulla bellezza per imparare a prendersi cura.

COSTRUIRE INSIEME LA VISIONE DELLA SCUOLA

Costruire insieme una visione significa fare un tuffo nel futuro, rispondendo alle seguenti domande: **come immaginiamo il futuro della scuola in cui lavoriamo? Chi vogliamo siano i nostri studenti oggi, tra 10, 20 o 30 anni?** La visione rappresenta le **convinzioni e i valori** degli educatori, cioè cosa pensano sia utile a costruire il percorso formativo e di crescita personale dei loro studenti. Essa intende rispondere alle esigenze e alle aspirazioni dell'individuo e della comunità in cui è inserito, raccogliendo le complesse **sfide** del nostro tempo. Tale visione invita gli educatori ad approfondire lo scopo del loro lavoro, a visualizzare il cambiamento auspicato e ad individuare degli obiettivi comuni. La scuola che vorremmo, afferma Ivana, è come un'isola del tesoro: "Non c'è una mappa per arrivarci ma sappiamo che esiste. **Disegniamola insieme.**"

Emerge, dunque, l'importanza della collaborazione tra il leader scolastico e gli insegnanti nella definizione e condivisione della visione educativa. Infatti, come dice

Alessandra, "quando lavoriamo per costruire un'organizzazione e portarla per la visione, non dobbiamo preoccuparci solo degli aspetti tecnici e organizzativi, ma dobbiamo preoccuparci dello stato animo delle persone, di condivisione di una visione". È fondamentale, infatti, che tale visione sia il risultato di un confronto e di un accordo tra le loro **aspirazioni**, affinché possa motivare e guidare gli stessi come una bussola verso l'innovazione. A tal proposito, la ex-dirigente della Scuola Changemaker Kosmos in Belgio, racconta di aver chiesto ai suoi insegnanti, al loro primo incontro, quale fosse la loro idea di educazione e di averne discusso insieme. "Condividevamo la stessa visione" continua Linda "ed è in quel momento è nata **KOSMOS**".

I dirigenti ricoprono, dunque, il ruolo di promotori e di custodi della visione educativa della scuola. Essi sono proiettati verso il futuro, sanno guardare lontano e invitano i loro collaboratori a fare altrettanto. Essi sanno rendere la creazione della visione educativa un'esperienza sentita e partecipata. Come emerge dalla testimonianza di Linda, gli insegnanti sono animati da un forte senso di

Kosmos è una scuola changemaker, nata nel 2012 in Belgio, che accoglie alunni dai 2 ai 12 anni. La scuola, situata all'interno di un parco, offre un'istruzione altamente innovativa, basata sulla centralità degli studenti nel loro percorso di apprendimento. La scuola punta a formare dei cittadini felici, responsabili, indipendenti, guidati da uno spirito imprenditoriale in grado di trovare soluzioni sostenibili per le sfide del futuro. Tale visione è rappresentata graficamente da un albero: nel tronco, vi è la convinzione che ogni bambino, così come ogni altro membro della comunità scolastica, possa diventare un changemaker; nelle radici, vi sono i doveri e le responsabilità degli stessi verso l'innovazione; nei rami, invece, sono espressi i principi che guidano la didattica: la creatività, la collaborazione, la comunicazione, il pensiero critico. Il tutto in un approccio back-to-basics e con una forte impronta naturalistica.

KOSMOS



responsabilità e realmente motivati a concretizzare il progetto educativo con i loro studenti. Nel corso dell'anno scolastico, inoltre, i leader sanno esaltare “energie e motivazioni” (Ivana) tra i loro colleghi e attivare un problem-solving collaborativo, facendo sì che le sfide ignote, insite nel cambiamento, siano affrontate insieme.

È anche importante co-creare la visione della scuola con i propri studenti. Alcune scuole nel primo mese dell'anno scolastico decidono di utilizzare alcune ore di lezione al lavoro di gruppo sulla visione e i valori della scuola. Le attività, inizialmente organizzate nelle singole classi, vengono poi eseguite favorendo il confronto tra le diverse classi, per poi andar a presentare i lavori durante un'assemblea d'istituto, organizzata **ad hoc**.

INCENTIVI E SFIDE COME CHIAVE D'INNOVAZIONE

Un altro fattore efficace nel responsabilizzare i docenti, facendo leva sulla loro motivazione al cambiamento, è quello di istituire un clima scolastico che sia di stimolo e che **mantenga vivo il loro desiderio di costruire una nuova**

scuola. In tal senso, come ci racconta Alessandra, è importante istituire dei fattori che supportino questo flusso motivazionale e lo alimentino regolarmente. Data l'impossibilità di supportare tale clima tramite incentivi economici ai singoli, una via intrapresa da molte delle realtà prese in considerazione per questa ricerca, è quella della porre sempre nuove sfide e obiettivi, sia collettivi che individuali, facendo sempre riferimento alla visione di scuola e al progetto educativo condiviso (Serena e Francesca). In particolare, ci sono due aspetti chiave per favorire tale clima di crescita, i fattori strumentali (gerarchia, struttura, ricompense estrinseche) e i fattori cognitivi (crescita, innovazione, autonomia) (Alessandra).

Approfondendo i fattori strumentali, è importante che ci siano delle ricompense estrinseche (Alessandra) per coloro che sperimentano, innovano e quindi sono attivatori di cambiamento. La soluzione maggiormente adottata tra le scuole prese in considerazione in questa ricerca, utilizza la **formazione come mezzo motivazionale**, poiché proposta, percepita e realizzata come un premio

e opportunità per quei docenti che dimostrano un impegno particolare e predisposizione all'innovazione. La formazione intesa in modo molto lontano dalla tradizione italiana, quanto piuttosto prevede visite di studio in scuole estere, scambi europei e progetti di ricerca con partner chiave nel panorama educativo. Nell'attivare questo processo, dice Maria Cristina, è importante però che la formazione non sia individualizzata ma sempre e comunque legata al progetto di scuola comune. In questo modo, si opera su due livelli: da una parte, premiano i docenti singoli, il dirigente riesce a spronare individualmente i docenti più impegnati, dall'altra

garantisce un ampliamento delle competenze presenti nel proprio istituto per raggiungere la visione.

Sveva ci racconta che nella sua scuola a Roma “i docenti in formazione” diventano anche il “punto di riferimento per una determinata innovazione”. Il loro ruolo quindi prevede non solo che chiunque voglia sapere di più su una determinata pratica innovativa sa a chi rivolgersi, ma fa sì che tali figure si prendano carico della diffusione di tale innovazione, organizzando formazione peer-to-peer tra colleghi e colleghe e fornendo una “servizio di mentoring” per coloro interessati a sperimentare



PROJECT ZERO

Dal 2017, è iniziata la collaborazione tra l'Indire e la Harvard Graduated School of Education nell'ambito di “Project Zero”, il decennale lavoro di ricerca sul pensiero umano e sui processi di apprendimento e di costruzione della conoscenza, avviato dal centro di ricerca statunitense nel 1967. Partendo dalla necessità di rendere i processi cognitivi “visibili” per indurre studenti ed insegnanti a riflettere in modo critico sulla propria attività didattica e cognitiva. Il progetto “Making Learning and Thinking Visible in Italian Secondary Schools (MLTV)”, ha fatto iniziare una sperimentazione nelle scuole secondarie italiane di un nuovo approccio educativo che utilizzi la documentazione come strumento capace di valorizzare l'apprendimento, aiutando gli alunni a creare momenti di riflessione su se stessi e sul proprio agire. Il progetto ha visto la partecipazione dell'INDIRE con tre scuola capofila, tra cui Istituto Superiore di Secondo Grado Malignani di Udine e l'Istituto di Istruzione Superiore Savoia Benincasa, entrambe parte del network Scuole Changemaker. La particolarità di questo progetto che ha visto impegnati dirigenti, docenti e studenti e studentesse, risiede proprio nell'aver dato la possibilità a molti docenti di partecipare ad un progetto di ricerca internazionale che ha compreso visite in Italia e negli USA (Michele e Alessandra). Alcuni dei docenti che hanno preso parte all'iniziativa sono diventati loro stessi formatori della metodologia MLTV (Sara)

eTwinning offre una piattaforma per lo staff delle scuole (insegnanti, dirigenti scolastici, bibliotecari, ecc...) dei paesi partecipanti per comunicare, collaborare, sviluppare progetti e condividere idee. L'obiettivo del progetto è quello di portare un miglioramento dell'offerta formativa dei sistemi scolastici europei attraverso l'internazionalizzazione e l'innovazione dei modelli didattici e di apprendimento, per favorire un'apertura alla dimensione comunitaria dell'istruzione e la creazione di un sentimento di cittadinanza europea condiviso nelle nuove generazioni. L'azione è il tramite per aprirsi ad una nuova didattica basata sulla progettualità, lo scambio e la collaborazione, in un contesto multiculturale e con numerose opportunità di formazione e riconoscimento di livello internazionale. Maria Rosaria ci racconta con entusiasmo di questa piattaforma e di come offra ottimi spunti per coinvolgere tutta la comunità educante in progetti collaborativi tra scuole su territorio nazionale ed internazionale, potendo scegliere da un bacino di più di 1 milione di insegnanti a livello europeo, di cui oltre 100.000 in Italia.



ETWINNING

durante l'anno scolastico.

PUNTARE SULLA BELLEZZA PER MOTIVARE A PRENDERSI CURA

Il modo più implicito per responsabilizzare tutti gli attori della comunità educante è puntare sulla cornice in cui l'azione educativa si sviluppa e prende forma. Molte delle scuole intervistate in questo volume, hanno rivoluzionato gli spazi, abbellendoli, colorandoli e rendendoli a portata di tutti, per far sì che "si respirasse il senso di appartenenza, ascolto e benessere nell'affrontare le sfide della quotidianità" (Maria Cristina).

Tra gli elementi chiave nel concetto di benessere organizzativo,

oltre all'organizzazione e alle relazioni che si instaurano, troviamo la "struttura", ovvero tutto ciò che riguarda la sicurezza, la prevenzione e gli infortuni ma soprattutto il comfort dell'ambiente lavorativo (Alessandra).

L'Italia è un paese che ha da sempre compreso il valore della bellezza e dell'estetica come catalizzatore di crescita e di civiltà (Ivana). Gli spazi curati, belli, dinamici e colorati all'aperto e al chiuso, possono diventare luoghi per creare relazioni e liberare le passioni dei giovani e dei docenti per stimolare, condividere e aumentare il senso di appartenenza. Serena ci racconta di una scuola molto particolare, **l'ISTITUTO TECNICO PER IL TURISMO MARCO POLO**,

L'Istituto di Istruzione Superiore Savoia Benincasa di Ancona è una Scuola Changemaker. Tra i vari elementi di avanguardia, la dinamicità e il movimento caratterizzano tutti gli spazi della scuola, con i ragazzi che si spostano ad ogni ora in aule dedicate alle singole discipline, le cattedre sempre decentralizzate e le biblioteche diffuse, e un arredamento flessibile come base fondamentale per le attività di apprendimento cooperativo degli studenti.

L'ISTITUTO DI ISTRUZIONE SUPERIORE SAVOIA BENINCASA



che ha sfruttato i menti di chiusura durante i primi mesi della crisi pandemica per ripensare gli spazi interni ed esterni. “Portare bellezza è un atto educativo, perché la bellezza insegna il rispetto e prendersi cura della bellezza porta responsabilità” dice Ludovico Arte, preside della scuola Marco Polo. Coinvolgere gli studenti, i docenti, i genitori nel processo di “arricchimento” della scuola tramite grafiti, quadri, poster, installazioni e scritte motivazionali sui corridoi, è un modo per rendere la scuola un posto vivo e dinamico, in continua evoluzione (Amanda e Paola).

ATTENZIONE ALLA COMUNICAZIONE E ALLA TRASPARENZA DEI PROCESSI

Nel lavorare per costruire strutture che abilitino un nuovo modo di essere, stare e diventare in un mondo in cambiamento, è importante che si faccia attenzione a garantire lo svolgimento dei processi di cambiamento in modo fluido e efficace, soffermandosi sull’abilitare due elementi chiave:

- 1) la trasparenza dei processi, con particolare attenzione alla necessità di rendicontare i processi d’innovazione
- 2) la cura nella comunicazione.

L'Istituto Tecnico per il Turismo Marco Polo di Firenze ha iniziato un percorso di innovazione peculiare, investendo sugli ambienti di apprendimento, le attività e le relazioni tra le persone. L'obiettivo è quello di creare un contesto vivace, libero e accogliente dove si promuove innanzitutto il benessere delle persone che vivono la scuola e si prova a fare educazione a tutto campo, misurandosi con i temi della contemporaneità. In particolare, questa scuola ha investito molto sull'abbellimento dell'esterno degli edifici, chiamando uno street artist di livello internazionale Peeta, per decorare le grandi pareti della scuola, creando un particolare gioco di volumi e prospettive. Numerose sono le panchine situate negli spazi esterni del Marco Polo, alcune, realizzate da una ditta ungherese, sono molto grandi e colorate con una caratteristica forma ad onda. Altre invece, le "panchine letterarie" sono il prodotto di un progetto condiviso e presentano sulla superficie testi ed immagini scelti dai docenti stessi dell'istituto.

L'ISTITUTO TECNICO PER IL TURISMO MARCO POLO



L'Istituto Comprensivo Parma Tre di Modena è una Scuola Changemaker, particolarmente attenta agli ambienti come catalizzatori di un apprendimento consapevole e stimolato. Sin dall'inizio del suo processo di cambiamento, l'istituto ha adottato il modello DADA, Didattica per Ambienti di Apprendimento, che prevede l'assegnazione e personalizzazione di ogni classe ad una materia specifica e quindi ad un docente. In questo modo sono gli studenti e le studentesse a muoversi nella scuola e non i docenti. Paola condivide il suo impegno nel personalizzare la propria aula, con l'immane aiuto dei suoi studenti e studentesse, ognuno dei quali lascia un segno nell'architettura e decorazione dell'ambiente.

ISTITUTO COMPRESIVO TRE DI MODENA



LA TRASPARENZA DEI PROCESSI

Per trasparenza, il Miur intende “l’accessibilità totale delle informazioni concernenti l’organizzazione e l’attività delle pubbliche amministrazioni, allo scopo di favorire forme diffuse di controllo sul perseguimento delle funzioni istituzionali e sull’utilizzo delle risorse pubbliche” (2019). Date le

numerose menzioni, della parola durante le interviste, questa ricerca vuole segnalare l’importanza di **garantire processi trasparenti formali e informali**, nel processo di costruzione di una Leadership per il Cambiamento.

Quando si intraprende un processo di cambiamento, come abbiamo discusso in precedenza, la sperimentazione, con tutti i suoi

rischi, diventa parte del DNA della scuola. Chiave nella riuscita di questo processo, è essere sicuri che ogni attore coinvolto **sia consapevole e abbia a disposizione tutte le informazioni necessarie** per comprendere il processo d'innovazione. In tal senso, le interviste hanno posto l'attenzione sull'essenzialità di **rendicontare, documentare e organizzare momenti di confronto** periodici per discutere dei processi, per creare un clima di fiducia tra colleghi, dirigente, alunni ma anche famiglie. In riferimento a quest'ultime, la memoria collettiva dei genitori spesso può essere un freno nei processi di cambiamento. Elisabetta, per esempio, dichiara che sono i genitori stessi a preoccuparsi quando un docente "fa le cose in modo diverso", avendo loro un ricordo della scuola profondamente ancorato al sistema trasmissivo di conoscenza. Tale inclinazione alla tradizione può essere contrastata con la volontà di includerli per spiegar loro e dimostrare gli effetti positivi di un'eventuale metodologia innovativa sperimentata in classe.

Un altro elemento emerso nelle interviste elaborando il concetto

di trasparenza è legato **alla vita personale** degli attori della comunità educante. Partendo dalla definizione di Leadership per il Cambiamento elaborata per questa ricerca, la **crescita personale** degli individui emerge come uno dei fattori chiave da favorire per promuovere nuovi modelli di leadership. Per far questo, è quindi necessario essere consapevoli che ogni membro della comunità, porta con sé all'interno della scuola una storia di vita, una famiglia e molte altre necessità che, se trascurate, rischiano di alterare gli equilibri interni del gruppo e di ostacolare il raggiungimento degli obiettivi comuni. Per far sì che tutti gli attori abbiano la possibilità di comunicare liberamente le proprie esigenze e godere di quella flessibilità tale da poter gestire serenamente gli impegni personali, Maria Cristina racconta di aver istituito un "**sistema aperto di distribuzione di ore**" dove ogni docente poteva coprire le ore di altri colleghi o richiedere di essere sostituito nelle ore/giornate di impegni improrogabili.

ATTENZIONE ALLA COMUNICAZIONE

Un altro fattore abilitante dei processi di leadership è **l'attenzione a cosa e come comunicare**. Il termine comunicazione indica, in generale, l'azione di rendere noto, di trasmettere e di diffondere informazioni, ma anche di rendere partecipi altri soggetti di fatti, sentimenti ed emozioni condividendo pensieri e opinioni, esperienze e sensazioni. La comunicazione può anche essere vista come uno specchio della realtà, ma può anche essere usato, direttamente o indirettamente, per rafforzare valori, modelli o se mal gestita, di svalori e stereotipi.

Nel contesto scolastico, la comunicazione svolge un ruolo da vero e proprio catalizzatore di un buon clima scolastico, coinvolgendo i vari attori della comunità su diversi livelli: docente-alunno, docente-genitore, docente-docente, docente-dirigente, dirigente-alunno e alunno-alunno. Per questo,

le interviste condotte per questo studio suggeriscono all'unanimità che è essenziale lavorare su una comunicazione, formale e informale, chiara, disponibile ed inclusiva.

Numerosi studi sottolineano che, in uno scambio comunicativo, soltanto il 7% di ciò che si comprende si deduce dal messaggio verbale, scritto o orale che sia (Mehrabian, 1981). I restanti 55% e 38%, infatti, derivano rispettivamente dalla comunicazione non verbale e paraverbale (Ibid.). Per questo motivo, è fondamentale che ogni attore della comunità educante sia consapevole dell'impatto che la postura, gli sguardi, le espressioni del viso e il tono della voce abbiano nelle interazioni con gli altri.

In ultimo, importante nell'azione del comunicare, anche il saper non comunicare (Arianna, Alessandra, Linda). In particolare, i dirigenti si trovano spesso nella situazione di dover considerare se

UN SITO WEB DEL DIRIGENTE

Arianna ci racconta che in una scuola di Roma, una nuova dirigente, molto giovane d'età rispetto ad altri suoi colleghi, si è aperta un sito web personale dove inserire tutte le comunicazioni importanti e dove aveva inserito una sezione "FAQs" rispondendo alle domande più frequenti. Questa semplice soluzione ha fatto sì che la comunicazione tra tutti gli attori della comunità educante fosse facilitata e snellita.

comunicare o meno determinate informazioni, cercando di prevedere le reazioni dei propri collaboratori, del corpo docente o degli alunni e famiglie.

Alcuni livelli del comunicare

Quando un docente o un dirigente comunica con gli studenti, dovrebbe prestare attenzione al messaggio verbale che formula, affinché sia **chiaro, semplice, coerente e breve (Ana)**. Altri elementi come quelli paraverbali, possono assumere un ruolo chiave nel favorire la comunicazione con l'interlocutore, in questo caso uno studente o studentessa. Fare attenzione al tono della voce, al ritmo e al volume della voce ma anche al linguaggio del corpo può essere una strategia efficace per una comprensione profonda di una determinata comunicazione o messaggio.

Un altro livello chiave è quello della **comunicazione tra colleghi**.

In particolare, data l'accresciuta necessità di creare dei percorsi focalizzati sull'ampliamento delle competenze trasversali che richiede un più attento monitoraggio delle attività svolte in classe, essere in grado di comunicare efficacemente con i colleghi è diventato un prerequisito essenziale per l'efficacia dell'azione formativa. Date le innumerevoli tensioni imprevedibili che possono influenzare il rapporto tra docenti, è importante mantenere sempre aperti i canali comunicativi poiché "l'impossibilità di non comunicare" non solo è un dato di fatto, ma è un principio fondamentale per assicurare la costruzione di un buon clima che, come abbiamo visto precedentemente, è essenziale per la riuscita del patto educativo. Nel facilitare le comunicazioni e ridurre le conflittualità tra colleghi e colleghe, l'ascolto attivo risulta essere una delle strategie più efficaci nelle interviste (Ana, Markus, Linda).

L'ASCOLTO ATTIVO

Per ascolto attivo s'intende una tecnica di comunicazione che prevede che la persona che ascolta ripeta, o riformuli con una perifrasi, quanto è stato espresso dall'interlocutore, verificando di aver compreso correttamente il significato che quest'ultimo voleva esprimere.

Il positivo risultato psicologico che si ottiene è molteplice sia da parte del soggetto che manifesta conflittualità che da parte del soggetto che esercita l'ascolto attivo.

Favorire la cultura dell'errore e dell'autovalutazione

Un altro passaggio essenziale nella traiettoria di miglioramento propria della strada da intraprendere per mettere in piedi delle strutture che favoriscano la Leadership per il Cambiamento, è legato alla cultura del feedback. Quest'ultima, dice Maria Cristina, se pensata e utilizzata correttamente può essere davvero uno strumento funzionale al riconoscimento formativo dello "sbagliare", passaggio importante nel creare una "cultura positiva dell'errore" per fare innovazione e istillare una **mentalità di crescita** in ogni attore della comunità educante.

Il primo passo importante nell'accogliere il feedback nel proprio percorso educativo è legato all'abilità di cambiare la percezione del feedback a scuola, da negativo e correttivo a vederlo e sentirlo come **un'esperienza positiva di apprendimento**. Chiave in questo passaggio è l'ampliamento del nostro significato personale del termine "**valutazione**". Troppo spes-

so, infatti, la valutazione viene utilizzata a scuola come una conferma dello status quo, un andare a porre un'etichetta su un prodotto ottenuto. Pigliapoco e Sciapiconi suggeriscono di pensare alla valutazione, nel senso più ampio, come **promotrice di cambiamento**, in quanto "la valutazione deve attivare spinte a fare altro, a fare diversamente, a fare di più, a provare" (2020).

L'esito positivo di questo passaggio narrativo può avvenire solo se c'è un coinvolgimento e la volontà a tutti i livelli della comunità, con particolare attenzione al livello degli studenti e delle studentesse, dei docenti e del dirigente.

LA CULTURA DEL FEEDBACK TRA DOCENTI E STUDENTI

Fornire dei feedback efficaci agli studenti significa spiegare loro cosa hanno fatto bene e cosa potrebbero migliorare in futuro in relazione ad una performance specifica. Esso può rivelarsi un potente strumento di promozione del successo formativo e personale degli alunni, in particolare quando si sofferma sui loro punti di forza e sui possibili miglioramenti. Al contrario, quando il feedback si

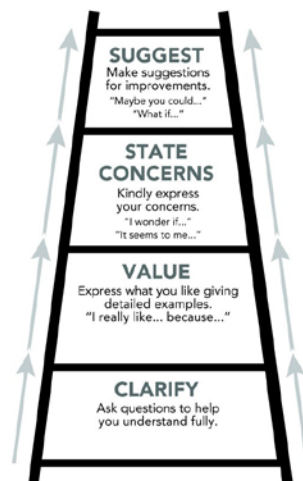
La “Scala del Feedback” è uno strumento elaborato da un lavoro di Harvard College e di Project Zero e portato in Italia dall’INDIRE che suggerisce delle fasi da seguire per dare un feedback costruttivo ad uno studente o ad un collega. La scala promuove un processo di valutazione basato sulla comprensione degli aspetti positivi di un lavoro o di un’idea e sul suggerimento di possibili miglioramenti, promuovendo una cultura del feedback basata sulla fiducia e del supporto reciproco. Le quattro fasi sono: (1) comprendere, ovvero chiedere delle domande di chiarimento su eventuali incertezze; (2) valorizzare, vale a dire enfatizzare i punti di forza del lavoro e fornire dei complimenti onesti; (3) esprimere preoccupazioni, cioè esplicitare delle perplessità o preoccupazioni sul lavoro, senza accusare o deridere; infine, (4) suggerire, ovvero offrire dei consigli per migliorare il lavoro (INDIRE).

LA SCALA DEL FEEDBACK

concentra sugli errori e sui punti di debolezza, può demotivare gli studenti e compromettere il loro rendimento scolastico (Hattie & Timperley, 2007). Un modo efficace per affrontare una sessione di feedback con i propri studenti è quella del concetto di “sandwich feedback”: iniziare con un complimento, continuare puntualizzando l’esattezza e finire con un complimento. Un altro strumento utile per strutturare un feedback costruttivo è quello della “Scala del Feedback” (Alessandra).

Il feedback costruttivo può anche essere favorito tra gli studenti e le studentesse, dopo aver effettuato un lavoro di gruppo o un’esperienza educativa condivisa. Il ruolo nel docente è chiave nel formare gli studenti a scambiarsi feedback

THE LADDER OF FEEDBACK



periodicamente, a fissare dei criteri di successo e mostrar loro come applicarli e valutarli. Quando gli studenti e le studentesse accolgono questa cultura positiva dell’errore e diventano dei veri e propri abili valutatori, diventa interessante anche iniziarli **all’autovalutazione**, imparando quindi a valutare il proprio apprendimento, aumentando la propria consapevolezza su come migliorarlo.

In alcune scuole, soprattutto nel mondo anglosassone dove la cultura del feedback è scalfita nell’identità della scuola o università (Maria Cristina), è molto comune che i docenti o professori vengano sottoposti periodicamente a delle valutazioni da parte degli studenti. Invitare i propri studenti e studentesse a dare un feedback al

proprio docente su una determinata lezione, serie di classi o su una metodologia innovativa sperimentata può diventare un'occasione di coesione tra e attivazione degli studenti e un momento di apertura e crescita per gli insegnanti stessi.

LA CULTURA DEL FEEDBACK NEL MODO DI LAVORARE DEL DIRIGENTE SCOLASTICO

Chiave nel diffondere una sana cultura del feedback all'interno della scuola è il ruolo e l'apertura ad utilizzare, ricevere e promuovere l'utilizzo di tale strumento. Uno dei compiti più complessi del dirigente è proprio quello di riuscire a gestire e a equilibrare gli aspetti organizzativi e gestionali e quelli relazionali.

Il dirigente, oltre a essere un punto di riferimento per ogni membro della comunità educante, lavora nella quotidianità con un gruppo, più o meno esteso a seconda della grandezza della scuola, di collaboratori chiamati "staff" (Legge 107 del 2015), costituita da un numero di unità non superiore al 10% dei componenti del Collegio. Date le numerose occasioni di lavoro condivisione nasce dalla necessità

di lavorare in gruppo per svolgere al meglio le numerose esigenze burocratiche e organizzative del contesto educativo, l'istituzione di **un canale di comunicazione reciproco** e di feedback costante può risultare particolarmente positivo ed efficace sia per il flusso del lavoro che per il benessere all'interno della squadra di lavoro. Dalle interviste con ex-dirigenti, è emerso che spesso è proprio il dirigente stesso ad aver bisogno di riscontri costanti, specialmente all'inizio della sua carriera (Maria Cristina e Ivana). Elaborando questo punto, Maria Cristina e Ivana spiegano che mancano spesso figure di riferimento per i nuovi dirigenti che li aiutino gestire la complessità propria del contesto scolastico. Invece che pensare ai "segnalatori" e quindi "coloro che vanno a segnalare le mancanze dei dirigenti" continua Maria Cristina "ci sarebbe bisogno di un sistema di **mentoring** per i dirigenti, che possa fornire non solo un supporto, ma anche una guida e un punto di riferimento". A tal riguardo, Maria Cristina suggerisce che questo network di dirigenti possa coinvolgere anche gli/le ex-dirigenti in pensione, persone con grande esperienza e cono-

Il feedback 360 è uno strumento che è stato delineato per la gestione interna dei dipendenti delle aziende ma che può essere adattato facilmente a vari contesti, specialmente a quello educativo. È molto efficace per la crescita dei dipendenti o collaboratori, in quanto fornisce un quadro sull'operato del singolo proveniente da tutte le direzioni, poiché ogni individuo viene valutato dai colleghi con i quali è in relazione chiave, ottenendo un'immagine nitida della persona e un'analisi a 360 gradi.

Nel pratico, è molto importante che si garantisca l'anonimato, perciò è consigliabile utilizzare una piattaforma digitale per assicurarsi di creare uno spazio sicuro. Ogni persona presa in considerazione dovrà compilare un questionario composto da domande chiuse o a risposta multipla o domande aperte. Anche la persona che riceve il feedback compila, a sua volta, un sondaggio di auto-valutazione che include le stesse domande degli altri. Una volta collezionati tutti i questionari, è importante dedicare del tempo alla restituzione delle informazioni ottenute con il soggetto interessato, dopo un'attenta analisi riassuntiva dei suoi punti di forza e aree di miglioramento.

IL FEEDBACK 360

scenza del settore educativo, molti dei/delle quali vorrebbero mettersi ancora in gioco, nelle proprie possibilità, per vedere realizzata la propria visione di scuola.

Informalità a favore dell'efficienza

Per creare le strutture adeguate per permettere alla Leadership per il Cambiamento di emergere, consolidarsi e dare i suoi promotori i risultati immaginati, è importante che all'interno dei team di lavoro si instauri un clima di **fiducia, rispetto, consapevolezza personale e collettiva**. Per far ciò, le interviste condotte per questa ricerca suggeriscono, all'unanimità, che uno degli elementi più im-

portanti per implementare nuovi modelli di leadership efficaci nell'ambito scolastico, sia garantire un certo **grado di informalità tra vari livelli di relazioni professionali**. In particolare, l'attenzione è stata posta su

- 1) la riorganizzazione degli spazi fisici per favorire collaborazione e scambio
- 2) sulla volontà di coinvolgere la comunità educante in momenti informali.

RIORGANIZZAZIONE DEGLI SPAZI FISICI PER FAVORIRE COLLABORAZIONE E SCAMBIO

Molto spesso, i docenti, gli stessi alunni e genitori e soprattutto il dirigente, presi da numerose incombenze o

impegni extrascolastici “al suono della campanella, si manifesta una generale fuga nei corridoi e nei cortili” riporta Arianna. Le esperienze personali, competenze extra-scolastiche, motivazioni profonde che hanno portato i più ad avvicinarsi all’insegnamento ma anche le difficoltà che docenti e studenti stanno affrontando o i successi raggiunti, rimangono spesso celate a scuola, a causa della mancanza di comunicazione, occasioni e luoghi di scambio informale. Lavorando con il network delle Scuole Changemaker, Ashoka ha potuto notare come la condivisione di tale ricchezza di esperienze personali possa essere proprio uno dei principali catalizzatori motivazionali per allineare gli attori della comunità e puntare alla realizzazione della visione.

Ancora una volta, l'impronta e la propensione del dirigente all'informalità può giocare un ruolo chiave nell'incorporare questo elemento nell'identità della scuola o istituto. Aluisi, per esempio, un-dirigente di una Scuola Changemaker di Parma, racconta di aver adottato la “cultura della porta aperta” per il proprio uffi-

cio, ospitando chiunque avesse bisogno di un luogo dove lavorare o che avesse bisogno di confrontarsi con lui. Inoltre, l'ufficio di dirigenza è posto vicino alle macchinette del caffè, nel luogo più affollato e “vivo” della scuola per permettere scambio e conoscenza reciproca. Piccoli gesti come avere un cesto di caramelle sulla scrivania, oppure offrire un bicchiere d'acqua o un caffè in momenti di scambio professionale, possono essere input positivi nel mostrarsi predisposti all'ascolto, riuscendo a frenare gli impeti personali dell'interlocutore (Alessandra, Arianna e Ivana).

Allo stesso modo, anche Daniele, docente del Liceo Galilei Costa di Lecce, ci racconta della loro apertura ad offrire i propri uffici o spazi a loro assegnati non solo ai docenti, ma anche agli alunni, spesso impegnati in attività extrascolastiche.

Linda, ex-dirigente di una scuola in Belgio, ha preferito invece non avere un suo ufficio ma piuttosto due “basi” al centro della scuola, una silenziosa, dove ogni membro della comunità potesse lavorare in silenzio e con concentrazione,

l'altra dove poter “discutere, collaborare e co-creare chiassosamente, tra caffè, tè e qualche biscotto!” (Linda). Questa disposizione fisica degli spazi rifletteva un'intenzione e credenza molto forte di Linda, ovvero che **il posto del dirigente fosse in mezzo a tutti e tutte** e che ognuno degli attori della sua comunità avesse qualcosa da offrire, se ben stimolato e guidato (Linda).

COINVOLGIMENTO COMUNITÀ EDUCATIVA IN MOMENTI INFORMALI

L'intenzione e la necessità di “popolare” la scuola in orari extrascolastici e farla vivere ai docenti, studenti e famiglie come un luogo dove poter socializzare e vivere esperienze positive, sembra essere un prerequisito essenziale per implementare con successo ed efficacia nuovi modelli di Leadership per il Cambiamento nel contesto educativo. Tra le interviste condotte, Alessandra parla dell'importanza di creare momenti di consultazione formale e, soprattutto, informale coinvolgendo il dirigente in prima persona. La presenza delle figure “apicali” della comunità, precisa Alessandra, non sono da

considerare come un tentativo di “controllare” tali momenti, quanto piuttosto, per motivare tutta la comunità a dare profonda importanza alle occasioni di creazione di legami e delle squadre di lavoro.

Maria Cristina e Ivana, ex dirigenti, raccontano dei rinfreschi da loro organizzati frequentemente durante l'anno o del “retreat (ritiro)” con lo “Staff del dirigente” organizzato all'inizio e alla fine dell'anno dove si univano momenti di formazione, creazione di legami, celebrazione e strategia. Arianna, ricercatrice, suggerisce di coinvolgere anche gli studenti, dove e come possibile, in momenti informali: avere un approccio “lascivo” verso i propri studenti ma ben strutturato, intervallato da pranzi conviviali o anche semplicemente “il prendersi qualche minuto per bere un caffè insieme al bar” può portare grandi benefici al livello di ingaggio degli studenti nel processo di apprendimento e di collaborazione con il/la dirigente.

Le dimensioni del ruolo da dirigente

L'ultimo fattore abilitante di nuovi modelli di leadership riguarda le dimensioni necessarie ad essere un dirigente scolastico innovativo. Le interviste ma anche l'esperienza di Ashoka nel lavorare on il network delle Scuole Changemaker suggeriscono che per fare innovazione educativa e quindi andare ad operare dei cambiamenti strutturali all'interno del sistema educativo, la presenza, convinzione, competenze e direzione del dirigente scolastico rientrano tra i principali elementi di successo ed efficacia dei processi d'innovazione. Il dirigente scolastico rappresenta, e deve essere consapevole di rappresentare, la vision educativa che deve essere percepita come "il risultato del confronto e della negoziazione con gli altri soggetti" (Ivana). Il ruolo del dirigente è un ruolo di confine, poiché deve situarsi fra interno ed esterno, amministrativo e tecnico, conservativo e innovativo che soltanto chi sa interpretare con equilibrio questa posizione riesce ad essere leader per il cambiamento (Ivana).

LA CONSAPEVOLEZZA DEL PROPRIO RUOLO DA DIRIGENTE

In particolare, la consapevolezza del proprio ruolo da dirigente sembra essere una caratteristica rilevante tra i dirigenti più carismatici. Infatti, sebbene i nuovi modelli di essere leader suggeriscano la necessità di creare team di lavoro fluidi, versatili e favoriscano la crescita delle persone, essenziale in questo processo è avere una figura di riferimento che sappia come e quando emergere per dare una direzione di crescita e che permetta a tutti di prendere iniziativa, sentendo il supporto necessario per non sentirsi disorientati. Francesca e Arianna, per esempio, evidenziano l'impatto positivo che gli atti simbolici di un dirigente hanno sulla comunità perché come riporta Francesca, "il mezzo più potente per imparare è semplicemente l'osservare gli altri". Gli atti simbolici possono essere condotti su piccola o larga scala, partendo dal modo di vestirsi del dirigente che può fungere da specchio dell'aspetto che si vuole dare alla scuola, alla presenza del dirigente alle assemblee studentesche all'accogliere gli studenti nel loro primo giorno di

Nel Liceo Attilio Bertolucci l'anno scolastico si apre e si conclude in un modo estremamente peculiare. I nuovi studenti e studentesse del primo anno, vengono accolti individualmente e chiamati per nome dal dirigente scolastico, durante una cerimonia d'inizio. Allo stesso modo, nell'ultimo giorno di scuola, per le classi dell'ultimo anno, il dirigente chiama per nome ognuno di loro, per salutarli e consegnar loro un dono simbolico "consegnandovi quella società al cui servizio la scuola è posta", spiega Aluisi Tosolini, dirigente del liceo. "Una comunità è fatta di riti e di simboli" dice Aluisi durante la cerimonia di chiusura del anno scolastico corrente, e queste cerimonie "rappresentano l'abbraccio dell'intera comunità scolastica" (La Repubblica).

LICEO ATTILIO BERTOLUCCI



scuola e salutarli personalmente nel loro ultimo anno.

LE COMPETENZE CHIAVE PER UN DIRIGENTE

Le interviste hanno evidenziato alcune competenze che un dirigente scolastico per il cambiamento dovrebbe avere. Oltre a quelle competenze "tecniche", come l'elaborazione dell'PTOF oppure la capacità di rispondere ed essere funzionali alle esigenze didattiche, formative ed istituzionali o gestire le risorse

umane della comunità, questa ricerca vuole porre l'attenzione su alcune competenze trasversali o caratteristiche che sono state valutate come prioritarie dagli ex dirigente, docenti ed esperti considerati.

Visione di sistema

Partendo da una definizione di Elio Damiano del pensiero sistemico, cioè dalla percezione d'insieme e da una capacità di azione in grado di tener conto della struttura complessiva e dei lega-

mi interni tra le parti del singolo istituto scolastico, la visione di sistema, o systemness, si riferisce a quella capacità del dirigente di **trovare un punto di incontro tra il livello micro e macro** (1978). In tal senso, per visione di sistema si intende quella consapevolezza che i metodi d'insegnamento, le tecniche didattiche e i strumenti utilizzati nella scuola per migliorare i risultati educativi e di apprendimento non sono variabili indipendenti ma profondamente condizionati dalla struttura organizzativa in cui si realizzano (Summa, 2003)

Intelligenza emotiva

All'unanimità, le interviste suggeriscono che l'intelligenza emotiva sia la competenza più importante per un leader per il cambiamento. Oltre alle competenze tecniche e quelle più trasversali, l'efficacia di un dirigente si vede anche nella sua abilità nel creare e tessere relazioni, in quell'abilità di passare dal "potere di posizione" al "potere di relazione" (Summa, 2003). Essere emozionalmente intelligenti, non solo prevede una netta comprensione e consapevolezza delle proprie emozioni e come esternarle o comunicarle ma si ri-

ferisce anche all'abilità empatica di accogliere le emozioni e stati d'animo altrui e saperli gestire e canalizzare con successo (Pier Paolo). Pier Paolo aggiunge che tale abilità di "mettersi nei panni degli altri" e di "ascoltare empaticamente" gioca un ruolo chiave nel comprendere, mappare e agire sui bisogni educative dei membri della comunità educante e stabilire un clima di fiducia essenziale per collaborare in un mondo in cambiamento.

Attitudine positiva alla risoluzione dei problemi

La complessità del sistema educativo e dell'operarci all'interno fa sì che molto spesso sentimenti negativi dei singoli o lo stress che colpisce piccoli gruppi possa scalare e manifestarsi a livello di sistema, andando a dar vita al fenomeno che Alessandra chiama "inefficacia collettiva". Un leader per il cambiamento ha quindi un ruolo chiave nel rompere gli schemi e trasformare questa negatività statica in un vero e proprio propulsore di cambiamento. Molti degli esperti e delle esperte consultate per questa ricerca menzionano l'attitudine positiva del dirigente alla risoluzione dei

problemi come elemento chiave per cambiare il corso di “un’istituzione depressa” (Ivana).

Nell’ avere, preservare e comunicare questa attitudine positiva, Alessandra e Amanda fanno menzione del ruolo importante dello **humor, del sorriso e della giocosità** nel creare un buon clima scolastico. Un dirigente che gira nei corridoi con il sorriso, che scherza con i propri studenti e che in generale lascia spazio a quell’informalità che ha un ruolo particolarmente positivo per favorire l’efficienza, come visto nelle pagine precedenti, può funzionare da catalizzatore di energia positiva sistemica.

Da questa attitudine positiva, le interviste hanno posto l’attenzione anche sulla capacità del dirigente di riuscire **a trasformare le criticità in spunti di empowerment**. L’impatto del mondo in cambiamento sul sistema educativo e la complessità che ne deriva ci pone davanti alla necessità di essere flessibili e sapersi adattare all’imprevisto e all’ignoto con positività e proattività. Per questo, se un dirigente vuole implementare modelli di leadership

per il Cambiamento con efficacia e spronare i suoi collaboratori e collaboratrici verso un percorso di crescita e consapevolezza delle proprie capacità, deve riuscire a **trasformare le limitazioni professionali temporanee dei membri della sua comunità in opportunità di miglioramento**.

Ivana per esempio, aveva istituito a scuola i giorni dispari (lunedì, mercoledì e venerdì) per i “temi” e i giorni pari (martedì e giovedì) per i problemi. Nei giorni pari, i suoi collaboratori e collaboratrici, studenti e studentesse e famiglie, potevano rivolgersi a lei esponendo analiticamente il problema riscontrato. Nei giorni dispari (non a caso più numerosi) chiunque si rivolgesse a lei doveva presentarsi con una soluzione al problema esposto nel giorno precedente. Ivana confidenzialmente ci racconta di quando un docente un giorno si era presentato, in un giovedì, per raccontarle che una studentessa aveva chiesto un supporto per compilare il modulo di ammissione per un’università all’estero. Il docente, scosso da questa richiesta inusuale, si era sentito profondamente disorientato e frustrato per non poter aiu-

tare risolvere la richiesta. Ivana ci racconta di aver suggerito al docente di tornare in un giorno pari la settimana seguente dopo aver fatto una piccola ricerca sui moduli di ammissione per le università estere. La settimana seguente, Ivana accoglie nuovamente il docente e gli propone di partecipare ad un corso di formazione sul tema per poi diventare il punto di riferimento della scuola per le questioni inerenti l'orientamento universitario estero. Il docente, con sua grande sorpresa, ha preso a cuore questo nuovo ruolo proposto e ha creato uno sportello settimanale di informazione e supporto sulla tematica.





Conclusione

Il contesto storico di questi anni pone le scuole di fronte all'inevitabilità delle sfide legate al cambiamento costante. La domanda dunque non può più essere "se" dobbiamo cambiare, ma "come" vogliamo farlo affinché il cambiamento sia un processo gestito dalle scuole (con tutto il capitale di intelligenza sociale che vi risiede) o subito da fattori esterni, esercitando l'agentività individuale e collettiva sulla complessità che abbiamo di fronte. Per rispondere efficacemente a questa domanda è necessario percorrere la strada dell'innovazione che comporta l'assunzione e sperimentazione di stili di leadership nuovi, modalità di essere, diventare e collaborare in un mondo sempre più complesso ed interconnesso per attuare il cambiamento nelle ed attraverso le scuole.

La sfida è stata colta e affrontata in maniera efficace ormai da molte scuole ed enti educativi generando delle soluzioni e prassi consolidate nel tempo che possono costituire delle opzioni concrete per il cambiamento. La sperimentazione già avviata diventa dunque un'apertura di possibilità che genera speranza nel nostro fare ed essere scuola e che ci dimostra che cambiare all'interno dei nostri contesti locali è possibile.

Tuttavia questo percorso è complesso e rischioso e richiede competenze e fattori abilitanti sofisticati. Alla luce del lavoro di ricerca condotto sono stati identificati cinque fattori chiave. La responsabilizzazione e motivazione di ogni membro della comunità educante passa dalla costruzione di una visione di scuola comune, della strutturazione di sistemi incentivanti e sfidanti e dalla chiave della bellezza. L'attenzione alla comunicazione e alla trasparenza dei processi ci richiede uno sforzo individuale e personale che apre la strada all'empatia e a legami significativi fra colleghi. Favorire la cultura dell'errore e dell'autovalutazione proietta la scuola in un orizzonte di crescita costante e di modelli di "learning organizations". L'informalità, anche tramite le riorganizzazioni di spazi fisici e opportunità di socialità, agevola l'efficienza e riduce inutili farraginosità. Infine la riflessione sul ruolo e competenze del dirigente abilita la creatività e

l'intraprendenza di tutta la comunità educante.

Nel lavorare sui fattori abilitanti evidenziati è importante che ogni attore della comunità educante che voglia implementare una Leadership per il Cambiamento nella propria scuola

È importante notare che l'efficace implementazione della Leadership per il Cambiamento può essere raggiunta solo in presenza di una struttura solida che possa accoglierla. Le azioni di ogni attore della comunità educante volte a lavorare sui fattori abilitanti precedentemente evidenziati devono quindi essere bidirezionali: da un lato, è importante testare, diffondere e condividere con la comunità educante i vari tentativi; dall'altro è essenziale lavorare sull'istituzionalizzazione di ogni azione, affinché si possa garantire una credibilità collettiva e una visione di sostenibilità.

Sulla base di questi fattori abilitanti e queste riflessioni, Ashoka vuole invitare ognuno di voi a sperimentare, a trovare la propria strada di innovazione attingendo a tutta la creatività ed intraprendenza che sapete dimostrare.

Bibliografia

Bass, B., M., (1985), *Leadership and performance beyond expectation*, New York: Free Press.

Becciù, M., Colasanti, A. R., (2013), *La Leadership Educativa*, Rassegna CNOS. https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/articoli_rassegna/Art_Becciu_Colasanti_2-2013.PDF

Burgess, S., & Sievertsen, H., H., (2020), *Schools, Skills, and Learning: The Impact of COVID-19 on Education*. <https://voxeu.org/article/impact-covid-19-education>

Cipriani, L., Aiazzi, G., Zei, M., Bossini, D., (2017), *La leadership educativa*. Università degli Studi di Siena.

Christakis, N., (2020), *Apollo's Arrow: The Profound and Enduring Impact of Coronavirus on the Way We Live*, Little, New York: Brown Spark.

Fullan, M., (2021), *The Right Drivers for Whole System Success*. Centre for Strategic Education, Victoria <https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2021/03/Fullan-CSE-Leading-Education-Series-01-2021R2-compressed.pdf>

Greenleaf, R. K. (1970). *The servant as leader*. Robert K. Greenleaf Publishing Center.

Greenleaf, R. K. (1976). *The institution as servant*. Robert K. Greenleaf Publishing Center.

Hersey, P., Blanchard, K., (1984), *Management Of Organisational Behavior: Utilising Human Resources*. Prentice Hall. Englewood Cliffs, Nj, 1982, Tr. It. Hersey P. - Blanchard K., *Leadership Situazionale*, Milano: Sperling And Kupfer.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007), *The Power of Feedback*. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/003465430298487>

INDIRE, *Leadership condivisa per il cambiamento*, <https://www.indire.it/progetto/leadership-condivisa-per-il-cambiamento/>

INDIRE, *La Scala del Feedback*,

https://phegaro.indire.it/phegaro/uploads/media/SANDBOX_LAB/m_ideal/allegati.pdf

La Repubblica, *Scuola, il preside Tosolini va in pensione. Il saluto commosso del liceo Bertolucci di Parma*, 4 giugno 2022. https://parma.repubblica.it/cronaca/2022/06/04/news/scuola_il_preside_tosolini_va_in_pensione_il_saluto_commosso_del_liceo_bertolucci-352479081/?__vz=medium%3Dsharebar

Mehrabian, A., (1981), *Silent messages: implicit communication of emotions and attitudes*. 2nd ed. Belmont, Calif, Wadsworth.

Miur (2016), *Piano per la formazione in servizio dei docenti 2016-2019*. <https://www.miur.gov.it/-/piano-per-la-formazione-dei-docenti-2016-2019>

Miur (2019), *Amministrazione Trasparente*. <https://www.miur.gov.it/amministrazione-trasparente>

OECD (2021), *The State of Global Education: 18 Months into the Pandemic*, Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1a23bb23-en>.

Pigliapoco, E., Sciapeconi, I. (2020), *Promuovere l'autovalutazione fin dalla scuola primaria migliorare le abilità e le competenze del bambino*, Erickson <https://www.erickson.it/it/mondo-erickson/articoli/promuovere-autovalutazione/>

Pressley, T., (2021), Factors Contributing to Teacher Burnout During COVID-19. *Educ.* <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.3102/0013189X211004138>

Pellerone, M., (2021), Self-Perceived Instructional Competence, Self-Efficacy and Burnout during the Covid-19 Pandemic: A Study of a Group of Italian School Teachers. *European journal of investigation in health, psychology and education*, 11(2), 496–512. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8314360/>

Save The Children International (2020), *Save Our Education: Protect every child's right to learn in the COVID-19 response and recovery*. <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/save-our-education-protect-every-childs-right-learn-covid-19-response-and-recovery/>

Save the Children, *Benessere Psicologico e Covid: Consigli Per Genitori E Adulti Di Riferimento*, 5 gennaio 2021 <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/benessere-psicologico-e-covid-consigli-genitori-e-adulti-di-riferimento>

Scheerens, J. (2011). *Il controllo nei sistemi scolastici caratterizzati da una gerarchia a legami deboli*. In J. Scheerens, S. Mosca, & R. Bolletta (eds.), *Valutare per gestire la scuola. Governance, leadership e qualità educativa* (pp. 3-24). Milano: Bruno Mondadori.

Scurati C., Damiano E., Riboldi M., (1978), *La funzione dirigente nella scuola*, Brescia, La Scuola Editrice.

Scurati, C., & Cariani, A. (1994). *La dirigenza scolastica*. Brescia: La scuola.

UNESCO & The Council of Europe, (2021), *The Impact of the Covid-19 pandemic on student voice. Findings and recommendations*. <https://rm.coe.int/finalpublication-theimpact-of-covid19-on-student-voice/1680a42e52>

UNESCO Institute for Statistics (UIS), (2019), *New Methodology Shows that 258 Million Children, Adolescents and Youth Are Out of School*, Fact Sheet no. 56, September 2019. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/new-methodology-shows-258-million-children-adolescents-and-youth-are-out-school.pdf>

Summa, I., (2003), *La leadership collaborativa/Collaborative leadership in Leadership Collaborativa: Scambio Internazionale di Idee per il Cambiamento. Visioni Pratiche di Leadership per Favorire l'Apprendimento ed il Successo Formativo*, Convegno-seminario del 17-18 febbraio 2003 a cura di Francesca Brotto, Miur. Massa Carrara. http://www.edscuola.it/archivio/comprendivi/leadership_collaborativa.pdf

Timperley, H. (2011). *Realizing the Power of Professional Learning*. New York, NY: Open University Press.

Weick, K. (1976). *Educational organizations as loosely coupled system*. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1–19.

Ringraziamenti

Un sentito ringraziamento a **Maria Cristina, Ivana, Linda, Markus, Ana, Sveva, Ana Cláudia, Alessandra, Francesca, Pier Paolo, Serena, Antonella, Arianna, Maria Rosaria, Michele, Matteo, Aluisi, Valeria, Amanda, Sara, Paola**. È solo grazie alle vostre esperienze dirette di leadership e punti di vista non convenzionali che possiamo finalmente immaginare e realizzare nuovi modi di essere, diventare e collaborare in un mondo in cambiamento. Grazie anche a Gaia, il cui entusiasmo e continuo supporto contribuiscono a creare un modo dove **Everyone is a changemaker**.

La presente ricerca è stata realizzata grazie al generoso contributo di numerosi enti e persone che da anni sostengono e supportano le iniziative di Ashoka Italia nell'ambito educativo. In particolare, si ringraziano:

Fondazione KPMG Italia Onlus

Fondazione San Zeno

Fondazione Pietro Pittini

fondazione **sanzeno**

Fondazione
Pietro Pittini 









ASHOKA

Ashoka Italia | www.ashoka.org | italy@ashoka.org